

# La lettre des Écoles

LA LETTRE DES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART  
N°05 • MARS 2011

## Après les évaluations, les avis, les arrêtés

Pages 2-3

## Des Statuts ont été vo- tés

Pages 4-5

## Recherche et statut des enseignants

Page 6

## Arts plastiques et spec- tacle vivant

Page 7

## L'art pense

Pages 8 à 11

## L'ais-je bien dessiné ?

Jérôme Boutterin

Pages 12-13

## La formation dans les CEFEDM / Eddy Scheppens

Pages 14-15

**Brèves.** ENSAD : workshop de grève. **Brest** : l'école occupée. **Marseille** : lettre des enseignants. **Egalité des chances** : stage en école d'art. **Bruno Latour** : Master d'expérimentation Art et politique. **Conseil des collectivités territoriales** pour le développement culturel. **"Nouvelle licence"**. **Grande-Bretagne** : problèmes de financement. **Algérie** : des étudiants demandent une réforme. **Les IUT** menacent de faire sécession. **L'évaluation** des formations aux métiers d'ingénieurs. **Le paradoxe** de l'expertise "scientifique". **Le mythe** de la professionnalisation. **Universités** : l'effet territoire. **La Cour des comptes** et les PRES. **Présumés innocents** : fin des poursuites. **Bill Viola et Dan Flavin** ne font pas de l'art. **Abou Dhabi** : des artistes boycottent le Guggenheim.  
Pages 16 à 21

## \*Penser à l'art !

Evaluations, modifications des statuts et habilitations des diplômes au grade de master ont marqué la vie des écoles au cours de ces derniers mois. C'est sans doute, sous couvert d'intégration officielle dans l'enseignement supérieur, un nouveau paysage qui se dessine, sans qu'en apparaissent bien toutefois les lignes principales. Les objectifs annoncés voici deux ans (au moment du lancement de cette "réforme") ne semblent pas au rendez-vous, et il n'est pas certain que les changements de statuts aient provoqué la mobilisation annoncée autour des écoles. En revanche, les modalités d'habilitation des diplômes - telles qu'elles ont été mises en oeuvre et reçues - ne laissent pas d'inquiéter.

Une nouvelle étape est annoncée avec le projet de pôles qui rassembleraient les enseignements supérieurs des arts plastiques et des arts de la scène. Pour l'heure, ce projet n'a été pris en compte que dans peu de cas, et il risque d'avoir des difficultés à s'articuler à des projets qui ont, laborieusement, été mis en place sur de toutes autres bases. Ce pourrait être là, pourtant, l'occasion de repenser à ce que pourrait être réellement la place de l'art et des enseignements artistiques à une échelle territoriale... qui pourrait ensuite donner une vraie base à un rayonnement élargi.

Et ce pourrait être l'occasion de poser la question de la recherche sur d'autres bases que les bases académiques traditionnelles.

Les enseignements artistiques des écoles n'ont pas pour vocation principale de former des professeurs, des animateurs, des médiateurs... même si ces débouchés ne sont pas négligeables, ni en quantité, ni en qualité. Leur mission principale est de contribuer sinon à la formation du moins à l'émergence d'artistes, de créateurs, qui vont alimenter la vie de la cité. Encore faut-il qu'il s'agisse d'enseignements "en art" et non "autour de l'art".

Ce qui nous renvoie, à nouveau, à la question de la "recherche", qui va inévitablement se trouver posée, puisque les enseignements supérieurs sont "adosés à la recherche", et puisque les enseignants doivent être des "chercheurs". Dans les enseignements artistiques, les enseignants sont et doivent rester des artistes, des personnages engagés dans les pratiques de l'art : ils produisent de l'art, témoignent sur l'art et les artistes..., dans des lieux qui, naturellement, ne sont pas les lieux de l'enseignement et des recherches universitaires classiques, et qui ne sont pas reconnus dans les instances "académiques" !

Un tel enjeu, fondamental, ne semble pas, à ce jour, avoir été pris véritablement en compte. Pourtant il rejoindrait les réflexions que, légitimement, pourraient se poser l'ensemble des enseignements et des secteurs de recherche.

# Les évaluations de l'AERES

Depuis fin 2010, toutes les écoles ont fait l'objet d'une évaluation par l'AERES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur), dans le cadre des options existantes. (Les dossiers complets sont en principe accessibles sur le site de l'AERES : <http://www.aeres-evaluation.fr>).

Ces évaluations portent sur les diplômes (DNSEP) et attribuent une note, à partir de « points forts » et de « points faibles ». Dans le même temps ont été intégrées des « recommandations éventuelles pour l'établissement ».

**Ces évaluations ne semblent pas poser de problèmes puisque, à ce jour, aucune réaction notable ne s'est manifestée à leur égard.**

Dans la grande majorité des cas, les diplômés ont été noté « A ». Moins nombreuses ont été les notations « B ». Les notes « A+ » et « C » sont très peu nombreuses.

(Selon la fiche d'expertise de l'AERES : A+ = « Formation excellente » ; A = « Formation très bonne » mais « ne comporte pas suffisamment de points forts remarquables » ; B = la formation « est justifiée et présente de réelles qualités », mais « des points faibles importants devront être corrigés » ; C = la formation « présente des points faibles rédhibitoires qui devront être impérativement corrigés ».)

**On pouvait penser que ces notes – à l'exception des quelques « C » – permettraient d'obtenir les habilitations : on verra que cela n'a pas été le cas pour les « B ».**

# Les avis du CNESER

Entre juillet 2010 et février 2011, le CNESER (Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche) s'est réuni à 4 reprises pour donner son avis sur l'attribution du grade de master aux diplômes délivrés à Bac + 5 par les écoles d'art.

(Rappelons que le CNESER est un organisme paritaire (69 membres), c'est-à-dire comportant d'une part des représentants élus des étudiants et des personnels, et d'autre part des représentants des « grands intérêts nationaux », notamment éducatif, culturels, scientifiques, économiques et sociaux... nommés par le ministre de l'enseignement supérieur. Présidé par le ministre de l'enseignement supérieur, il a – en dehors de son rôle disciplinaire – un rôle consultatif (uniquement consultatif), notamment en ce qui concerne les orientations générales de l'enseignement supérieur et les diplômes – questions abordées dans le cadre d'une commission composée d'une vingtaine de membres.)

La séance du CNESER de juillet 2010 n'avait pas fait l'objet d'attentions particulières, en dehors du ministère de la culture qui s'était félicité des avis positifs donnés... en l'absence de la majorité des membres du conseil.

Il n'en a pas été de même pour les séances suivantes, et notamment la séance du 13 décembre 2010.

Le vote - négatif - du CNESER a déclenché, avant même que le contenu des discussions au CNESER ait été connu, un ensemble de réactions très vives et immédiates, tant du côté des directeurs des écoles que du côté des élus des collectivités publiques :

- dans les jours qui ont suivi, l'Association des maires des grandes villes a envoyé une note au ministère de la culture, reprise le 22 décembre dans un courrier officiel du Président de l'Association au ministre de la culture

- dès le lendemain (le 14 décembre), les directeurs des écoles avaient écrit au ministère ; ils ont été reçus le 21 décembre, en présence d'un conseiller de la ministre chargée de l'enseignement supérieur et de la recherche.

## COMMENT EXPLIQUER LA RAPIDITÉ ET LA FORCE DE CES RÉACTIONS ?

**Le calendrier a fait que le débat qui aurait dû avoir lieu en juillet s'est passé en décembre...** au moment où évaluations de l'AERES étaient connues pour beaucoup d'écoles et surtout au moment où les élus votaient dans la plus grande précipitation et avec beaucoup de confusions des délibérations pour transformer en urgence les écoles en EPCC !

Et personne n'avait vraiment fait attention qu'il n'y avait pas eu de débat au CNESER de juillet : les élus syndicaux avaient quitté la séance, et le conseil, reconvoqué le lendemain, s'était tenu en leur absence. L'avis favorable de CNESER avait alors recueilli 6 voix pour le projet d'arrêté concernant les écoles nationales parisiennes (Beaux-arts de Paris, Arts Déco, et Ecole de création industrielle) et 4 voix pour les écoles de Dijon, Saint Etienne et Nantes. (Le conseil est composé au total de 23 membres). Le ministère de la culture s'était alors félicité du résultat, et, dans les semaines qui avaient suivi, le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche avait publié les arrêtés (publiés au B.O. du 30 septembre) attribuant, à partir de 2012, le grade de master aux diplômes délivrés par ces écoles.

Il semblait donc que tout ait été « sur les rails » pour que les « vagues d'écoles » suivantes passent sans problème... pour peu que soient respectées les consignes données par le ministère aux Villes et aux écoles via les DRAC (Directions régionales des affaires culturelles).

**Le 13 juillet, une note avait été envoyée par le ministère de la culture aux Préfets de région et aux DRAC.** Objet : « Enseignement supérieur dans le domaine de la création artistique – Création des EPCC du spectacle vivant et des arts plastiques – Participation financière de l'Etat – Calendrier de la reconnaissance du diplôme national supérieur d'expression plastique (DNSEP) délivré par les écoles supérieures d'art au grade de master ».

C'est sur cette note que tout le monde s'était calé de gré ou de force (la date du 30 décembre ayant été présentée comme une date-butoir, absolument incontournable). Elle énonçait :  
« Trois conditions doivent en effet être réunies pour que les

écoles territoriales supérieures d'art puissent délivrer à partir de 2012 un diplôme national supérieur d'expression plastique (SNSEP) conférant grade de master :

1 - bénéficier d'une évaluation positive de l'AERES de leur formation de second cycle ;

2 - disposer de l'autonomie juridique et pédagogique avant le 30 décembre 2010 c'est-à-dire se transformer en établissement public de coopération culturelle (EPCC), l'arrêté préfectoral faisant foi ;

3 - obtenir un avis favorable de Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER) au plus tard en janvier 2011 ».

Au nom des impératifs énoncés dans cette note,

- les écoles avaient présenté leurs dossiers à l'AERES, répondu à toutes les exigences de la DGES, spécifiées dans un cahier des charges rédigé conjointement par le ministère de la culture et la direction générale des enseignements supérieurs, en acceptant notamment une réforme du diplôme et des regroupements contraints d'écoles

- les conseils municipaux et régionaux, sur la base des « travaux » de conseils juridiques reprenant le modèle de statuts proposé par le ministère, votaient en urgence des délibérations créant des EPCC (constitués d'un ou de plusieurs établissements, regroupant des écoles d'art mais parfois aussi des enseignements liés à la musique).

D'où leur surprise et leur perplexité devant l'avis « négatif » du CNESER, que la note du 13 juillet mentionnait comme devant être impérativement positif (ce qui semble étrange puisque les avis du CNESER ne sont qu'« indicatifs ») – et leurs inquiétudes pour l'avenir.

**Les séances du CNESER du 17 janvier et du 21 février ont soulé moins de réactions** dans la mesure où les syndicats enseignants et étudiants se sont finalement abstenus (au lieu de voter contre)... tout en maintenant leurs positions de fond.

Pourtant ces séances ont donné lieu à des échanges qui ne sont pas forcément sans conséquences pour l'avenir : notamment autour de **l'éventualité d'une VAE pour les enseignants des écoles**.

Et surtout, les arrêtés pris, suite à ces séances, par la direction des enseignements supérieurs, ont abouti finalement à ne pas habilitier toutes les formations de toutes les écoles.

# Les arrêtés d'habilitation

**Les arrêtés d'habilitation publiés fin juillet étaient positifs pour toutes les formations, quelle que soit leur notation** : la note « B » n'avait pas été un obstacle.

**Il n'en a plus été de même par la suite.**

Non seulement les diplômes notés « C » n'ont pas été habilités, mais les diplômes notés « B » ont fait l'objet – sur des critères indéterminés – soit d'une habilitation pour deux ans, soit d'un

« refus » d'habilitation, **sans qu'apparaisse clairement si ce « refus » émanait d'une position de la Direction des enseignements supérieurs ou d'une non-présentation du dossier** par le Ministère de la culture, et parfois sans que les directeurs n'en soient avertis.

**Une quinzaine de diplômes (parfois présentés en commun par plusieurs écoles) sont concernés.**

Certes des possibilités de « rattrapage » ou de contournement de ces décisions ont été parfois plus ou moins évoquées, mais dans des conditions tellement peu claires que l'on peut s'interroger sur l'avenir des formations qui conduisent à ces diplômes. Quelles vont être en effet les réactions de tous les « partenaires » (les enseignants qui organisent les formations, les étudiants qui le suivent, les collectivités qui les financent...) auxquels on a présenté l'habilitation au grade de master comme absolument fondamentale et qui découvrent aujourd'hui qu'ils ne sont pas habilités ?

Quels diplômes vont être délivrés en 2012 aux étudiants inscrits en second cycle de DNSEP non habilités ?

**La réforme avait pour but, déclaré, de préserver voire de renforcer le réseau des écoles supérieures d'art. Qu'en est-il aujourd'hui**, au terme de cette première série d'étapes, dans la réalité ?

Jusqu'à présent, ce réseau avait une certaine souplesse ; mais, globalement, malgré la différence statutaire entre écoles nationales et écoles territoriales, toutes les écoles travaillaient dans un cadre artistique et pédagogique commun.

Le processus « d'harmonisation », tel qu'il a été enclenché se traduit pour le moment par un éclatement généralisé des cadres statutaires ainsi que des objectifs et des contenus d'enseignement et de diplômes. On est en présence :

- d'un côté d'écoles nationales, parisiennes ou en région, ayant un statut d'EPA, délivrant leurs propres diplômes ou des diplômes « nationaux »,

- et, d'un autre côté, d'EPCC territoriaux pouvant être constitués d'une seule école d'art, ou de plusieurs écoles d'art, ou d'écoles d'art associées à des écoles du « spectacle vivant », ces écoles faisant elles-mêmes parfois partie d'ensembles plus large comme les conservatoires ;

- chaque établissement est invité, pour « rayonner », à développer sa spécificité, à particulariser ses options, et peut délivrer des diplômes, nationaux ou « d'établissement » conférant ou non un grade, sous l'autorité de la direction générale des enseignements supérieurs (étant entendu qu'un « diplôme d'établissement » peut, comme un « diplôme national », conférer un grade...);

- les mêmes diplômes nationaux (DNSEP) peuvent, selon les écoles et selon les options, donner être habilités ou non à donner le grade de master.

C'est cette situation qu'avaient, d'une certaine façon, perçu un certain nombre de membres du CNESER qui auraient souhaité avoir un **panorama complet de la situation**, incluant notamment la question du statut des établissements et de leur gouvernance, du statut des enseignants, du rapport des enseignements à la recherche, de la finalité et de l'intérêt du diplôme en rapport avec l'insertion professionnelle, ... avant d'avoir à prendre des décisions forcées, parcellaires (avec le risque de donner

des avis contradictoires).

**La plupart de ces questions ont été posées depuis longtemps dans les écoles ; elles sont toujours posées**, surtout si l'on prend en compte que les écoles d'art sont des lieux d'enseignement particuliers : des lieux de formation à la création, que dans les écoles il y a de l'art et des artistes... Ce qui est non seulement une marque d'originalité : c'est la justification même de leur existence, ce en quoi elles se distinguent des formations académiques classiques.

L'AERES elle-même, dans son rapport du 30 janvier 2009, y avait fait référence, évoquant les difficultés rencontrées pour établir une position commune suite aux tests d'évaluation réalisés sur sept écoles...

# Des statuts ont été votés

Les collectivités devaient, avant le 31 décembre 2010 (arrêtés préfectoraux faisant foi) transformer le statut des écoles pour les faire passer de régies en EPCC (Établissement public de coopération culturelle). Le passage en EPCC était également obligatoire pour les écoles en EPA (Établissement public administratif) ou en GIP (Groupement d'intérêt public).

Le mois de décembre a donc été une période riche en délibérations constituant des EPCC.

Pour autant qu'on les connaisse – car ils ont rarement fait l'objet d'une publicité effective –, tous les statuts votés se rassemblent : ils ont été écrits à partir du modèle de statuts proposé voici deux ans par le Ministère de la culture.

### Quelques observations

#### (à partir de statuts concernant 30 "sites") :

- Les établissements ne comportant qu'une seule école sont les plus nombreux.
- Si L'Etat fait toujours partie des membres fondateurs (ce n'était pas une obligation), les Régions ne figurent que dans le tiers des cas. Dans la plupart des cas, les collectivités locales fondatrices sont en fait les Villes et les communautés de Villes.
- Les Conseils d'administration sont en général assez réduits en nombre, même dans le cas d'établissements multi-sites : d'où une faible représentation des personnels élus, enseignants, étudiants, agents techniques et administratifs.
- L'élection du Président du Conseil d'administration semble répondre à une règle plus implicite qu'explicite : les présidents élus ont été en règle générale des membres des collectivités publiques. (Quelques statuts le précisent expressément ; un statut évoque la possibilité qu'il-elle puisse être une personnalité qualifiée).
- Tous les EPCC ont un conseil pédagogique et de la vie étudiante, mais tous n'ont pas de conseil scientifique (ou de la recherche). Dans plusieurs cas ces deux instances possibles sont regroupées en une seule.
- La question du statut et des transferts des personnels reste dans la plupart des cas très floue. Parfois, et sur la base des mêmes textes de référence, la possibilité semble être ouverte d'un choix entre mutation, mise à disposition et détachement (les possibilités de choix pouvant être variables selon les catégories de personnels : enseignants, non enseignants) ; mais dans la plupart des cas seule la mutation semble proposée (un EPCC évoque même les menaces possibles – primes supprimées, licenciement à terme – à l'égard des personnels que le statut qualifie de « récalcitrants »).
- La question de la mise à disposition ou du transfert des biens et services est encore plus floue.
- Règlements intérieurs et conventions sont évoqués pour régler les problèmes en suspens.
- Participations financières : dans un certain nombre de cas elles sont peu déterminées, voire ne figurent pas.

Marie-Johanna Cornut, *Sans titre*, 2010



**Dans les EPCC qui regroupent plusieurs écoles,** Les statuts semblent laisser transparaître des philosophies assez différentes quant aux rapports entre les différents sites.

- Les statuts évoquent en général le fait que l'établissement est composé de plusieurs sites, mais pas toujours : dans trois cas au moins (correspondant à une dizaine d'« écoles ») les statuts ne mentionnent pas l'existence de sites, et encore moins d'options ou de départements.
- La question de la conception du rapport entre sites n'est que rarement évoquée : dans deux cas seulement, référence est faite : à « l'autonomie des départements », à l'organisation « déconcentrée... chaque site ayant une délégation de gestion ».
- Les articles concernant le directeur, et dans certains cas le fonctionnement des instances, sont toutefois plus explicites et mentionnent, dans une grande majorité de cas, l'existence de « directeurs délégués », ou de « directeurs adjoints », ou de « chefs de projet »...
- En revanche les statuts mentionnent rarement l'existence de structures propres aux sites (« comités d'orientation », « conseils de département », « conseils d'école »...).
- Dans le même sens, peu évoquent la gestion financière des sites. Deux cas seulement l'évoquent expressément : « le budget et les comptes doivent faire apparaître de manière séparée les opérations budgétaires et comptables de chaque département... » ; « chaque directeur de site a délégation pour... participer à l'élaboration du budget de son site et en assurer l'exécution ».
- Concernant les biens mobiliers et immobiliers, les statuts votés actuellement prévoient en général des mises à disposition par les Villes dans le cadre de conventions à établir.

Dans tous les cas, on constate qu'il y a donc encore de nombreuses indéterminations que la période à venir (d'ici juillet 2011 pour le transfert des personnels et des équipements) et les pratiques de fonctionnement sont censées éclaircir.

**A l'heure actuelle, les perspectives d'avenir restent encore difficile à appréhender :**

- La modification du statut des écoles avait été présentées aux Villes comme le moyen de créer de nouveaux enseignements, de développer des activités de recherche et des activités internationales, un rayonnement accru de leurs établissements, et, surtout, de contribuer à l'allègement de leur charge financière, suite aux « économies d'échelle » que permettrait la mise en œuvre de la réforme, et la contribution de nouveaux partenaires. Dans les faits, la création des EPCC s'est traduite ou va se traduire par des surcoûts de fonctionnement, dont on voit mal comment ils pourront diminuer dans l'avenir, sans la participation de partenaires nouveaux ; mais dans la période actuelle, on sent bien que les espoirs restent assez minces de ce côté. Mais peut-être les espoirs se portent-ils sur les effets escomptés des "mutualisations": la conjugaison de spécialisation des formations dans les cadres régionaux... et d'une non-habilitation de certains diplômes pourrait déboucher sur une "simplification de la carte scolaire"...
- D'après le ministère de la culture lui-même, les statuts des EPCC sont appelés à se modifier « pour accueillir dans la mesure du possible les formations liées au spectacle vivant », ces formations devant rentrer également dans les plus brefs

dans un schéma du type de celui qui a été mis en œuvre pour les écoles d'art.

- Enfin, et ce n'est pas une mince question, le statut de type EPCC n'est finalement considéré par personne comme satisfaisant, comme susceptible de correspondre à l'équivalent de ce que sont les statuts des établissements d'enseignement supérieur, ni sur le plan juridique, ni sur celui de la question de l'autonomie pédagogique constitutive de l'enseignement supérieur.

Sur le plan juridique, un Tribunal administratif a constaté qu'un EPCC rentrait certes dans la catégorie des établissements publics, mais culturels et territoriaux, et pas dans la catégorie des EPSCP (Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel) ou des autres établissements publics reconnus comme établissements d'enseignement supérieur (Établissements publics à caractère administratif, Établissements publics à caractère scientifique et technologique, Établissements publics de coopération scientifique...).

Surtout, l'EPCC, s'il donne l'autonomie juridique ne donne pas, de toute évidence, l'autonomie pédagogique.

**Comment articuler autonomie juridique et autonomie pédagogique,** deux termes qui ne sont ni équivalents ni synonymes ?

L'autonomie juridique n'est pas le point de départ de l'autonomie pédagogique, elle en est la conséquence, elle doit la permettre.

Les écoles territoriales, services municipaux, n'avaient pas d'autonomie juridique, pas de personnalité morale. Ce qui pouvait parfois (moins souvent qu'on l'a dit) poser problème, notamment pour signer des partenariats avec d'autres établissements, français ou étrangers. En revanche, elles bénéficiaient, de fait, d'une grande autonomie pédagogique.

- De nombreux articles du code de l'éducation s'attachent à définir les conditions de l'autonomie pédagogique.

- Dans les recommandations de son rapport du 30 janvier 2009, l'AERES évoque l'institution nécessaire d'« organes collégiaux ou paritaires de gouvernance, à l'instar de tous les établissements d'enseignement supérieur ».

- La question de la « gouvernance », posée par certains membres du CNESER, est évoquée depuis un moment par le ministère de la culture lui-même, dans plusieurs de ses notes et recommandations.

Mais qu'en est-il dans un établissement public où les élus des collectivités publiques et de l'Etat sont statutairement majoritaires dans les instances décisionnelles ?

Certes des conseils sont prévus réunissant une majorité de personnels (enseignants, étudiants, personnels techniques et administratifs), mais leur rôle n'est que consultatif : les élus politiques sont majoritaires dans les CA qui prennent toutes les décisions importantes : nomination du directeur et des enseignants, vote du budget, des orientations de l'établissement, créations, suppressions ou transformations de postes, maquettes des enseignements, livrets de l'étudiant... On est loin de la « gestion par les pairs » qui avait été annoncée à l'horizon de la reconnaissance des écoles comme établissements d'enseignement supérieur.

## L'injonction de la recherche

Dans un courrier du 20 décembre envoyé aux directeurs des écoles d'art suite à la réunion du CNESER du 13 décembre, le Directeur général de la création artistique ne retient que deux éléments justificatifs de la position de la majorité des membres du CNESER : le faible effectif d'enseignants docteurs et habilités à la recherche, et la solidarité avec les enseignants des écoles territoriales qui sollicitent un changement de statut « afin de reconnaître leur mission d'enseignement supérieur et notamment la possibilité d'effectuer des recherches dans un cadre réglementaire ». La lettre conclut : « Le Ministère de la culture et de la communication et le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche travaillent en concertation afin de gérer dans les meilleures conditions le cas des écoles supérieures d'art, et de ne pas remettre en cause le calendrier de l'habilitation au grade de master. »

**Le problème est donc reconnu. Il va sans doute au-delà des question du nombre de docteurs enseignants,** voire de formations « co-habilitées », qui contribuent en fait, au bout du compte, à faire comme s'il n'y avait pas de « recherche » dans les écoles d'art !

La question de la recherche dans les écoles d'art (et on pourrait élargir à tous les enseignements à la création artistique) est une vieille question. Elle avait tenu une place centrale dans les débats des Assises de Rennes en 2006 ; en 2005, le Ministère de la culture avait initié le colloque de Nancy : « Chercher sa recherche ». Mais dans les faits, pour des raisons notamment budgétaires, aucune décision n'avait été prise permettant de témoigner d'une organisation de la recherche dans les enseignements artistiques, au-delà d'expériences ponctuelles et limitées, dont on saisit mal les tenants et les aboutissants (cf. les groupes de suivi du ministère), si bien qu'aujourd'hui les critères pris en compte pour reconnaître l'existence d'activités de recherche sont les critères « standards » des enseignements supérieurs classiques : introduction d'une méthodologie de la recherche en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année, appel à des enseignants docteurs ou directeurs de recherche, formations communes avec l'Université... Eventuellement est envisagée le développement d'une sixième année, sous la forme d'un post-diplôme : mais cela ne constitue pas une réponse de fond à la question posée.

## Quelle recherche ?

Si « l'adossement à la recherche » est constitutif des enseignements supérieurs, on n'évitera pas d'avoir à définir ce que peut être la recherche en arts, de façon générale, et dans la pratique, son introduction dans les missions et le statut des enseignants, les travaux des étudiants...

La recherche est fondée sur la « singularité », pour reprendre les termes mêmes en usage dans l'enseignement supérieur. La singularité dans une école d'art s'exprime dans le travail de création, qui est fondamentalement un travail de recherche, un travail de recherche fondamentale. Ce qui est lié autant à la qualité des enseignants-artistes qu'aux travaux demandés aux étudi-

ants – qui sont là d'abord pour se construire en tant qu'artistes. < D'où, d'ailleurs, la complexité des relations enseignants-étudiants dans un enseignement qui forme à la création artistique ! >. Les écoles supérieures d'art ne sont pas des écoles d'arts appliqués.

On trouvera dans le texte « La recherche en art » quelques éléments de réflexion sur la façon dont on peut penser la recherche en école d'art, et dans les enseignements artistiques.

Sans doute aussi faudrait-il également, plus largement, entreprendre **un travail d'explicitation des différents chemins et des différentes manifestations de la création artistique.** A trop s'abriter derrière « l'indescriptible », le « mystère » de la création, les artistes risquent de s'exposer – dans une période où les évaluations et les prescriptions sont la règle – à ce que d'autres qu'eux ne définissent, à leur place, les critères qu'ils sont prêts à accepter ou à prendre en compte.

L'Université a certes ses « standards », mais si elle est un lieu de réflexion, de critique, pourquoi n'exercerait-elle pas sa réflexion et ses critiques sur ses standards.

## Quels chercheurs ?

**La question sur le statut des enseignants se trouve à la croisée de tous ces problèmes,** étant entendu que, au-delà de ce qui est formulé souvent en terme de « revalorisation », ce qui est en jeu c'est en fait la reconnaissance de leurs qualités d'enseignants sous tous les aspects qu'induit l'enseignement supérieur : enseignement et recherche.

Depuis fin 2002, bientôt dix ans !, le statut des enseignants des écoles nationales a été modifié et, même s'il ne correspond pas à un statut comparable à celui des enseignants de l'Université, même s'il se borne à améliorer le déroulement de carrière, il inclut surtout la recherche dans les missions des enseignants et ouvre, par exemple, la possibilité pour ces enseignants de prendre un congé de recherche. Depuis 2003, la CNEEA (Coordination nationale des enseignants des écoles d'art) a mobilisé son action pour que soit mise en place une réforme permettant un « alignement » des statuts des professeurs d'enseignement artistiques des écoles territoriales sur celui de leurs collègues des écoles nationales. Les solutions existent sur la base de la proposition du Conseil Supérieur de la Fonction Publique Territoriale votée le 28 février 2008. Le coût de cette réforme a même été chiffré par l'Association des Maires de France au printemps 2010. Le Ministère de la Culture a même préparé un texte pour un nouveau décret... Lorsque cette question a été évoquée, le 21 décembre, par les représentants de l'ANDEA (Association nationale des directeurs des écoles supérieures d'art), le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche a dit ne pas être concerné, et le Ministère de la culture a avancé les difficultés de financement d'une telle revalorisation.

## Arts plastiques et spectacle vivant : des pôles enseignements supérieurs ?

Le calendrier – tel qu’il fixé actuellement par le ministère – prévoit en 2011, pour le spectacle vivant : l’intégration des CEFEDM dans les établissements supérieurs, ... la réforme des textes relatifs au diplôme d’Etat de professeur de musique, l’accélération du processus de travail de mise en place des EPCC, « le statut d’association loi 1901 d’un certain nombre d’établissements en musique, mais aussi en théâtre et danse, n’étant plus viable à plus long terme » (note aux préfets du 13 juillet 2010), ... étant entendu que « les projets qui vont dans le sens de regroupements disciplinaires dans le domaine des arts plastiques et du spectacle vivant devront être particulièrement encouragés » (Annexe à la directive nationale d’orientation 2011-2013 du MCC. Orientation spécifique du Programme 224 ). < La même directive aborde également la question des FRAC et des centres d’art. >

**Actuellement peu d’EPCC constitués ou en projet répondent à ce souhait.**

Pour leur part, les responsables de formations liées au « spectacle vivant » ont, depuis un moment, fait part de leurs inquiétudes, posant à leur façon, dans leurs champs spécifiques, et compte tenu de leur multiples domaines d’intervention, de multiples questions : celles des pratiques artistiques (« professionnelles » et « amateurs »), de la spécialisation des disciplines et de la transversalité des pratiques, de la spécialisation et/ou de la complémentarité des cursus, des rapports entre formation initiale et formation continue, des rapports entre pratique et médiation... Des questions peut-être plus problématisées dans ces secteurs, mais qui se posent dans tous les domaines de la création artistique.

## Dans quelle perspective ?

La constitution d’établissements d’enseignement regroupant des domaines différents (arts plastiques, musique, arts de la scène ou de la rue...) n’est pas simple ; mais **elle peut être saisie comme une opportunité pour réfléchir à toutes les questions posées par la constitution des premiers EPCC.**

Elle pose nécessairement la question des perspectives, du projet culturel et territorial qui est à la base du regroupement (à moins de se satisfaire d’un regroupement hétéroclite, sans unité réelle), de l’autonomie des différentes formations (on voit mal un CA et un directeur qui serait compétent dans tous les domaines), du contenu de la « mutualisation (qu’est-ce qui peut, effectivement, être plus ou moins mis en commun, partagé).

Elle place les collectivités publiques dans une position tournée davantage vers le développement du projet global que dans la perspective d’une « rationalisation » économique.

**Elle peut contribuer à créer une situation où les formations à la création peuvent mieux défendre leurs spécificités.** tous ces enseignements ont en commun d’être dans le domaine du « sensible », de placer les artistes au centre de l’enseignement, de mettre en oeuvre des formations d’abord à partir de la pratique et pas à partir d’une théorie (qui plus est d’une théorie fondée sur l’histoire et non sur les oeuvres), de prendre en compte les personnalités (et non des « connaissances » que les étudiants sont censées acquérir par étapes bien définies).

Elles peuvent contribuer à développer des transversalités, ou au moins des réflexions partagées, sur les différentes disciplines, les enseignements, la place de l’art dans la société...

Encore moins que dans les autres enseignements, les critères de rentabilité (économique), d’adaptabilité (au marché), de concurrence (comme facteur de progrès) ne leurs sont justifiables.

Encore faut-il qu’on donne les moyens aux différents acteurs, et notamment les artistes-enseignants des différents domaines - de se saisir de toutes ces questions.

David Cluzeau, *Accrochage janvier 2011*



# L'art pense

Dans l'enseignement supérieur, une règle prévaut : celle du lien indissociable entre recherche et enseignement. Pourtant l'arrêté de 1997, qui précise les modalités d'organisation de l'enseignement supérieur artistique, ne mentionne pas la « recherche ». La notion en est absente, comme elle l'est également du statut des professeurs des écoles territoriales.

Une telle absence ne laisse pas d'étonner : non seulement la recherche est évidemment présente dans les écoles d'art, mais il se pourrait même que celles-ci soient le lieu d'exercice privilégié de celle-là.

## Les formes existantes

Il y va d'abord d'une certaine orientation pédagogique. Depuis trois décennies, l'enseignement des écoles d'art a connu un changement important qui l'a mené d'un apprentissage méthodique de techniques fondé sur l'autorité du passé à une pratique personnelle passant par l'expérimentation et le projet. Si bien qu'aujourd'hui, les écoles mettent en œuvre une véritable pédagogie de la recherche, dont l'atelier est le lieu d'élection et le collectif la dimension privilégiée. Dès la première année, l'étudiant est confronté à la nécessité d'une production personnelle à partir de l'exploration de territoires. La recherche ainsi posée se précise dans la continuité du cursus et s'enrichit au cours des expérimentations successives. Elle se caractérise par un parcours singulier, un va-et-vient constant indifférent à la distribution classique entre théorie et pratique, en dehors de toute linéarité fondée sur une acquisition progressive et ordonnée de savoirs. Ce processus sinueux est constamment soumis à des regards issus de disciplines et d'horizons différents et à la critique, celle des pairs, des professeurs ou du public. Il constitue la base nécessaire au développement du projet de diplôme élaboré dans les années 4 et 5.

Par ailleurs, les écoles d'art engagent pour les enseignements plastiques des artistes ayant une production artistique reconnue. Cette production est attestée par des œuvres, des expositions ou d'autres modes d'interventions tels que le monde de l'art contemporain les connaît. Elle est dans la majeure partie des cas extérieure aux écoles, mais y entre par le biais des ateliers ou des publications. Cette production est le résultat de la recherche personnelle de ces artistes, et c'est à partir de cette expérience, et seulement à partir d'elle, qu'ils peuvent diriger les travaux de leurs étudiants, formuler conseils et critiques nécessaires à la conduite de leurs projets personnels.

Afin de brosser un tableau complet de la recherche en école d'art, il faut enfin mentionner les post-diplômes existant dans quelques établissements et les résidences d'artistes. Les premiers accueillent de jeunes artistes pour un séjour d'une année en général au cours de laquelle ils peuvent approfondir un travail en cours et affirmer celui-ci dans le champ de la création. Le post-diplôme constitue la plupart du temps une ouverture fructueuse, mais sa durée est trop courte pour qu'un véritable processus de recherche s'engage et aboutisse à une production significative. Cette remarque vaut aussi pour les ré-

sidences dont la présence constitue pour une école un fort potentiel d'enrichissement. Encore faut-il qu'elles existent et que l'activité des résidents soit mise en liaison étroite avec la formation.

## Les conditions de l'art

L'évolution pédagogique décrite ci-dessus est une lointaine conséquence des ruptures qui ont traversé le champ de l'art. Depuis qu'il a cessé de se soumettre à une autorité qui lui est extérieure, métaphysique ou religieuse, il est renvoyé directement à une inquiétude du monde. Il se trouve dans l'obligation de chercher sa propre voie sans appui fondateur. C'est dire que la réponse institutionnelle correspondant à cette recherche ne peut être trouvée dans une professionnalisation de la fonction d'artiste qui ne serait que la réaction à une demande extérieure ou par référence à une autorité recréée. De telles postures sont restauratrices des figures de l'autorité et occultent la nature même de l'expérimentation artistique, laquelle n'a aucune détermination propre.

De ces prémisses, il appert que l'art procède d'une relation irrésolue avec le monde, qu'elle relève de la curiosité et du questionnement. Transmettre cette expérience signifie trouver des liens sans cesse renouvelés avec la réalité. Inversement, le regard de l'artiste porté sur le monde n'est pas neutre : il est celui d'un sujet pensant, participant de ce monde. Tout agencement esthétique qui ne témoignerait pas d'une telle inquiétude, même sous un rapport hautement indirect, n'a aucun intérêt pour et dans le monde.

En école d'art, la recherche a des spécificités inhérentes au contexte, aux matériaux et à la pratique multiple qui traverse le champ contemporain de l'art. Dans celui-ci, rien ne peut être exclu a priori, l'instabilité fondamentale de tous les paramètres est la seule règle. La curiosité artistique ne discrimine pas avant de chercher. Aspect disciplinaire et régularité se soumettent à la contrainte qu'impose l'expérimentation. Le champ d'investigation n'est pas prédéfini, ni même limité, il s'invente en même temps qu'a lieu son exploration, et la disposition du travail fait partie intégrante de ce processus. L'atelier avec tout ce que suppose cette notion, et non la salle de classe, en est le lieu.

De cette aventure, la leçon que rapporte Walter Benjamin dans « Expérience et pauvreté » peut être l'exergue : l'expérience de la Première Guerre étant impossible à formuler comme expérience, il faut, écrit-il, inventer une vie qui ne se déroule plus sous l'autorité de l'expérience, mais au regard de son impossibilité. Benjamin n'évoque pas tant une rationalité désenchantée, prête à s'arranger du monde tel qu'il est, que la nécessité de faire un vide d'où pourra surgir une autre existence : se débrouiller avec peu, sans détour par un passé lointain ni horizon théologique. Cette proposition ne relève ni de la rationalité d'un projet, ni d'un pur imaginaire, mais d'une lucidité qui se formule dans leurs interstices ; telle est aussi la respiration utopique qui constitue le quotidien des écoles d'art.

## La nature de la recherche

La loi du 26 janvier 1984, article 7, formule ainsi la mission de



Rémi Groussin, *Elle s'entraîne sur sa batterie*, 2010

l'enseignement supérieur : « [favoriser] l'innovation, la création individuelle et collective dans le domaine des arts, des lettres, des sciences et des techniques ». Chercher, inventer, créer, seul ou en équipe, tel est ce que recouvre le terme de recherche. Ce faisant, la loi ouvre implicitement sur les caractéristiques inhérentes de celle-ci : analyse et questionnement, inquiétude de l'objet, mais aussi expérimentation et prise de risque.

En art, la recherche est tactile et visuelle, conceptuelle, sans harmonie préétablie. L'œuvre est retournée, mise à l'épreuve, attaquée de tous côtés. Il faut rappeler quelques-unes des procédures qui configurent le champ dans lequel se constitue cette recherche. Depuis Marcel Duchamp, la neutralité de l'espace d'exposition est ruinée. L'œuvre occupe la place d'un vide, ce qui transforme radicalement la question du jugement esthétique. Avec l'art conceptuel, le concept est devenu un des matériaux de l'œuvre au même titre que la couleur, la forme, etc. Les minimalistes américains ont rendu problématique l'articulation des sens du spectateur. Enfin l'extension de certaines œuvres, du land art à la peinture conceptuelle, ont dispersé sa totalité.

Les voies de recherche nouvelles sont confrontées au déplacement de l'œuvre comme à la condition de l'art, d'où l'inachèvement caractéristique de ces procédures. L'incapacité de conclure, de donner une réponse définitive est le point de départ aussi bien que la résultante du travail artistique. Sa traduction ne sera toujours qu'un essai qui ne se substitue pas à l'inquiétude de l'œuvre, mais l'honore. C'est dans cette attention obstinée aux écarts que l'art trouve son tranchant.

Il va de soi que la production sur laquelle débouche une telle procé-

sure ne saurait se contraindre à un aspect traditionnel du rendu. Elle ne conduit pas à la production d'un savoir théorique sur l'art répondant à des critères déterminés par avance, quel que soit par ailleurs le matériau d'étude, production personnelle ou objet extérieur. Elle n'épouse pas non plus l'opposition traditionnelle entre théorie et pratique. Cette opposition est précisément déjouée dans la pratique artistique. L'apport de cette pratique pour la théorie est qu'elle oblige à reconsidérer la dimension sensible de celle-ci : réunion des matériaux, texte, tous les éléments qui entrent dans la pensée, notamment celui de l'écriture. Autrement dit, la chance que représente la pratique artistique oblige la théorie à interroger sa propre mise en œuvre.

La production de la recherche sera exposition, intervention dans l'espace, édition, livre ou cédérom, ou prendra d'autres formes inédites incluant ou non des parties de texte. L'exigence rédactionnelle y sera succincte et réduite à ce qui correspond à sa nature profonde : l'essai.

## Recherche et praxis

De par la nature des études, l'étudiant en école d'art est un chercheur en devenir. L'école installe en effet une continuité de la recherche, en fournit les conditions nécessaires et en favorise le développement. Elle est un laboratoire où l'expérimentation s'effectue librement, en dehors de toute prescription normative, entre les disciplines, entre les champs explorés et connus, dans un espace autre.

Dès la troisième, voire la seconde année, les écoles d'art rendent nécessaire la poursuite d'une « recherche personnelle » en atelier. Cette recherche prend tout son sens dans la formation des artistes. L'art en effet n'est pas d'abord une discipline d'enseignement, les écoles sont des lieux où naît et se construit une pratique artistique. Sa consistance et sa persévérance ne se mesurent pas dans une évaluation pédagogique, mais s'attestent dans la capacité d'un artiste à s'inscrire dans un champ extérieur à tout établissement d'enseignement : celui, contemporain, de l'art. Inversement, les artistes de haut niveau, qu'ils soient designers, vidéastes ou peintres, sont rarement issus de la recherche telle qu'elle est comprise dans l'enseignement supérieur universitaire, c'est-à-dire comme condition sine qua non de l'enseignement.

Un lien organique n'est pas donné a priori entre l'activité artistique qui s'inscrit dans le champ hétérogène de la création et une certaine régularité discursive caractéristique de la recherche universitaire. L'enseignement en école d'art n'a pas pour mesure une recherche articulée sur une forme de savoir, elle se joue dans une expérimentation dont elle réinvente sans cesse les paramètres. C'est ce qui fait la dimension autonome de ces écoles qu'il importe de reconnaître et de promouvoir si l'on veut aujourd'hui enrichir l'enseignement supérieur. Au lieu d'intégrer l'enseignement des écoles à une logique extérieure, il s'agit donc bien de prendre la mesure de l'excellence qui s'y pratique déjà.

A cette forme de recherche qui a pour finalité une création singulière, résultant d'un long processus de collecte, de frottement, de réflexion et d'errements, on oppose d'habitude une définition épistémologique reposant sur la production et le développement de connaissances scientifiques. Il est important de ne pas avoir recours à cette seule définition, sous peine de perdre la qualité de ce qui fait les écoles d'art, leur lien direct avec la praxis, avec tout ce que ce lien comporte comme pluralité d'approche et de procédure inédite. L'entrée de plain-pied dans l'enseignement supérieur encourage les écoles à reformuler le sens de leur choix, celui de faire confiance à l'exigence artistique telle qu'elle est portée par les artistes vivants et, partant, cette forme de recherche qu'est la création artistique.

## Les enjeux

Les prescriptions faites par l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (Aeres) et le Ministère de la Recherche et de l'Enseignement supérieur aux écoles d'art lors de la procédure qui va donner à leur Dnsep l'accès au grade de master ont réactivé les questionnements de ces écoles à propos de la recherche. Ces prescriptions se doublent aujourd'hui d'une réflexion sur l'organisation de cursus après le Dnsep : troisièmes cycles ou post-diplômes.

Devant l'enjeu européen, l'école d'art doit formuler ses propres pratiques et former ses propres chercheurs. Certes, elle peut aussi les extraire d'autres cursus ou d'autres contextes : il lui faut alors les intégrer à l'école et les former à la pratique qui est la sienne. Mais il lui appartient avant tout d'inventer son propre espace de recherche, un espace qui répond à d'autres exigences que celles des départements d'arts plastiques des universités et n'a pas pour objectif premier l'enseignement, quel qu'en soit le niveau. Il s'agit pour le chercheur en école d'art de mener une expérimentation hétérogène, conceptuelle, sensible, sans laisser s'instaurer un surplomb de la pratique

par la théorie. Un exemple en serait peut-être la formation conjointe d'artistes et de philosophes, comme le firent l'École d'art de Cergy et le département de philosophie de l'Université Paris X, ou encore le travail développé par l'École d'art de Toulouse et le département de philosophie de l'Université Paris 8, chacun visitant le lieu et le champ de recherche de l'autre et mettant à l'épreuve de l'autre ses pratiques et ses méthodes. Un autre consisterait en l'exploration de l'espace commun entre différentes structures des arts plastiques, notamment de production et de monstration (musées, centres d'art, galeries), ou entre les différents champs de la création artistique (écriture, théâtre, danse, architecture).

Les conditions de la recherche ainsi données, il convient d'en élaborer aujourd'hui celles qui instaurent la mise en place d'un niveau 8 en école d'art. Il faut y prouver un faisceau de compétences dont les trois principales sont la conception et la mise en œuvre d'un processus de recherche fondé sur l'analyse critique, l'apport d'une contribution singulière, inédite et ouverte, reconnue comme telle par les pairs, et la capacité de susciter et d'accompagner un semblable processus de recherche dans le champ artistique. Transmettre, c'est ici favoriser la conduite d'une recherche autonome et en fixer le degré d'exigence.

## A propos du doctorat en art

Dans son rapport d'évaluation du diplôme de fin d'études, l'Aeres associe la recherche à l'université comme étant la seule référence, même dans le domaine de la production artistique, et fait, quant aux qualifications des professeurs, un amalgame entre théoriciens et artistes. Or l'adossement à la recherche n'a pas de sens dans le domaine de la production artistique, puisque la véritable recherche artistique, c'est-à-dire la production artistique en vue de l'exposition n'est pas l'objectif fondamental des départements d'art plastique de l'université française. Pour cette raison, il conviendrait de préciser, plus que ne le fait ce rapport, le concept de recherche et de distinguer entre recherche théorique et création plastique. Un doctorat en théorie peut faire sens. En revanche il ne fait pas sens pour la création plastique, même en vue de l'enseignement. Le grade de « docteur » réservé au terme de ce niveau 8 est évidemment impropre pour celui qui a effectué une recherche artistique – son étymologie, le latin *docere*, l'ancre dans la fonction d'enseignement.

Concevoir la possibilité de préparer un doctorat en philosophie ou histoire de l'art dans une école d'art au contact de la création des artistes, comme cela est possible dans certaines écoles étrangères habilitées à délivrer des doctorats dans les domaines théoriques (Braunschweig par exemple) apporterait donc un fondement contemporain tangible aux recherches théoriques et renouvellerait celle des départements d'esthétique ou d'histoire de l'art de l'université. En revanche pour les artistes, l'« adossement à la recherche » ne peut avoir lieu qu'à travers la production plastique. Cette production susceptible de prendre des formes diverses – l'exposition souvent, mais pas toujours ni dans tous les domaines ni pour toutes les expressions – ne saurait prendre sens dans la validation par un doctorat.

Cela n'exclut pas que, à terme, les écoles d'art françaises, comme les allemandes, les anglaises, et la plupart en Europe, puissent envisager des cursus de « troisième cycle » débouchant sur des diplômes conférant le grade de doctorat au même titre que les universités et certaines grandes écoles françaises, et dans une optique spécifique aux données de la création artistique. C'est une ambition parfaite-

ment légitime.

Dans l'immédiat, on peut envisager d'initier la démarche. Mais il convient de poser au préalable une condition. Les écoles d'art doivent continuer à engager des artistes sans doctorat et même sans diplôme. On ne devra jamais exiger d'un artiste qu'il soit docteur. Maints exemples (départements d'art plastique de l'université, Tunisie, Espagne, Colombie...) prouvent que cette exigence provoque une dichotomie grave entre art et enseignement et que dans ces pays les artistes sont exclus des écoles, plus exactement n'y entrent pas. A ce titre, on pourrait donner l'exemple du concours du Cnfppt que les « artistes renommés » (ceux que l'Aeres souhaite pour nos écoles) ne condescendent pas à passer – et avec raison. (Il se pourrait d'ailleurs qu'à l'instar de ce qui se passe actuellement dans les universités catholiques, lesquelles enregistrent une croissance énorme des effectifs et délivrent désormais des diplômes reconnus par l'Etat, des écoles d'art privées naissent et poursuivent un type d'enseignement que l'Aeres aura fait disparaître de nos écoles publiques.)

Les écoles d'art pourraient s'engager dans deux directions :

a) La participation à la formation des docteurs dans les domaines théoriques (philosophie, histoire et théorie de l'art, histoire et théorie du design) à travers le frottement de ces doctorants à la création contemporaine et la mise à l'épreuve de la réflexion théorique par la pratique. Les écoles d'art, avec leurs enseignants et leurs étudiants, leurs partenaires, sont en effet en mesure d'offrir à ces « chercheurs théoriciens » de multiples terrains de rencontre avec les pratiques réelles de l'art.

b) La proposition par les écoles de cycles d'études de niveau 8 en trois ans pour des artistes et des théoriciens. Ce temps sera pensé comme permettant aux deux d'affermir leur pensée et leur travail au contact d'autres. Résidence, travail et expérimentation, production... en ces lieux rassemblant artistes et théoriciens afin de créer un espace dialogique. Ces lieux pourront être très variés (des écoles, mais aussi tous ceux susceptibles d'accueillir ou de contribuer au développement de la création), mais devront avoir, à leur base, la présence d'artistes de haut niveau, apportant pratiques et réflexions, et de théoriciens. Un tel concept existe en Norvège. Il s'est traduit aussi, mais sous une forme différente, dans l'Institut des hautes études en arts plastiques fondé par Pontus Hulten et Daniel Buren en 1985. Au bout de ces trois années, aucune exigence de diplôme ne saurait être formulée. Une telle résidence ne saurait non plus devenir une condition pour postuler en école d'art.

Toutefois, on peut envisager que, au-delà de la présentation des travaux produits au cours de cette période (expositions, publications) et au-delà d'une « attestation officielle » de la structure support de ce cycle de travail, puisse être posée la question d'un « diplôme », dont l'intitulé resterait à définir. Encore faudrait-il réfléchir pour en envisager la nature et les objectifs – qui ne sauraient être la formation d'enseignants. Préalablement, un travail d'enquête et de bilan – à l'échelle internationale – des cycles de ce type existant actuellement semble à cet égard totalement indispensable.

Les deux directions ci-dessus n'excluent pas d'autres pistes : celles d'enseignements d'approfondissement, de spécialisations, parfois dans une optique différente ou dans un temps plus court.

Sans doute, dans la plupart des cas, de tels projets supposent-ils un élargissement des collaborations, une ouverture encore plus grande des espaces et des territoires : mais n'est-ce pas là le véritable enjeu que peuvent se donner les écoles ?

*Le point de départ de ce texte est un document présenté par Michel Métayer dans le cadre d'un groupe de travail de l'ANDEA (Association nationale des directeurs d'écoles d'art), constitué à l'occasion des Assises des écoles supérieures d'art, qui s'étaient tenues à Rennes en 2006. Un des trois axes de ces assises était : Art et recherche.*

*Depuis lors, ce texte a été revu à plusieurs reprises, notamment en 2009 et 2011. La version proposée ici est donc une contribution à une réflexion toujours en cours d'évolution.*

# L'ai-je bien dessiné ?

## Maîtrise, abandon, composition, solitude, transmission. (et nos yeux...)

Historiquement, l'enseignement du dessin et de la représentation souffre de deux suspicions, celle d'un académisme ou le dessin pourrait se résumer à une habilité recouvrant ou masquant une réalité/vérité et celle d'un expressionnisme ou il se limiterait à la démonstration d'une subjectivité aléatoire ;

### Maîtrise. La nécessité d'aller sur le motif

Dessiner d'après l'observation revient justement à une déprise de l'image préalable ; autrement dit dessiner ce que l'on voit est justement ne pas dessiner ce que l'on imagine. Dessiner un feuillage serait avant tout se détacher d'une image de feuillage que chacun possède et s'écarter du schématisme, de la réduction du feuillage à une image simple. Donc c'est aborder la complexité ; C'est donc mettre à l'épreuve, sinon contredire le mécanisme de la main et le mécanisme de la pensée pour aborder ce dessin.

L'ai-je bien représenté (descendu...) est surtout synonyme de l'ai-je bien fait comme j'imaginai qu'il soit fait ou l'ai-je bien fait comme le souhaiterait l'enseignant, la famille, le public ? Donc à qui je réponds sans le savoir ? et justement le rôle de l'enseignant est bien d'organiser ce détachement, cet abandon d'une convention confuse pour voir et uniquement voir. Dessiner ce que je vois revient à abandonner ce que je pense, c'est s'abandonner au motif. C'est donc une épreuve.

Mais rien n'est résolu, ne tombons pas dans une naïveté « Rousseauiste » qui consisterait à penser qu'il suffit de se départir de toute maîtrise et d'être dans un abandon pour se rapprocher d'un réel.

Pour commencer à dessiner ce que je vois, il faut oser le faire, donc s'approprier ce réel, donc le réduire, oui le réduire, le construire, et nous nous approchons de l'écueil ; celui qui nous dit que toute maîtrise, est forcément un code et qui plus est un code ou langage dominant, le terme maîtrise étant lui-même révélateur (la philosophie récente et les sciences sociales ont largement commenté cet aspect). Ce qui a conduit une génération d'enseignants à craindre une « formation » parce que forcément synonyme de « déformation ».

Le débat sur la perspective est largement révélateur de cette question, la perspective est un outil occidental qui ne révèle qu'une part des choses et qui plus est, privilégie le point de vue (visée, notion guerrière).

Nous voilà donc à un carrefour.

Arrêter, ne pas transmettre au risque de déformer, au risque aussi que d'autres maîtrises bien plus aléatoires ne prennent le pas. La réponse est bien dans ce qui est écrit précédemment ; La maîtrise

ne s'enseigne, le savoir faire ne s'enseigne que dans la transmission de ses limites.

Je ne dépasse que ce que je connais, je ne déborde que ce qui me contient. Et donc nous revenons au rôle de l'enseignant, personne sachant, personne sachant que son savoir à la fois permet, à la fois limite. Une personne sachant donc organiser la transmission dans cette dialectique, et surtout maîtrisant les temps, la gymnastique de la maîtrise et de son contraire.

### Abandon .

Mais la deuxième suspicion peut aussi évidemment nous aider ; Celle de la simple expression d'une subjectivité. Si nous avons abordé la maîtrise, abordons donc maintenant l'abandon de celle-ci ;

L'ensemble de l'art du XXe siècle fait de cette non maîtrise, ou de son dérèglement, les principales pistes explorées. La première interrogation est que les enseignants connaissent ce passage et il est à craindre que les étudiants ou nouvelles générations ne maîtrisent pas cette histoire et baignent alors dans une post-modernité douce et floue où ces ruptures perdent de leurs acuités et nécessités. Voir à partir de cette situation, la primauté récente du « concept », de la démarche, souvent tout aussi floue, déterminant le « style » utilisé et le passage allègre d'un « code » à l'autre. Ils sont ainsi privés d'un débat et d'une histoire au profit, à mon sens, d'un autre académisme, celui du concept qui peut être tout aussi décoratif que les œuvres des Prix de Rome passés.

Alors il faut réaffirmer le dessin comme recherche. Bien souvent ce sont des esquisses recouvertes par de sages plans qui, sur les tables volontairement encombrées, recèlent des acuités et des fulgurances muettes dans les projets. Le dessin par son économie précaire rend possible bien des choses avant de passer à la moulinette de l'explication. Il est par nature chancelant, c'est-à-dire passant avec une rapidité extrême de la bonne à la



VM P.01, 2006. (Acrylique sur papier, 148 x 126 cm).

mauvaise solution. Il cherche et en cherchant il trouve tout en se fourvoyant ; Le dessin se fait en secret, impossible de surprendre le geste qui fabrique cette esquisse, elle a été faite avant, ailleurs, et l'étudiant ne se rappelle même plus le moment de sa naissance.

Le dessin est le meilleur outil pour tester la contradiction et le paradoxe. Or la contradiction est l'essence même du projet. On dessine parce qu'on veut résoudre quelque chose qui ne se résout pas dans l'énoncé posé par le projet. On dessine pour « s'en sortir » », pour se sortir d'un moment qui ressemble à une impasse. Dans ce moment, on ne dessine pas pour représenter mais bien pour se représenter ce que l'on n'arrive pas à dire. On dessine pour modifier, pour s'accaparer une situation, pour dénouer une impossibilité ;

Le dessin permet alors de se projeter hors d'un état initial.

## La composition

Autre terme suspect parce que certainement « saturé » par l'histoire, et pourtant, le dessin est même dans ces prémices une affaire de composition ; de position sur une surface. C'est quasiment la première expérience de répartition dans une surface donnée. À ce titre l'enseignement du dessin est primordial, essentiel, indépassable.

Enseigner cette composition c'est aussi, évidemment enseigner la décomposition, c'est donc faire apparaître ces choix comme un débat nécessaire. Trop souvent le dessin se résume à une étape obligée, presque laborieuse, il porte pourtant en lui, dans cette affaire de composition toutes les questions à venir du projet.

## La solitude

La pratique du dessin est dans nos écoles un des rares moments privilégiés de solitude de l'étudiant. Face à notre temps, notre époque, de « partage obligé », d'explications ou de justifications permanentes le dessin est un des meilleurs outils pour s'enfuir, pour se retrouver seul à la recherche de sensations, d'émotions, il reste la meilleure parade au consensus. Rapide ou lent, secret ou crypté, bien fait, mal fait, il est bien l'endroit où tout est possible, même les erreurs.

## La transmission

Étonnant de parler de solitude alors qu'il va nous falloir aborder, maintenant, le moment où le dessin transmet, éclaire, explique et décortique.

Et ici toutes les avanies du célèbre « rendu » s'accumulent. Combien d'étudiants n'ont pas reçu l'insulte de l'habileté cachant la pauvreté du propos, combien, à l'opposé, n'ont pas reçu l'humiliation de leur pauvreté d'expression, les laissant pantois devant un mystère insondable. Et je me range dans le camp des accusés lorsque ma vigilance s'assoupit. Violence de ses propos car je crois que l'on touche là, quelque chose de l'ordre du corps chez l'étudiant. Le dessin, c'est aussi la main et docile ou rebelle, elle reste sensible.

Donc sur quoi peut s'appuyer une vigilance, en tout cas quels pièges éviter, sans doute le principal : celui de la transmission comme forcément réduite à une compréhension « par tout le monde », un public qu'on imagine volontiers ignare, mais qui bien des fois trouve dans les dessins les plus singuliers une

évidence. La proximité à soi est bien souvent le seul gage de la compréhension des autres.

## Nos yeux.

Nos yeux sont épuisés, sevrés d'images, ils cherchent du repos, mais ils sont bien plus puissants dans leurs technologies animales, rotation, accommodation, adaptation, et dans leurs mémoires vives, dans leurs connexions qui organisent en un instant la rencontre de l'émotion et d'un savoir que n'importent quels ordinateurs. Et mêmes malmenées par les images que l'on nous vend, ils savent discerner ; C'est ce discernement que l'on construit par notre enseignement.

Jérôme BOUTTERIN, janvier 2009.

## La formation dans les CEFEDM Les enjeux

**Spécialiste des sciences de l'éducation, Eddy Schepens répond à des questions sur les enjeux de la formation dans les domaines de la musique, et notamment sur les rapports enseignants-artistes.**

*De tout temps un artiste a eu un rôle d'enseignant, mais il n'avait pas toujours de formation pédagogique jusqu'à l'instauration des CEFEDM (1), pensez vous que, de nos jours, l'artiste ait toujours ce rôle?*

La manière d'envisager l'artiste-professeur-médiateur constitue un enjeu très « actuel », alors que l'enseignement de la musique a considérablement évolué depuis 20 ans. La question de la formation des professeurs de musique devient plus précise, plus exigeante – plus polémique ? Car si l'on fait le pari que c'est de ce type d'artiste médiateur dont nos établissements ont besoin, comment organiser dans leurs formations les dispositifs leur permettant de penser ce rôle, de l'inventer au quotidien, dans des situations variées, de les doter d'une déontologie sans leur imposer une doctrine ? Comment les rendre, tout à la fois, musiciens polyglottes, grands spécialistes d'un domaine mais aussi généralistes, explorateurs/défricheurs de pratiques artistiques multiples menées à plusieurs, aventuriers du partage entre égaux comme avec des apprentis, en un mot : musicien en résidence dans la Cité ?

***A votre avis d'où vient ce problème d'identité des artistes-médiateurs ? Est-ce la musique ou la société qui a évolué ou bien les deux ?***

Ce problème doit beaucoup à ce que j'appellerais la « constitution » de l'enseignement de la musique – littéralement : comment il s'est constitué depuis « Le » Conservatoire en 1795 d'une part, et d'autre part les valeurs et les procédures qui découlent encore de cette fondation : examens, méthodes, hiérarchie, système de valeurs, notamment la coupure historique compositeur/interprète, procédés canoniques au centre des pédagogies, face à face pédagogique (traduisez : cours individuels) qui ont longtemps structuré les établissements. Songeons d'où vient le grade « d'assistant », sinon de cette époque où le professeur de province était adoué par Le professeur de Paris – étrange anachronisme qui hiérarchise encore notre profession. Ensuite, nous avons bien du mal, et cela se comprend aisément au fond, à entrer dans le XXI<sup>e</sup> siècle, parce qu'on ne sait pas de quoi il est/sera fait. Ainsi, au XXI<sup>e</sup> siècle, la musique du XXI<sup>e</sup> était « d'avant-garde ». Ce serait quoi aujourd'hui, une quelconque avant-garde ? Pourtant, nous sommes toujours les acteurs de notre temps : mais nous n'avons plus de bannières qui nous nomment. Seuls les actes peut-être : mais lesquels seront distingués ? Bien des peurs nous agitent : beaucoup d'entre elles

me paraissent sourdre de nos questions d'identité ; et donc de nos légitimités.

Enfin, dans la perspective d'une « démocratie culturelle » comme alternative à la démocratisation des œuvres, revient, lancinante, la question du relativisme : toutes les formes artistiques se valent-elles, vraiment ? Tous les publics doivent-ils avoir l'occasion de devenir « apprenti » dans un établissement spécialisé ? Les musiciens-experts devenus professeurs doivent-ils en rabattre de leurs propres exigences, se contenter d'initiations diverses avec des non élèves ou des élèves non « motivés », d'encadrer ça ou là diverses animations sans réelle rigueur ?... Voilà une question qui fait polémique aujourd'hui !

En somme, en plus de la formation spécifique d'un artiste, instrumentiste, danseur, comédien, ne faudrait-il pas se poser la question d'une politique de l'éducation artistique ? En effet, ce qui nous manque, et qui relie ces trois interrogations, c'est quelque chose comme une vision d'ensemble, une politique de l'éducation artistique plus énoncée – une parole politique – qui nous permettrait de se situer, de penser, de dépasser les réflexes en formalisant des positions plus outillées, plus réfléchies – plus formalisées surtout. Ce qui nous manque parfois : une culture professionnelle. Celle qui permet aussi de ne pas être d'accord, homogénéisé au tout de la profession, mais qui s'énonce, se discute, se propose d'avancer de bonne foi même dans la contradiction, voire le conflit.

Lors d'un de mes déplacements dans la région de Nantes il y a quelques années, j'ai discuté avec des enseignants et directeurs de petites structures qui me disaient qu'aujourd'hui, ce que veulent les parents, ce n'est pas que les enfants apprennent la musique mais qu'ils en fassent. Y aurait-il une démagogie à faire faire immédiatement de la musique ?

La France est la championne de l'enseignement du solfège, actuellement remplacé par la formation musicale, beaucoup plus généraliste; seulement sur le terrain, nous constatons encore beaucoup de disparités sur les méthodes d'enseignement, source de frictions au sein même du conservatoire digne de la bataille des anciens et des modernes.

***Pensez vous qu' il y ait plusieurs modèles d' enseignement ? les musiques actuelles, les musiques traditionnelles, la musique classique requerront-elles des méthodes différentes ?***

On ne peut que constater la multiplication effective des modèles d'enseignement/apprentissage de la musique tant dans les lieux institutionnalisés ou proches de ce modèle, que dans les « nouveaux » lieux : nous ne pouvons nous contenter de continuer à n'y voir que des différences esthétiques entre musiques différentes. Il n'y a rien de démagogique, quoi qu'on dise, à faire pratiquer la musique pour l'apprendre. Aristote disait : « Ce que nous avons à apprendre pour le faire, c'est en le faisant que nous l'apprenons. Si tu veux apprendre à jouer de la lyre, c'est en jouant de la lyre que tu apprendras à en jouer ».

Comment accompagner cela, voilà la question.

***C'est peut-être le rôle du musicien qui est en question ?***

En Angleterre on parle aujourd'hui de « community musician », c'est-à-dire l' idée d' un « musicien communautaire ». L'expression est difficile à traduire en français. Au Cefedem Rhône-alpes,

nous parlons de « musicien dans la cité ». Peter Renshaw rappelle qu'il y a une culture que l'on nomme « héritage savant », et une culture vernaculaire (il ne dit pas « populaire »). J'intervenais il y a cinq ans à Louvain la Neuve dans un colloque sur le thème « Musiques populaires : une exception francophone ? ». Le chercheur (anthropologue et musicien) qui a ouvert le colloque a dit ceci : « Je suis venu voir justement pourquoi en France on continue toujours à penser que les musiques populaires c'est différent. Pour nous, universitaires ou praticiens, dans tous les secteurs, nous avons été élevés au biberon du rock, des Beatles, et ça ne nous pose aucun souci. Jusqu'où la logique de l'intervention publique fait-elle qu'on continue à distinguer à ce point les deux ? » Le colloque n'a pas apporté de réponse, c'est le moins qu'on puisse dire...

Cette division culture populaire/culture savante est un thème traité depuis très longtemps. Une série de travaux ont été menés, dans toutes sortes de disciplines. On peut penser d'abord aux avancées très concrètes et aux écrits très engagés de Célestin Freinet, c'est-à-dire du côté de ceux qui ont (re)pensé l'école, et plus fondamentalement les lieux de culture.

Pour tenter de développer les compétences à même d'équiper aux mieux les étudiants du Cefedem Rhône-Alpes au regard de tous ces bouleversements, nous leur proposons des « tâches » (des travaux pratiques autant que de réflexion). Je renvoie, pour la description de certains aspects de ces « tâches » auxquelles nous confrontons dans cette démarche et cet esprit les étudiants du Cefedem Rhône-Alpes, à deux articles parus dans Enseigner la Musique n° 9/10 : « Processus contractuels dans les projets de réalisation musicale des étudiants au Cefedem Rhône-Alpes », et « De la culture musicale », par Dominique Clément. Par ailleurs on trouvera sur le site du Cefedem Rhône-Alpes un document intitulé : « Le métier de professeur dans l'enseignement spécialisé de la musique ». Pour nous, il s'agit là d'une intention, dont nous aimerions débattre avec l'ensemble des acteurs de la profession.

Il y a aussi, disponible sur le site depuis deux ans, un document qui annonce aux futurs candidats le contrat moral cadrant les démarches et le sens des études proposées : « Charte des Etudes au Cefedem Rhône-Alpes ». Il y est notamment question des espaces « sécurisés » dans lesquels tout étudiant - au sens littéral : en train d'étudier et de chercher - doit pouvoir évoluer.

***Mais finalement est-ce que les enseignants savent ce qu'il y a à enseigner ? Ne sont-ils pas trop isolés dans leur conservatoire face à des élèves qui ne sont plus les élèves qu'ils ont été ? Ne sont-ils pas désarmés devant les nouvelles demandes ?***

Ce problème peut-être particulièrement préoccupant ; et un peu tabou ?... Dans l'enseignement en général comme dans l'enseignement artistique, on a rarement laissé les enseignants définir ce qu'il y avait à enseigner, en ne leur accordant, et encore, à la marge, que la liberté pédagogique (comment enseigner ce qu'il y a à faire apprendre ?), et ce particulièrement en France. Car la question de l'aide aux pratiques amateurs passe par celle-là : que faut-il enseigner ? C'est un choix peu anecdotique, tant il suppose une modélisation des pratiques, des musiques, des modèles. Ce choix est tout à la fois pédagogique, politique, épistémologique, artistique, social, psychologique. Comment enseigner est une question qui n'a de sens qu'au moment où l'on a pris une op-

tion sur ce qu'il faut faire apprendre, en laissant aux apprentis l'occasion de découvrir diverses pratiques, surtout en matière artistique, et de construire progressivement avec les professionnels la manière de les développer. Cela ne vous est-il pas arrivé, des années après, de retrouver des cours que vous aviez recopiés et oubliés. Un jour quelqu'un vous parle de quelque chose et vous vous dites : « Mais oui, bien sûr ! C'est cela que cela veut dire ! ». Pourtant, on vous avait enseigné cette chose. Mais vous venez seulement de l'apprendre, en le reconstruisant vous-même au départ d'autrui. On peut former des professeurs pour qu'ils aient le souci de l'enseignement ; on peut aussi former des enseignants pour qu'ils aient le souci de faire apprendre. Ce débat animera encore longtemps notre secteur professionnel aussi. Si j'avais un souhait à formuler pour les années qui viennent, ce serait le suivant : faire tout ce que nous pouvons donc pour (re)donner du pouvoir aux professeurs d'art sur les contenus artistiques et les dispositifs pédagogiques. Je ne vois pas d'autre solution si l'on prend au sérieux la nécessité de l'invention qui caractérise ces métiers. « Animateurs d'équipes » : il me semble que c'est comme cela que la Charte de l'enseignement artistique définit la fonction de directeur/directrice... Partager la responsabilité, en quelque sorte. Cela ne se fait pas du jour au lendemain. Bien sûr. Alors : comment préparons-nous les lendemains ?

***Pour conclure que pourriez-vous nous dire ?***

Pour terminer, une belle pensée de Luc Carton, philosophe qui s'est depuis longtemps fortement investi dans les questions d'éducation populaire et d'éducation permanente : « Le professionnel s'implique comme acteur. Il a un intérêt personnel, politique ou poétique à engager l'action ». On ne travaille pas pour les autres, on travaille à l'émancipation collective qui passe par l'implication de soi. On est dans une action instituante avec lui, on fait quelque chose qui a du sens et de l'institution on n'est pas institué « pour lui ». [...]

Ceci suppose de mettre en place des choses qui risquent d'échapper, de nous échapper, car c'est dans le désordre de cet inconnu que peut naître la démocratie ».

Eddy Schepens

Directeur adjoint du Cefedem Rhône-Alpes,  
Professeur de Sciences de l'éducation à la Formation diplômante au CA du CNSM de Lyon

Ce texte a été publié dans la revue de la FNAPEC (Fédération Nationale des Associations de Parents d'Élèves de Conservatoires et écoles de musique, de danse et de théâtre), N° 55, septembre 2010

(1) CEFEDEM : centres de formation des enseignants de la danse et de la musique, puis centres de formation des enseignants de la musique, après qu'ait été mis fin au jumelage de la musique et de la danse.

## Brèves - infos

# Ensad Workshop de grève

Début mars : les étudiants de l'Ensad font grève pour dénoncer le malaise qui paralyse leur école. Au terme de deux semaines de réflexion collective, ils présentent leurs revendications pédagogiques sous la forme d'un workshop.

Dans leur communiqué, ils disent notamment :

« Nous avons beaucoup de chance d'être à l'Ensad. Après un concours difficile, nous avons le privilège de bénéficier d'un bâtiment incroyable au cœur de Paris, des plus grands noms de la profession comme enseignants et d'un budget colossal. Pourtant, il existe aujourd'hui un réel malaise au sein d'une partie des étudiants et des enseignants, c'est ce malaise qui a engendré le workshop de grève qui se déroule aujourd'hui à l'Ensad.

En effet, il existe un fossé entre l'image de l'école que les élèves se font en y rentrant (chance, excellence, travail, renommée), et ce qu'ils y trouvent aujourd'hui : des enseignements fermés, voire verrouillés, peu de place à l'expérimentation, un fonctionnement obscur de l'école et de ses instances, et des projets parfois très difficiles à mettre en place...

... Nous nous sommes réunis afin de créer pendant 2 semaines notre école dans l'école.

Nous savons que nos envies de travail sont possibles, que d'autres schémas pédagogiques en école d'art existent en Europe et dans le monde.

Nous voulons durant 2 semaines redonner leur place à la transdisciplinarité et à l'expérimentation, redevenir acteurs de notre savoir, et non simples consommateurs, et définir quels rôles peuvent avoir élèves et enseignants dans la mise en place d'une pédagogie. Pendant 2 semaines, nous nous organisons en équipes autour de sujets proposés par les élèves eux-mêmes, afin de montrer par la création ce que nous voudrions que soit l'Ensad. En effet, chacun des projets aborde à sa manière notre réflexion et nos questionnements sur la pédagogie à l'Ensad, mais aussi plus généralement sur la façon dont est enseigné l'art en France. Ces 2 semaines s'accompagnent de débats et d'interventions de divers professeurs et techniciens venant questionner la pédagogie, la place de l'enseignement des arts et de l'élève dans l'école.

»

# Brest L'école occupée

Réunis en assemblée générale le 15 mars, les étudiants réagissent contre les modalités de mise en place de l'EPCC Ecole supérieure européenne d'art de Bretagne. Un certain nombre de ces modalités avaient déjà fait l'objet de critiques de la part d'une intersyndicale bretonne.

Les étudiants demandent, notamment, une représentation conséquente au conseil d'administration, le report des élections

pour permettre une meilleure information, le respect des projets pédagogiques développés par les équipes enseignantes de chaque site, la mise en place de moyens conséquents pour permettre la visibilité des écoles. Ils pensent que les réunions du CA sans les représentants des personnels et des étudiants ne sont pas légitimes, que le système de direction devrait être tournant. Ils voudraient que le projet politique sous-jacent à la création de l'EPCC soit transparent, avoir l'assurance qu'il n'y aura pas de fusion avec la facultés d'arts visuels et d'arts appliqués... "L'école supérieure d'arts de Bretagne ne peut se construire sans la consultation de ses étudiants-tes, de ses enseignants-tes, ni sans son équipe technique. Nous proclamons l'école supérieure d'arts de Brest occupée jusqu'à acceptation de l'intégralité de nos revendications et des revendications du personnel".

Cette occupation est conçue comme un moyen de développer des échanges culturels et informatifs (projection de films, lieux de débats, workshop nocturne autour de la question de la place de l'enseignement artistique en France aujourd'hui...).

Voir blog : <http://cellule451.blogspot.fr/>

# Marseille Lettre des enseignants

Fin novembre les enseignants avaient écrit à Jean-Claude Gaudin, Sénateur-Maire pour obtenir plus d'informations sur l'EPCC en cours de construction, demander une présence dans le CA plus importante des représentants des personnels et des étudiants, rappeler la nécessité d'aligner la grille indiciaire des enseignants des EPCC sur celle des enseignants de l'enseignement supérieur, s'inquiéter des conditions de transfert des personnels...

Le Maire de Marseille a répondu à ce courrier en témoignant de son souci de garantir la pérennité des actions entreprises, de préserver les intérêts de tous les personnels et de tous les ateliers. Il est intervenu auprès du ministre pour que le statut des enseignants soit "revalorisé et considéré à parité avec celui des professeurs des écoles nationales".

Et l'Association de conclure : « Imposés à la va-vite aux universités, ces masters d'enseignement sont donc condamnés à s'autodétruire à très brève échéance du fait de l'agrégation des choix rationnels des candidats [...]. Une mésaventure analogue est d'ailleurs déjà arrivée aux DEUGs-instit qu'il fallut supprimer en toute hâte, cinq ans à peine après leur mise en place ».

<http://blog.educpros.fr/claudelelievre/2010/11/17/les-masters-denseignement-sont-ils-voues-a-disparaitre/>

# Egalité des Chances Stages en Ecoles d'art

24 élèves de Terminale, issus des lycées avec l'option Arts plastiques ou de formations en Arts appliqués, relevant de

l'éducation prioritaire et situés en Ile-de-France, ont été sélectionnés pour le Stage Egalité des Chances en Ecoles d'art, du 21 au 27 février 2011. Ce Stage s'inscrit dans un programme mis en place par la Fondation Culture et Diversité, en partenariat avec les Ecoles supérieures d'art et les classes préparatoires publiques.

Ces élèves ont donc passé une partie de leurs vacances scolaires à l'Ecole Nationale Supérieure de Création Industrielle (ENSCI-Les Ateliers). Durant cette semaine, ils ont assisté à des cours d'histoire de l'art et de culture générale mais aussi à des ateliers d'écriture, de peinture, de photographie et de dessin de nus d'après modèles vivants.

Ils ont également visité le Musée Rodin ou le Centre national d'art et de culture Georges Pompidou et bénéficié d'un accompagnement personnalisé pour leur orientation et leur préparation aux concours d'entrée des Ecoles d'art.

## Bruno Latour Master d'expérimentation arts et politique (MEAP)

Initié par Bruno Latour à Sciences Po, le master d'expérimentation arts et politiques présente comme un programme pluridisciplinaire associant les sciences sociales, les arts et le politique.

“Il ne s'agit dans ce master ni de science, ni de politique, ni d'art : quel que soit le métier d'où l'on parte – chercheur, politique, artiste – la tâche est en avant de ces disciplines et n'appartient d'emblée à aucune d'entre elles. C'est pourquoi l'on pourra y faire venir des professionnels extrêmement divers : ce qu'ils savent déjà nous importe bien moins que le trajet que nous pourrons faire avec eux. On n'a pas à conjoindre les sciences, les arts et les politiques, mais à les démêler d'abord pour les reprendre ensuite tout autrement.” (Bruno Latour)

**Date limite de candidature : 5 avril 2011**

Informations et candidatures : <http://speap.sciences-po.fr>

## Conseil des Collectivités Territoriales pour le développement culturel

Le 27 janvier, le ministre de la Culture et de la Communication, Frédéric Mitterrand, a présidé une séance plénière du Conseil des collectivités territoriales pour le développement culturel (CCTDC).

Sur la réforme de l'enseignement supérieur artistique, le ministre s'est félicité de la diligence avec laquelle les grandes villes ont respecté le calendrier de dépôt des statuts pour la délivrance

des diplômes par les Etablissements publics de coopération culturelle (EPCC), et, comme l'AMGVF l'avait souhaité, une cartographie des EPCC Art et Musique a été diffusée. En revanche, les questions pendantes, quant aux financements accompagnant la mise en œuvre de ces établissements par l'Etat, n'ont pas été abordées.

Anne Gérard, adjointe au maire de Poitiers, a insisté sur le chantier prioritaire à mener désormais sur l'évolution du statut des professeurs. Les relations internationales et la recherche constituent deux autres points sensibles pour le cabinet du ministre.

(GRANDES VILLES Hebdo - N° 870 - 2 février 2011)

## Les Entretiens sur les arts plastiques

Ils ont été annoncés par Frédéric Mitterrand le 11 février 2011

Partant du constat des évolutions importantes du secteur des arts plastiques (mondialisation du secteur, multiplication des acteurs privés, nouvelles pratiques artistiques, nouveaux publics), ils doivent aboutir à des analyses et des propositions qui feront l'objet d'une restitution en mai prochain.

Quatre grandes thématiques ont été retenues : l'enseignement, la formation initiale et la formation continue au bénéfice des artistes mais aussi des autres professionnels ; la création (des nouveaux modes de production au rôle des acteurs privés) ; l'international, en relation étroite avec l'Institut français et le ministère des Affaires étrangères et européennes ; la diffusion, l'information et la communication (de la presse généraliste et spécialisée aux éditions d'art, en passant par la critique et la médiation).

Le ministre, sur la base de l'ensemble des réflexions qui auront été menées, annoncera en juin un certain nombre de mesures et d'actions.

## Mise en place du comité “Nouvelle Licence”

08 février 2011

Valérie Pécresse a installé le Comité d'orientation de la nouvelle licence, chargé d'examiner les évolutions souhaitables de l'arrêté licence et d'élaborer un cadre commun des référentiels de formation articulant savoirs académiques et compétences professionnelles. À cette occasion, la ministre a réaffirmé son objectif de faire de la licence un diplôme de référence pour l'emploi et pour la poursuite d'études.

Elle veut parvenir, avant l'été, à des modifications de l'arrêté du 23 avril 2002 “relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence”, arrêté qui a été la dernière réforme du gouvernement Jospin. Trois objectifs : “faire de la licence un diplôme de référence pour l'emploi et pour la poursuite d'études, élaborer

des référentiels de formation, décroiser les quatre filières post-bac”.

## Grande Bretagne Universités. Des problèmes de finance- ment.

**Novembre 2010 : la hausse prévue des frais d'inscription à l'université** - qui vont doubler pour atteindre 7000 euros par an, voire tripler pour les meilleures universités - a entraîné une forte mobilisation des étudiants. Certes, cette hausse est accompagnée de “garde-fous” : les étudiants n'ont pas besoin de payer ces frais avant d'avoir reçu leur diplôme et d'avoir obtenu un emploi gagnant au moins 25000 euros par an ; ce qui revient donc quasiment à un impôt, payé sur de nombreuses années, ce qui théoriquement permet de ne pas décourager les plus défavorisés de faire des études. Mais les étudiants sont descendus dans la rue par dizaines de milliers dénonçant une politique « qui prend à ceux qui n'ont pas ».

### Financement de l'enseignement supérieur : remplacer les frais de scolarité par un impôt progressif sur les diplômés ?

C'est la proposition d'une étude menée par Tom McKenzie, chercheur à la Cass Business School de Londres, et Dirk Sliwka, professeur à l'Université de Cologne qui soutiennent qu'instaurer un impôt sur les diplômés, en fonction de leurs futurs revenus, serait plus efficace et plus juste que les frais de scolarité.

Selon ces deux chercheurs, ce type de taxe, en réduisant le risque financier pour les étudiants, encouragerait davantage les jeunes issus de milieux modestes à s'engager dans des études supérieures. Les universités seraient quant à elles d'autant plus impliquées dans la réussite professionnelle de leurs étudiants qu'elles en bénéficieraient directement devenant de véritables “actionnaires de la carrière de leurs étudiants”.

### Le financement privé des universités remis en cause par l'affaire du fils Kadhafi

À l'heure où le régime Kadhafi vacille, les généreux dons financiers de son fils acceptés par la prestigieuse London School of Economics (LSE) suscitent des remous.

En effet, en 2009, après avoir suivi un PhD dans la prestigieuse université, l'un des fils de Kadhafi, Saïf Al-Islam - on l'accuse d'ailleurs d'avoir payé un “nègre” pour rédiger une partie de sa thèse - a signé un contrat de 2,6 millions d'euros avec LSE. En échange de l'argent, l'école s'engageait dans un programme de formation des fonctionnaires de l'État libyen. L'école s'est engagée à attribuer les fonds déjà reçus (350.000 €) à des bourses d'études destinées à des étudiants d'Afrique du Nord.

Mais LSE n'est pas la seule institution à accepter des dons provenant de régimes dictatoriaux. Ainsi, Oxford a organisé une série de conférences dédiées au fondateur de l'Arabie saoudite en échange d'une donation fort conséquente du gouvernement.

SOAS (School of Oriental and African Studies) a créé un événement glorifiant l'ayatollah Khomeini suite également à un don important de l'Iran. Quant aux membres des comités de gestion des centres d'études islamiques de Cambridge et d'Edimbourg, ils sont en partie nommés par un donateur saoudien... Ce qui remet en question la liberté des universités d'accepter n'importe quel financement.

## Algérie Des étudiants demandent une réforme de l'université

Mars 2010

Des étudiants algériens ont réclamé lundi au président Abdelaziz Bouteflika une “réforme profonde” du cursus universitaire dans une lettre dénonçant notamment “une dégradation de la qualité de la formation” et l'absence de “cohérence dans les programmes”, a rapporté l'APS.

Une soixantaine de délégués d'étudiants de plusieurs universités d'Algérie avaient organisé un sit-in devant la présidence pour protester contre les conditions actuelles régissant le système universitaire, a constaté un journaliste de l'AFP. Ce sit-in a été organisé parallèlement à une série de réunions dans différentes universités du pays.

A Alger, une délégation de cinq étudiants a ensuite remis une lettre à la présidence adressée au chef de l'Etat, selon l'APS.

Dans la lettre adressée à M. Bouteflika, les étudiants dénoncent “une dégradation de la qualité de formation”, une “absence de cohérence” dans les programmes. Ils évoquent aussi “un manque d'évaluation pédagogique de l'enseignement supérieur et des réformes induites, les mouvements de contestations qui deviennent récurrents et la dégradation du cadre socio-pédagogique”.

Outre une solution à ces problèmes, ils réclament une “évaluation” de toutes les réformes entreprises dans l'enseignement supérieur, des moyens pédagogiques adéquats pour les universités censées répondre aux besoins de développement du pays.

## LES IUT menacent de faire sécession

Un texte adopté les 10 et 16 décembre 2010 par les assemblées générales de l'UNPIUT (Union nationale des présidents d'IUT) et de l'ADIUT (association des directeurs d'IUT), propose la création d'une structure nationale qui aurait pour mission “de définir, de faire vivre et d'attribuer le label IUT, d'assurer la cohérence du réseau des IUT labellisés par un regroupement sur un site central, d'assurer l'interface entre le réseau et le ministère”.

Les directeurs d'IUT s'estiment lésés depuis que leur budget dépend des présidents d'université et non plus directement du

ministère, suite à la mise en place de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU)

## Rapport AERES « Évaluation des formations aux métiers d'ingénieurs » : la CDEFI réagit

La Conférence des Directeurs des Ecoles Françaises d'Ingénieurs a pris connaissance de la publication par l'AERES d'une étude sur les formations universitaires au métier d'ingénieur.

Sur la forme, la CDEFI conteste le rôle que s'attribue l'AERES dans la rédaction d'une étude de cette nature. Elle rappelle que l'AERES est une agence d'évaluation selon les termes de la Loi et qu'à ce titre elle a vocation à évaluer les formations universitaires existantes. En aucun cas, il ne lui appartient à ce jour d'élaborer le cahier des charges de formations à venir. Ce rôle appartient, en France, à l'Etat. Pour ce qui concerne les écoles d'ingénieurs, La Conférence rappelle qu'il n'existe en France qu'une seule sorte de formations d'ingénieurs définie par la Loi depuis 1934 et soumises à l'évaluation d'une instance légale : la Commission des Titres d'Ingénieurs (CTI). Aussi, si la CDEFI ne conteste pas l'autorité de l'AERES dans l'évaluation de la Recherche, elle ne lui reconnaît aucune prérogative dans le processus d'habilitation des formations d'ingénieurs. Celle-ci ne peut être conduite légalement que par la CTI.

## Le paradoxe de l'expertise « scientifique ».

“Entre experts, la compétition est de règle. La nouveauté de l'heure est qu'en matière de ressources humaines, l'évaluation a remporté la mise. Elle s'inscrit désormais comme expertise suprême. Elle peut expertiser toute autre expertise. Elle dit ce qui est administrativement souhaitable ou pas, ce qui est socialement conforme ou pas, ce qui est politiquement opportun ou pas. Elle va même jusqu'à décider de ce qui est scientifique. Non parce qu'elle aurait elle-même un statut scientifique : il n'y a pas de science de l'évaluation. Tout au plus peut-on lui attribuer des techniques, et encore; ce ne sont au vrai que des petites pratiques bureaucratiques. Mais en cela justement réside sa force : n'ayant aucun contenu propre, l'évaluation est inévaluable. Nouvelle définition de l'être suprême: celui qui évalue tous les autres

ne saurait être évalué.

Reste qu'il y a un paradoxe de l'expertise scientifique. Une science qui mérite son nom se structure sur le mode de l'après-demain ; toute proposition qui y est avancée ne vaut que par la proposition, encore inconnue, qui sera formulée non pas demain, comme une conséquence, mais après-demain, comme ce qui troublera les conséquences. Cette structure à la fois logique et temporelle fonde ce qu'on appelle la recherche. La recherche n'est pas faite pour confirmer et continuer, elle est faite pour infirmer et rompre.

L'expertise, elle, fonctionne sur le mode de l'avant-hier. Elle répond à une demande venue des décideurs: “Dites-moi ce qu'il en est aujourd'hui, dites-moi ce que je dois savoir, ni trop ni trop peu, sur l'état des choses”. La réponse pour être utilisable doit être certaine. Or il n'y a de certain que le passé. Conséquence : toute expertise qui se présente comme scientifique est au mieux scientifiquement dépassée ; au pire, elle est hors-science, toujours déjà antiscientifique.”

J.C. Milner. *La politique des choses*

## Le mythe de la professionnalisation

Michel Lussault (Président du PRES Université de Lyon, ancien Vice-Président de la Conférence des Présidents d'Université) fait part de ses réflexions dans un blog Educpros.

“Au risque de surprendre”, il pense qu'il faut en finir avec l'idéologie dominante de la professionnalisation : “... Mon propos n'est pas de nier l'idée que la professionnalisation de certains cursus (ou de périodes de cursus) puisse être utile - notamment pour les filières qui ont légitimé l'empire de celle-ci, celles d'ingénieurs au premier chef, puis d'IUT et de BTS, et enfin les cursus pro des universités. Mais je crois qu'on doit contester la généralisation de celle-ci comme valeur essentielle et de critiquer le registre allégorique qu'elle prend actuellement. On ne résout rien en pariant uniquement sur les voies classiques de la professionnalisation généralisée. ...Tout procède en fait d'une erreur de base, qui concerne l'approche d'une des finalités de l'enseignement supérieur... < La LRU > a ajouté l'insertion professionnelle aux missions des universités... Je pensais et pense toujours qu'on ne pouvait confier aux universités une telle responsabilité. Et ce au premier chef parce que l'insertion professionnelle dépend des employeurs et pas des formateurs.

Le meilleur système de formation au monde, confronté à une économie en panne et/ou un marché du travail bloqué, produirait des chômeurs. ... D'ailleurs, dans les pays où les jeunes sont convenablement formés mais confrontés à un verrouillage du marché du travail, la seule solution qui s'offre à eux pour fuir le chômage est l'immigration. Le récent exemple tunisien (la Tunisie étant de loin le pays du Maghreb doté d'une vraie politique de formation supérieure et la révolte des jeunes diplômés a été décisive pour mettre à bas un régime qui mettait en coupe réglée l'ensemble de l'économie, en sus d'instaurer un ordre policier insupportable) devrait à ce sujet nous faire réfléchir.

L'insertion professionnelle des étudiants français, quant à elle et tout le monde le sait, est très liée à l'existence d'un chômage massif structurel des jeunes, y compris dotés de diplômes, que rien depuis 40 ans n'a véritablement réduit, pas même les périodes de croissance les plus notables. Et les difficultés économiques et sociales du moment, depuis 2008, n'ont fait qu'accentuer cette tendance historique. Si l'on ajoute à cela le contexte actuel de diminution organisée de l'emploi public... alors que celui-ci a longtemps servi à réguler l'insertion professionnelle de bien des diplômés, il est tout simplement insensé de demander aux universités d'assumer à elles seules tant des dysfonctionnements anciens et globaux que des ajustements contextuels du marché de l'emploi ou que les conséquences des impératifs de maîtrise des comptes publics.

... Il est bien évident qu'il ne saurait être question de prôner un enseignement supérieur déconnecté des préoccupations de l'employabilité, replié sur la bulle académique, routinier dans ses méthodes, désinvolté dans ses finalités. ... Ce que je continue de défendre, c'est que les universités doivent préparer à l'insertion professionnelle, ce qui n'est pas du tout la même chose qu'assurer ladite insertion...

<http://blog.educpros.fr/michel-lussault/2011/01/23/le-mythe-de-la-professionnalisation-1/>

## Université : insertion l'effet territoire

Peut-on classer les universités en fonction de leur performance d'insertion ?, Jean Bourdon, Jean-François Giret et Mathieu Goudard, DT 2011/2, février 2011)

Les auteurs, membres de l'IREDU (Institut de Recherche sur l'Education), tentent de déterminer s'il existe une manière de mesurer la performance d'insertion des établissements. Ils partent pour ce faire du classement des universités établi par la DEGESIP du Ministère, en fonction de taux d'insertion professionnelle.

Résumé :

" ... Dans une première partie, nous nous proposons de revenir sur le classement des universités présenté dans les premiers résultats publiés par le Ministère à partir de l'enquête Master 2007. Nous montrons que le poids des effets de structure et des effets régionaux du marché du travail influencent largement ce classement.

Dans une seconde partie, nous nous proposons de discuter de la mesure des effets établissements sur l'insertion professionnelle à partir de la littérature existante notamment en économie de l'éducation. Comme on pourra le voir, il apparaît souvent difficile de mettre en évidence des effets nets liés aux établissements, notamment lorsque l'on tient compte des caractéristiques individuelles des étudiants au sein de ces établissements.

Enfin, dans une troisième partie, à partir des données de l'enquête Génération 2004 du Céreq sur les sortants des universités, mais également des écoles d'ingénieurs, nous proposons de mesurer l'effet spécifique des établissements sur les salaires des diplômés, en contrôlant les caractéristiques individuelles des

étudiants et celles de leur marché local du travail. Pour les différents types d'établissement d'enseignement supérieur, nous montrons que l'effet "établissement" est en général faible ou inexistant : la plus grande partie de la variance des salaires, quelle que soit la formation, est expliquée par des caractéristiques individuelles des diplômés et par la conjoncture sur le marché local du travail où la majorité d'entre eux s'insère...".

<http://iredu.u-bourgogne.fr>

## Le rapport de la Cour des comptes et les PRES

Selon le rapport annuel de la Cour des comptes, rendu public le 17 février 2011, il ne faudrait pas "accepter que perdurent des situations où les PRES constitueraient des centres de coûts sans aucune valeur ajoutée" ... "Alors que des économies d'échelle étaient attendues, la Cour ne peut que constater (...) la hausse des coûts de structures".

La Cour des comptes avance deux préconisations majeures : un accompagnement renforcé de l'Etat, notamment au travers d'une contractualisation avec les PRES, et une clarification de l'avenir de ces pôles, vers un modèle de fusion ou confédéral, en les dotant d'un véritable noyau de compétences.

## Exposition «Présumés innocents» : fin des poursuites

Stéphanie Trembley, Marie-Laure Bernadac et Henry-Claude Cousseau – les organisateurs de l'exposition «Présumés innocents» qui s'est tenue au CAPC de Bordeaux en 2000 – ont été blanchis de tout soupçon. Le 2 mars 2011, la cour de cassation a rendu son verdict, en rejetant le pourvoi de l'association «La Mouette» qui les accusait de diffuser des images à caractère pornographique et pédophile. Aucun procès ne sera donc entamé contre les commissaires.

## Commission Européenne : Bill Viola et Dan Flavin ne font «pas de l'art»

En décembre 2010, la Commission Européenne a refusé de reconnaître que les installations de Bill Viola et de Dan Flavin sont

des œuvres d'art! Elle considère en effet que, dans le travail du premier, «Les composants ont été légèrement modifiés par l'artiste, ce qui ne modifie pas leur fonction originale de lecteurs vidéo et de haut-parleurs». Quant aux néons du second, ils «ont les caractéristiques des appareils d'éclairage et doivent donc être classés comme appareils d'éclairage mural». Certains des arguments avancés frisent le sophisme: «Ce n'est pas l'installation qui constitue l'œuvre d'art mais l'effet de lumière qu'elle projette» (Le Monde, 26 janv. 2011).

Cette décision est d'autant plus étonnante qu'elle vient contredire celle prise, deux ans auparavant, par un tribunal britannique sur le même sujet. En 2006, la galerie Haunch of Venison avait voulu importer, depuis les Etats-Unis jusqu'à Londres, une installation vidéo de Bill Viola (Hall of Whispers, 1995) et une sculpture en néons de Dan Flavin (Six Alternating Cool White/Warm White Fluorescent Lights Vertical and Centred, 1973). Les douanes britanniques avaient refusé de leur appliquer la taxe exonérée dévolue aux œuvres d'art, qui ne dépasse pas les 5%. Le galeriste avait alors intenté un procès et obtenu gain de cause. ... (Elisa Fedeli, paris-art.com)

## Abou Dhabi

### Des artistes boycottent le Guggenheim

Un groupe de plus de 130 artistes a annoncé sa volonté de boycotter le nouveau musée Guggenheim d'Abou Dhabi, rapporte le New York Times. Ils comptent protester contre les conditions de travail des ouvriers qui travaillent sur le chantier de construction de ce musée, qui doit ouvrir en 2013.

Conçu par Frank Gehry et d'un coût de 800 millions de dollars, "le bâtiment doit aussi inclure une branche du musée du Louvre, conçue par Jean Nouvel, et un musée national, dessiné par Norman Foster", rappelle le quotidien. Les ouvriers des trois chantiers sont tous salariés de la même entreprise, la Société d'investissement et de développement touristique (TDI en anglais).

Les ouvriers, pour la plupart issus d'Asie du Sud, doivent souvent payer des frais de recrutement élevés qui ne leur sont jamais remboursés ou souffrent de retenues de salaire injustifiées. Les artistes réclament un "observateur indépendant, digne de confiance, qui rendra publiques ses conclusions sur les conditions de travail sur le site" et affirment qu'ils refuseront d'être exposés ou de participer à des événements de ce nouveau musée tant que ces conditions ne seront pas remplies.

Beaucoup de ces artistes sont issus du Moyen-Orient et leur absence pourrait particulièrement poser problème au musée Guggenheim, qui comptait exposer l'art contemporain de cette région.

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