

# La lettre des Écoles

LA LETTRE DES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART  
N°04 • 3 DÉCEMBRE 2010

## \*Urgence !

### Une nouvelle donne : Nouveaux textes et situations concrètes

Pages 2-7

### “Pédagogie plasticienne” de l’enseigné(e) à l’enseignant(e), et réciproquement /

Stephanie Chiffaudel

Pages 8 à 10

### Enseignement de la musique :

#### Pédagogie : projet et processus contractuels /

Jean-Charles François, Eddy Schepens, Karine Hahn, Dominique Clément

Pages 11 à 13

### Bourges : Cinquième biennale d’art contemporain

Pages 14-15

### Le savoir identitaire et ses effets /

Rastko Močnik

Pages 16 à 19

**Brèves.** **Bourses** : les paiements seront effectués par les CROUS. **Masters d’enseignement** : voués à disparaître ? **Culture à l’université** : associations, projets culturels, universités et écoles d’art. **Stages hors cursus interdits** : un casse-tête pour les universités. **Vous avez dit excellence** : un blog de Laurent Carraro, directeur de Telecom Saint-Etienne. **ARTE[F]act** : les enjeux de la réforme de l’enseignement musical. **Égalité des chances** : résultats des élèves aux concours des Écoles. **Munich-Vienne** : suites. revue *May 05*.

Pages 20 à 22

On dit parfois que la précipitation est mauvaise conseillère. Pourtant, artificiellement créée par les déclarations conjointes des Ministères de la culture et de l’enseignement supérieur sur une urgence du calendrier, c’est elle qui dicte la mise en place de dispositifs qui vont, sans nul doute, transformer profondément le paysage et l’avenir des enseignements artistiques : mise en place des EPCC, redéfinition des formations (non seulement dans leurs modalités mais aussi dans leurs objectifs), regroupement d’établissements de nature sinon artistique du moins “culturelle” et pas réellement d’enseignement supérieur (juridiquement l’EPCC est certes un établissement public mais pas un établissement d’enseignement supérieur – à la différence de l’EPSCP, établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel), dépendance paradoxalement plus forte vis à vis des politiques culturelles locales...

Inquiets de ne plus être dans le mouvement et de voir leurs écoles “déclassées”, les élus se précipitent pour changer les statuts des établissements, et à peine mis en place, les EPCC sont déjà invités à envisager leur transformation pour accueillir de nouveaux membres.

Initialement, la correspondance entre diplômes et grades n’avait pour but que de favoriser la circulation des étudiants et des enseignants entre établissements d’enseignement supérieur ; elle devient un instrument de mesure censé assurer une certaine homogénéité d’enseignements sinon localisés du moins régionalisés. Tout se passe comme si rien n’avait existé avant les grades (pourtant il y a encore de nombreux jeunes diplômés sans grades !!)... qui, par effet “déclaratif magique,” devraient résoudre les problèmes de formation et d’emploi.

Les enseignements artistiques, sont invités à s’aligner de toute urgence sur un enseignement supérieur dont on ne sait pas très bien où il va lui-même : les universités délivrent grades et diplômes, mais aussi demain les PRES, et, pourquoi pas, après-demain, dans ce cadre, les fondations privées. En même temps, elles sont appelées à se « territorialiser » : administrativement, pédagogiquement... et, c’est un des fondements de la manoeuvre, financièrement : ce mouvement ne date pas d’hier : c’est une constante de la politique menée depuis une cinquantaine d’années, mais qui s’est récemment accélérée, « révision générale des politiques publiques », et « désengagement de l’Etat » aidant.

Dans ce contexte on peut se demander où peuvent désormais se débattre les enjeux d’un enseignement supérieur culture et plus largement d’une politique culturelle, d’une volonté politique en matière de formation et de création, qui ne réponde pas qu’aux seules nécessités de transferts, sinon de compétence, du moins de responsabilités et de financement.

# UNE NOUVELLE DONNE

**\* Les textes publiés ces derniers mois, reprenant, précisant ou modifiant les textes antérieurs, créent une nouvelle donne pour les enseignements artistiques supérieurs.**

## **LA NOTE DU SECRETAIRE GENERAL ET DU DIRECTEUR GENERAL DE LA CREATION ARTISTIQUE DU 13 JUILLET 2010, AUX PREFETS DE REGION ET DIRECTIONS REGIONALES DES AFFAIRES CULTURELLES**

a pour objet « L'Enseignement supérieur dans les domaines de la création artistique - Création des EPCC du spectacle vivant et des arts plastiques - Participation financière de l'Etat - Calendrier de la reconnaissance du DNSEP délivré par les écoles supérieures d'art au grade de master. ».

Concernant les écoles supérieures d'art, la note précise :

- Les premiers mois de l'année 2010 ont été très riches pour la structuration de l'enseignement supérieur des arts plastiques et du spectacle vivant...

L'enseignement supérieur français connaît de profondes transformations dans le cadre de l'adaptation des cursus et diplômes au dispositif LMD et par un rapprochement des établissements dans le cadre des PRES (Pôles de recherche et d'enseignement supérieur).

« La constitution d'établissements de taille significative est un enjeu stratégique majeur pour le ministère de la culture et de la communication... Dans ce contexte nous vous demandons d'étudier de manière approfondie et volontariste la possibilité de réunir dans ces établissements les arts plastiques et le spectacle vivant, chaque fois que cela vous sera possible, et de poursuivre l'effort de rapprochement entre disciplines du spectacle vivant ».

- « En ce qui concerne l'accompagnement financier par l'Etat de ces réformes, le ministère de la culture et de la communication a programmé en 2010 des crédits de 1 M€ pour accompagner financièrement la transformation des écoles d'arts plastiques et aider les collectivités territoriales dans les travaux préparatoires nécessaires à l'entrée dans le LMD, notamment en termes de recherche...

- Poursuite de la structuration : une quatrième période d'évaluation en vue d'une habilitation au plus tard en février 2011 devrait permettre que le DNSEP, dans les établissements évalués, confère le grade de master à partir de 2012, dans la mesure où trois conditions seront réunies :

- Evaluation positive de l'AERES des formations de second cycle
  - Transformation de l'établissement en EPCC avant le 31 décembre 2010 (arrêté préfectoral faisant foi)
  - Avis favorable du CNESER au plus tard en janvier 2011.
- « Pour les écoles qui auront obtenu une évaluation positive de l'AERES en 2010, mais qui ne pourraient se constituer en EPCC avant le 31 décembre 2010, il est souhaitable qu'elles prennent cette forme juridique avant juillet 2011 pour être inscrites lors d'une séance du CNESER de juillet 2011 au plus tard et habilitées ) délivrer un DNSEP conférant grade de master pour la session d'examen de 2013. Pour l'année intermédiaire 2012, ces écoles

devraient délivrer un diplôme d'établissement.

Quant aux écoles qui n'auraient pas bénéficié d'une évaluation positive en 2010, elle devront délivrer un diplôme d'établissement, avant, le cas échéant, de présenter un nouveau dossier à l'évaluation de l'AERES... ».

Un calendrier des vagues d'évaluation est joint à la note.

## **L'ARRETE DU 22 JUILLET 2010 MODIFIANT L'ARRETE DU 6 MARS 1997 RELATIF A L'ORGANISATION DES ETUDES conduisant au DNAT et au DNSEP**

est en réalité uniquement consacré aux années 4 et 5, et, de fait, au passage du diplôme :

- Le diplôme est identique pour les trois options ; il est « commun à toutes les options », et « porte mention de l'option choisie » ;
- il comporte deux épreuves : la soutenance d'un mémoire (20') et la soutenance d'un travail plastique (40') ;
- le jury est composé de 5 personnes (2 enseignants de l'école, 3 personnalités qualifiées parmi lesquelles est choisi, par le directeur, le président) ;
- la soutenance du mémoire a lieu au semestre 10, à un moment choisi par l'équipe pédagogique (en accord avec l'étudiant), devant un jury qui comprend un des représentants de l'école et une des trois personnalités qualifiées ; ce jury, présidé par un docteur, établit un rapport écrit, communiqué aux autres membres ;
- en fin de semestre 10 l'ensemble du jury assiste à la présentation du travail plastique et délibère sur l'attribution du diplôme (en tenant compte du rapport établi par le jury de soutenance du mémoire) ; il délivre les crédits correspondants au travail plastique (25 crédits) et au mémoire (5 crédits).

## **LE BILAN SYNTHETIQUE DE L'EVALUATION PAR L'AERES DES ECOLES DES DEUX PREMIERES VAGUES (JUILLET 2010)**

réalisé par le département des écoles supérieures d'art et de la recherche du ministère de la culture et de la communication, dégage trois domaines de recommandations :

1. L'organisation des études :

Les recommandations portent sur les nécessités de :

- clarifier et spécifier les niveaux licence et master
- encourager les mobilités en fin de 3<sup>e</sup> année
- distinguer les enseignements entre les options Art et design
- désigner un responsable du diplôme.

2. L'adossement à la recherche

Il doit être consolidé :

- en amont (méthodologie, critères du mémoire)
- en aval (conventions avec l'université et autres établissements d'enseignement supérieur, collaborations scientifiques au niveau international, recherche d'appui dans les PRES).

3. L'insertion professionnelle

Elle doit être développée :

- en multipliant les liens avec les réseaux professionnels
- en mettant en place un suivi de l'insertion professionnelle des anciens étudiants.

De façon générale, il faut « démontrer que l'école a poursuivi la mise en œuvre des conditions fixées par le cahier des charges de l'évaluation au grade de master établi par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche et le ministère de la culture et de la communication (novembre 2009) ».

La lecture des documents d'évaluation de l'AERES peut apporter des éléments d'éclaircissement de ces recommandations, pour autant qu'on puisse décrypter les appréciations parfois flottantes (par exemple sur l'importance de la taille des écoles, la transversalité et la spécificité des enseignements, ...) et les considérations « politiques » qui ont pu présider à certaines notations.

Les rapports de l'AERES apprécient fortement :

- la sélectivité des recrutements d'étudiants
- la présence de docteurs dans les enseignants titulaires, d'intervenants « HDR » (habilités à diriger les recherches)
- la mise en place et l'encadrement du mémoire
- l'adossement à la recherche (nationale et internationale) attestée par des conventions avec des organismes de recherche.

Les options d'une même école peuvent faire l'objet de notations et d'appréciations différentes. Parfois un « recentrage » est suggéré...

Outre le suivi du flux des étudiants (entrants, sortants, étrangers...), de l'insertion professionnelle...ils laissent par ailleurs entrevoir la prise en compte prochaine d'un prochain critère d'évaluation : l'évaluation des enseignements par les étudiants (« démarche qualité »).

## **LE BULLETIN OFFICIEL 35 DU 30 SEPTEMBRE 2010 PUBLIE UNE SERIE D'ARRETES ATTRIBUANT LE GRADE DE MASTER AUX TITULAIRES DE CERTAINS DIPLOMES : diplômes d'écoles parisiennes, DNSEP d'écoles d'art.**

Quelques exemples :

Attribution du grade aux titulaires du diplôme national supérieur d'arts plastiques délivré par l'École nationale supérieure des beaux-arts

Par arrêté de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en date du 23 août 2010, le grade de master est conféré de plein droit, pour les sessions 2012 à 2015, aux titulaires du diplôme national supérieur d'arts plastiques (DNSAP) délivré par l'École nationale supérieure des beaux-arts.

Attribution du grade aux titulaires du diplôme national supérieur d'expression plastique délivré par les établissements d'enseignement supérieur d'arts plastiques (formulation L. 75-10-1)

Par arrêté de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en date du 23 août 2010, le grade de master est conféré de plein droit, pour les sessions 2012 à 2015, aux titulaires du diplôme national supérieur d'expression plastique (DNSEP), délivré par les écoles supérieures d'art suivantes :

- École nationale supérieure d'art de Dijon, option « Art » et option « Design » ;
- École supérieure des beaux-arts de Nantes Métropole, option

« Art » ;

- École supérieure d'art et design de Saint-Étienne, option « Art » et option « Design »

## **LA DIRECTIVE NATIONALE D'ORIENTATION 2011 (DU 2 NOVEMBRE) DU MINISTRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION A L'INTENTION DE MESDAMES ET MESSIEURS LES PREFETS DE REGIONS - DRAC PRESENTE LES ORIENTATION DU MINISTERE.**

Dans cette note, le ministre rappelle : « la stratégie du ministère de la culture et de la communication doit désormais être marquée par l'axe structurant de la « Culture pour chacun », qui se traduit dans des plans d'action qui trouveront leur concrétisation grâce à un dialogue approfondi avec les élus locaux, une attention aux associations, au développement du mécénat de proximité.

(« Les collectivités territoriales devront être au cœur de la l'action des DRAC pour la mise en œuvre des orientations... D'une part parce qu'elles sont devenues depuis une vingtaine d'années des acteurs majeurs de la vie et des politiques culturelles de notre pays, et d'autre part parce que le contexte global de crise et de diminution des ressources doit amener l'ensemble des pouvoirs publics nationaux et territoriaux à faire des choix et à renforcer les partenariats... ». (page 5)

Les établissements d'enseignement supérieurs sont abordés à plusieurs reprises :

« Les établissements d'enseignement supérieur devront, dans les mois à venir, terminer leur inscription dans le nouveau schéma européen Licence-Master-Doctorat, favoriser les rapprochements entre les différentes disciplines ainsi qu'avec les Pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRÉS), et, sur les années suivantes, concrétiser leurs nouveaux projets pédagogiques et leur nouveau statut juridique pour certains d'entre eux. Concernant les établissements relevant du domaine de la création, vous étudiez les possibilités de transversalité entre les disciplines ». (page 3)

« Dans le domaine des arts plastiques, vous porterez une attention particulière à la bonne coordination des efforts de l'Etat sur ce secteur, par une mise en réseau des actions conduites par les fonds régionaux d'art contemporain (FRAC), les centres d'art, les musées d'art contemporain, les résidences d'artistes et les écoles d'art, afin de renforcer la structuration régionale des arts plastiques, pour une meilleure visibilité au plan européen et international... ». (page 4)

**L'annexe à cette note - « Orientation spécifique du programme 131** – propose, dans son point d), de « travailler à l'identification de pôles de production et de création d'excellence à l'échelle européenne et internationale, de développer les dispositifs de résidences croisées, ... dans une logique de « faisceau ou de 'cluster' territorial »

Dans le secteur des arts plastiques, l'action menée par les DRAC « doit s'appuyer à la fois sur la consolidation d'un réseau d'institutions structurantes financées en partenariat avec les collectivités territoriales (fonds régionaux d'art contemporain et

centres d'art, écoles d'art, sans oublier les musées d'art contemporain), sur la commande publique et sur le soutien aux projets individuels et aux initiatives promouvant la création émergente ».

L'annexe « Orientation spécifique du programme 224 – aborde plus longuement la question de « L'enseignement supérieur ».

L'introduction de cette partie de l'annexe :

- rappelle la circulaire du 2 avril 2009 complétée par la note du 13 juillet 2010 : les DRAC ont mandat, en lien avec les services centraux concernés, « pour piloter une stratégie régionale, voire inter-régionale, avec les collectivités territoriales responsables ou partenaires d'écoles. Un certain nombre d'établissements sont d'ores et déjà en cours de regroupement... Il convient de poursuivre ce travail... pour élaborer les projets pédagogiques et artistiques des futurs établissements... » ;
- observe que les Régions ont « manifesté leur intérêt pour cette réforme. Aussi il conviendra de les inviter à prendre part à la constitution des EPCC, au titre de leurs compétences en matière d'aménagement du territoire, de formation et d'insertion professionnelles et de recherche. Les projets qui vont dans le sens de regroupements disciplinaires dans le domaine des arts plastiques et du spectacle vivant devront être particulièrement encouragés » ;
- attire l'attention des DRAC « sur le fait que l'entrée de nouveaux partenaires institutionnels et l'introduction de nouvelles disciplines devraient conduire à la modification du statut de certains EPCC dans les années à venir » ;
- propose une organisation de « la réflexion au niveau régional en exploitant les synergies entre les établissements en matière d'enseignement (options, mentions...) et de recherche (développement et structuration ces unités de recherche) », en associant « tous les acteurs et partenaires intéressés et en particulier les universités ».

Le paragraphe 2), consacré au secteur des arts plastiques, reprend ces préconisations : suivi du fonctionnement des EPCC « en matière administrative, financière et d'enseignement », « poursuite des regroupements en particulier avec d'autres établissements d'enseignement supérieur du spectacle vivant, chaque fois que cela sera possible », exploitation des synergies entre les établissements en matière d'enseignement et de recherche...

- Il est rappelé qu'en ce qui concerne les écoles nationales supérieures d'art « elles peuvent, comme les universités, en tant qu'établissements publics, en fonction des projets, être membres associés d'un EPCC ».
- Il est rappelé également « qu'il est essentiel qu'une mise en réseau et une collaboration entre écoles d'art, FRAC et centres d'art soient mises en œuvre ainsi qu'un développement de leurs relations avec les institutions étrangères et notamment européennes ».

Dans la pratique :

- les DRAC pourront « bénéficier de l'appui des services de la direction générale de la création artistique, et notamment du département des écoles supérieures d'art et de la recherche... » ;
- « Un financement spécifique sera mis en place, comme les années antérieures, via des délégations de crédits supplémentaires en cours de gestion en fonction de l'avancée des différents projets, dans la limite des moyens disponibles. Cependant, comme dans le domaine du spectacle vivant, il est nécessaire que des

mutualisations soient proposées entre les établissements ayant vocation à se rapprocher afin de permettre de dégager des marges de manœuvre indispensables à la bonne mise en œuvre de cette réforme ».

## **UN COURRIER DU 10 NOVEMBRE D'ISABELLE PHALIPPON-ROBERT, INFORME LES DIRECTEURS DES MODALITES DE PREPARATION DES DOSSIERS DES EPCC REUNISSANT PLUSIEURS ECOLES AVANT LE PASSAGE DEVANT LE CNESER :**

« ... compte tenu du fait que l'attribution du grade de master ne sera accordée que pour une seule option art, une seule option design ou communication du DNSEP par EPCC, le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche souhaiterait que votre dossier soit complété par un courrier commun adressé au directeur adjoint chargé des arts plastiques, dans lequel vous préciserez comment l'option art, l'option design et/ou communication est ou sont organisée(s) dans les vos deux, trois, voire quatre établissements réunis dans le même EPCC.

Dans une première partie, vous insisterez sur le tronc commun (une même option doit être offerte de manière similaire dans les différentes écoles : contenus des formations, modalités de contrôle des connaissances...). Puis, vous rappellerez, dans une seconde partie, l'origine historique, socio-professionnelle (...) des mentions.

Je vous propose de faire valider le contenu de vos courriers au ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche avant l'envoi définitif... ».

### **Tous ces textes ont pour fondement la volonté d'inscrire les écoles supérieures d'art dans l'enseignement supérieur. Ce qui signifie aujourd'hui la volonté de rentrer dans le cadre de l'harmonisation européenne des enseignements supérieurs.**

Le « processus de Bologne », en 1999, est un engagement à construire un espace européen de l'enseignement supérieur avant 2010. Mais en fait ce qui se met en œuvre aujourd'hui va bien au-delà du « processus de Bologne », et s'inscrit dans une histoire beaucoup plus ancienne.

Au départ, en effet, les objectifs de Bologne sont assez limités : Il ne s'agit pas de construire un système universitaire unique, mais de placer les systèmes nationaux diversifiés dans un cadre commun autour de six actions :

- mettre en place un système facilement compréhensible et comparable pour permettre une bonne lisibilité et faciliter la reconnaissance internationale des diplômes et qualifications,
- organiser les formations sur un premier cycle destiné au marché du travail (de 3 ans au moins) et un deuxième cycle nécessitant l'achèvement du premier,
- valider les formations par un système d'accumulation de crédits transférables entre établissements,
- faciliter la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs,
- coopérer en matière d'assurance de la qualité des enseignements,
- donner une dimension véritablement européenne à l'enseignement supérieur.

Mais ces actions, qui initialement sont plutôt des objectifs, vont être précisées par **les conférences ministérielles** qui se réunissent tous les deux ans (Bologne, en 1999, Prague en 2001, Berlin en 2003, Bergen en 2005, Londres en 2007, Louvain en 2009) dont les conclusions renforcent à chaque fois le caractère normatif du dispositif, d'autant plus facilement qu'il s'inscrit dans une longue histoire et sur la base d'objectifs

aujourd'hui largement partagés.

**En France, dès 1961, Christian Fouchet** (alors ambassadeur) avait proposé pour l'Europe (au nom d'une commission intergouvernementale) un plan prévoyant la création de plusieurs institutions, dont la création d'un comité des ministres de l'Education nationale. Ministre de l'Education nationale de 1962 à 1967, il pose les jalons d'une réforme de l'université, dans le cadre d'une réforme générale de l'enseignement : création des IUT, projet d'une organisation des enseignements en trois cycles... Il s'agit alors de tenir compte à la fois des « besoins de l'économie » (en personnels qualifiés rapidement employables), de la « démocratisation » de l'accès aux études supérieures (en quelques années les effectifs étudiants ont doublé, les enseignants se sont multipliés avec l'arrivée de nombreux assistants), du passage d'une université « napoléonienne » à une université « moderne ».

C'est dès ce moment, et dans les années suivantes, qu'apparaissent les idées, contestées alors mais aujourd'hui généralement admises de concurrence, d'autonomie, de professionnalisation, de participation des régions et des entreprises au financement de l'enseignement supérieur...

**Depuis cette date, les politiques ministérielles se situent dans une grande continuité**, l'harmonisation européenne (qui voulait au départ infléchir l'aspect trop mercantile de la construction européenne) et la nécessité de « répondre à la crise » permettant d'unifier, sous le couvert d'une harmonisation gestionnaire, en fait dans le cadre des obligations liées au marché unique ( libre circulation des biens, des personnes et des services) des dispositifs pouvant correspondre à des intentions ou des nécessités diverses.

C'est cette évolution qui permet de comprendre les grands axes des réformes actuellement en cours, dans le cadre d'une « économie de la connaissance » et de la « mobilité internationale » :

**L'AUTONOMIE** juridique n'a pas pour objectif de garantir l'autonomie pédagogique, l'indépendance de pensée et d'enseignement, et encore moins d'introduire l'autogestion dans l'université. Elle doit permettre aux établissements de fonctionner à l'instar de sociétés, responsables de leur budgets et de leurs finances, associant des partenaires divers, développant les enseignements pour lesquels elles obtiennent des financements d'origines diverses : Il s'agit de faire avec ses moyens, et de trouver les moyens pour faire (dans un contexte général où la part de l'Etat diminue, celle des collectivités territoriales augmentant... au moins au cours de ces dernières années).

**La CONCURRENCE** est supposée permettre une élévation générale de la qualité, de la même façon que le marché est supposé assurer le bon fonctionnement de l'économie : chacun voulant être quelque part dans les meilleurs aura à cœur de développer des projets performants. Les étudiants opéreront eux-mêmes leur propre sélection, en fonction des propositions qui leur seront faites.

**La PROFESSIONNALISATION** : dans un contexte de crise économique et de maintien d'un niveau de chômage élevé, de libre circulation des personnes, elle garantit l'utilité et l'efficacité de l'enseignement. Et donc sa démocratisation ?

**Les EVALUATIONS** : elles seront faites par des organismes apparemment neutres (en tous cas ne comprenant pas de représentants d'intérêts jugés catégoriels ou partisans), fondées sur des critères quantifiables (donc non subjectifs) et homogènes (donc dépassant les disciplines). Elles dispenseront de choix politiques.

## QUELLES SITUATIONS CONCRÈTES CRÉENT OU LAISSENT ENTREVOIR TOUS CES TEXTES ?

Sur certains points, les textes apportent des précisions, sur d'autres ils semblent plus flous ; dans certains cas, ils ne disent rien.

### DIPLÔMES - GRADE

Les arrêtés attribuant le grade de master aux titulaires de certains diplômes mentionnent : **l'école** concernée, les **options** des diplômes concernés, la **période de validité** de l'arrêté.

- Ce n'est donc pas le DNSEP en tant que diplôme « national » qui donne le grade de master, mais le fait de l'avoir obtenu dans telle école, à tel moment.

- La durée de validité de l'arrêté peut être variable ; dans la plupart des cas, elle porte sur la période 2012-2015 (donc 4 ans) ; mais dans un cas elle ne concerne que la période 2012-2013 (2 ans) ;

- Dans les arrêtés publiés, toutes les options existantes de chaque école ont été mentionnées ; mais rien ne dit que ce sera toujours le cas.

Les notes du ministère aux DRAC évoquent, pour les formations non évaluées dans les délais ou ayant fait l'objet d'une évaluation négative, la possibilité de « **diplômes d'établissement** ». Mais il semble difficile de les considérer comme de simples « diplômes d'école » : ils s'inscrivent dans le cadre d'une réglementation nationale et font, jusqu'à présent, l'objet d'une habilitation par le ministère de la culture...

Plus largement d'ailleurs se pose la question des diplômes délivrés dans le passé, antérieurement à l'attribution du grade de master. Si le grade devient l'élément déterminant de la reconnaissance des cursus et des diplômes, que deviennent les anciens diplômes délivrés avant 2012... ?

### EVALUATIONS

On voit bien qu'elles constituent, de fait, **le coeur du système** qui se met en place. Certes elles ne constituent que des avis, mais elles sont également des « prescriptions », et comportent des notations. Apparemment objectives parce que s'appliquant à tout le monde, et sur les mêmes critères, elles constituent la base de la reconnaissance des diplômes, de l'habilitation des formations ; elles pourront justifier l'attribution ou la non-attribution

de financements, une sélection parmi les formations existantes ou projetées... Même anonymes (on ne sait pas toujours qui a procédé aux évaluations, et qui a décidé du rapport final, signé par le directeur à l'AERES de la section des formations et des diplômés), **elles s'imposent et modifient le fonctionnement des structures de décision** : aujourd'hui, la direction des enseignements supérieurs s'appuie sur les recommandations de l'AERES, et peut passer outre les avis du CNER (ce qu'ont bien illustré, à leur façon, les séances du CNER des 19 et 20 juillet derniers : les avis - positifs - du CNER concernant la mastérisation des diplômes des écoles d'art présentés à cette séance - ont été rendus en l'absence d'une majorité des membres du CNER).

**Les évaluations sont essentiellement « déclaratives »**, c'est-à-dire fondées sur les déclarations des évalués. Ce qui peut entraîner d'importantes distorsions par rapport à la réalité. Mais dans tous les cas on voit bien les conséquences qu'engendre ce système : il importe certes de faire, mais il importe d'abord de pouvoir dire ce que l'on fait, et de le justifier : on ne peut pas se contenter de dire que l'on travaille avec tel ou tel partenaire, on doit pouvoir exciper d'une convention, d'un accord formel...

## ORGANISATION DES ETUDES / OPTIONS

L'arrêté du 22 juillet 2010 modifiant l'arrêté du 6 mars 1997 relatif à l'organisation des études conduisant au DNAT et au DNSEP est en réalité uniquement consacré aux années 4 et 5, et, de fait, au passage du diplôme

En fait, ce texte ne répond qu'à **un seul objectif : l'institution du mémoire**, validé par un nombre de crédits limités et constituant, tel qu'il est présenté dans le temps, la première épreuve du diplôme.

**Le texte de l'arrêté du 7 mars 1997, modifié** notamment par cet arrêté du 22 juillet 2010, peut paraître étrange dans la mesure où il juxtapose des éléments totalement différents faisant référence à des structures d'enseignement (cycle « court » / Cycle « long » par exemple) dont on ne sait plus à quoi elles correspondent aujourd'hui. Ce qui n'est pas en soi un problème forcément fondamental : les textes organisant par exemple les études conduisant aux diplômes de licence et de master à l'université ne se caractérisent pas non plus par leur rigueur et leur précision. Ce qui est d'autant plus compréhensible que, dans les faits, chaque formation fera l'objet d'une évaluation spécifique. Certains points devront sans doute toutefois faire l'objet d'une clarification : pourquoi, par exemple, alors que les établissements vont être « autonomes », maintenir une commission nationale d'équivalence décidant de l'admission dans chacune des écoles des étudiants en cours de cursus... ?

La lettre de Madame Phalippon-Robert concernant les EPCC regroupant plusieurs écoles pose la **question de la spécialisation éventuelle des options**, puisque « l'attribution du grade de master ne sera accordée que pour une seule option art, une seule option design ou communication du DNSEP par EPCC ».

(Encore faudrait-il vérifier jusqu'où va, dans la pratique, l'application de ce principe ; est-il totalement exclu que l'habilitation unique, pour un seul établissement, implique qu'il n'y ait obligatoirement qu'un seul site de formation et de passage des diplômes ?)

D'où l'évocation d'un « tronc commun », assorti de « mentions » liées à l'origine historique ou socio-professionnelle des formations.

(Les « mentions » envisagées ne concerneraient que la quatrième et la cinquième année. Que se passerait-il auparavant ?)

Au-delà des fondements de la justification administrative (qui aboutit à ce que des écoles indépendantes distantes de 80 kms n'ont pas à justifier de spécialisation, alors que des écoles distantes de 200 kilomètres mais appartenant au même établissement doivent justifier d'une spécialisation), **se pose la question même du contenu pédagogique et scientifique des formations, et de leur finalité.**

C'est une question qui se pose dans tous les domaines d'enseignement : la lecture des offres et des contenus de formations proposées dans les universités « classiques » laisse bien apparaître les difficultés qu'il y a à vouloir concilier formation fondamentale, spécialisation scientifique et professionnelle, mutualisation des enseignements, possibilités pour l'étudiant d'un parcours personnel...

C'est une question particulièrement complexe dans les enseignements de formation à la création artistique fondés principalement non sur l'acquisition progressive de connaissances ou de techniques dans des domaines pré-établis mais sur la maturation d'une démarche personnelle autour de projets personnels.

## RECHERCHE/CRÉATION

Dans le cadre de la rentrée dans le LMD, des évaluations de l'AERES, la question de la recherche dans les écoles d'art va inévitablement **se poser, dans un avenir plus ou moins proche, avec une grande acuité**. A cet égard on pourra lire avec intérêt les évaluations de l'AERES concernant les écoles d'architecture, notamment Paris-Belleville par exemple.

**Dans les textes récents**, la question de la recherche apparaît d'une part dans la note aux DRAC du 13 juillet 2010 sur l'accompagnement financier des réformes (1 M€ « pour les travaux préparatoires permettant aux écoles de rentrer dans le LMD, notamment en terme de recherches ») et d'autre part dans l'incitation faite à constituer des regroupements susceptibles de rentrer dans les PRÈS, à « exploiter les synergies... en matière d'enseignement... et de recherche... en associant tous les acteurs et partenaires intéressés et en particulier les universités » (Directive d'orientation 2011 du Ministre de la Culture et de la Communication).

**La lecture des évaluations de l'AERES** montre bien l'attention portée au fait que le corps enseignant des écoles comporte un certain nombre de docteurs, qu'il y a dans les écoles des intervenants «HDR» (habilités à diriger la recherche), que l'adossement à la recherche est attesté par des conventions signées avec des organismes de recherche... Les mêmes critères se retrouvent, de fait, dans les recherches financées par le ministère de la culture (qui a renouvelé, en novembre et décembre, les séminaires recherche qui s'étaient tenus ces dernières années).

Si l'on voit donc bien (dans le domaine des arts plastiques comme dans les autres domaines artistiques d'ailleurs) les pistes proposées pour justifier qu'il y a de la recherche dans les écoles, on peut

toutefois s'interroger sur le fait que **nulle part n'est vraiment envisagé le fait que la création pourrait valoir recherche** ; et l'évocation de la possibilité de troisièmes cycles qui se dénommeraient « doctorats » (qui pourraient constituer une base de recrutement des enseignants ?), institués en rapports avec les universités et centres de recherche habilités ne modifie pas cette impression.

## STATUT DES ETABLISSEMENTS

**Les collectivités territoriales doivent constituer des EPCC** dans les plus brefs délais (d'ici la fin de l'année, si elles veulent que les DNSEP aient grade de master en 2012).

Mais **d'ores et déjà des évolutions doivent être envisagées dans l'optique de « regroupements** en particulier avec d'autres établissements d'enseignement supérieur du spectacle vivant, chaque fois que cela sera possible ».

La mise en place des EPCC pour les établissements constitués d'une seule école avait déjà fait apparaître un certain nombre de problèmes, liés notamment à la **représentation des personnels dans les instances**. Il est vite apparu en effet que le statut d'EPCC correspondait à un type d'établissement très différent de celui en usage dans l'enseignement supérieur : dans les établissements d'enseignement supérieur les représentant des enseignants-chercheurs et personnes assimilés, des étudiants et des différentes catégories de personnels sont majoritaires dans toutes les instances, et le président d'université est élu par ses pairs. Le ministère a certes indiqué qu'il était « recommandé de prévoir au CA une place significative, marque de l'établissement d'enseignement supérieur, aux enseignants » (note aux préfets et DRAC de Guillaume BOUDY, secrétaire général du ministère de la culture et de la communication, en date du 27 juillet 2009), mais en proposant des modèles de statut qui rendaient cette recommandation très problématique.

Mis en œuvre par des cabinets juridiques, le modèle de statut proposé n'a pas fait, la plupart du temps, l'objet de réflexions ou d'adaptation qui auraient permis de tenir compte du fait que les établissements concernés étaient des établissements d'enseignement supérieur, et des établissements culturels. **Récemment toutefois**, certains ont envisagé une représentation au CA des personnels et étudiants se rapprochant de la majorité, un vote sur les décisions les plus importantes nécessitant une majorité « qualifiée », un pouvoir d'initiative des instances consultatives.

**La complexité de la situation est particulièrement apparue dans le cas des établissements multi-sites.**

**Elle sera encore plus grande dans les établissements regroupant différents types d'enseignements et d'activités**, où les questions de la spécificité des missions et de l'autonomie – au moins relative – des équipements se posera inévitablement et devra trouver des solutions.

## STATUT DES ENSEIGNANTS

On pourra constater que la question du statut des enseignants

**n'est abordée dans aucun des textes mentionnés.** Lors de compte rendus de réunions précédentes, cette question avait pourtant été présentée comme étant en voie de règlement.

Ce n'est en tous cas pas ce qui ressort de la réponse faite par le ministère du travail (publiée dans le J.O. du Sénat du 21/10/2010, page 2759) à la question écrite de M. Michel Boutant (Charente-Soc) (publiée dans le J.O. du Sénat du 03/12/2009, page 2780).

Dans sa question M. Michel Boutant attirait l'attention du ministre du budget, des comptes publics, de la fonction publique et de la réforme de l'Etat sur le fonctionnement des écoles de musique ... ou des conservatoires de Musique ... qui recrutent des professeurs et des assistants territoriaux d'enseignement artistique. Il soulevait la question de leur temps de travail et demandait au ministre de rappeler clairement les droits et obligations des agents relevant de ces cadres d'emploi, en dehors de toutes coutumes et usages.

Dans sa réponse, le ministre rappelle que, par dérogation au régime général, la durée hebdomadaire de travail est fixée à 16 heures pour les professeurs et à 20 heures pour les assistants et assistants spécialisés, mais **« qu'aucune disposition dérogatoire relative aux congés annuels ne figure dans leur statut**, et donc qu'ils rentrent dans le droit commun relatif aux congés annuels des fonctionnaires ».

**Si les collectivités territoriales semblent aujourd'hui moins inquiètes** que par le passé sur les conséquences d'une revalorisation du statut des enseignants (prenant en compte la grille indiciaire, le déroulement de carrière, la prise en compte d'activités au titre de la « recherche »...), **elles ne semblent pas avoir trouvé l'instrument de pilotage de ce dossier...** que l'Etat s'était engagé à prendre en charge.

L'appel pressant à recruter ou à faire intervenir dans les écoles des docteurs de l'université apparaît, pour le moment, comme le moyen à la fois de satisfaire les demandes de l'enseignement supérieur et de contourner le règlement de ce dossier.

D'une certaine façon, **cette dernière question illustre bien la situation nouvelle des écoles.**

D'un côté un ensemble de préconisations et de mesures qui semblent constituer un cadre général, mais qui aboutissent d'un autre côté à un système dans lequel chacun est appelé à bâtir et à faire légitimer son propre projet. D'un côté un dispositif d'intégration à l'harmonisation européenne des enseignements supérieurs, mais d'un autre côté un appel à constituer des regroupements de partenaires culturels de natures différentes dans un cadre territorial.

Dans le grand courant libéral, à la fois « décentralisateur » et « homogénéisant » qui caractérise la période actuelle de réduction de l'intervention publique, au moment où les universités et PRÉS se distinguent par leur capacité à « lever des fonds » et à susciter la création de fondations, y a-t-il place, entre l'AERES-DGES et les EPCC territoriaux, pour une volonté politique, et pour un réseau d'écoles défendant leur spécificité ?

## STÉPHANIE CHIFFAUDEL JEAN-CHARLES AGBOTON-JUMEAU

**Stéphanie Chiffaudel a été étudiante à l'école d'arts de Reuil-Malmaison puis à l'école des beaux-arts de Rennes ; elle a obtenu le DNSEP en juin 2009.**

**Dans cet entretien avec Jean-Charles Agboton-Jumeau, elle nous donne son point de vue sur “la pédagogie plasticienne” tel que l’entend son ancien professeur à l’école d’arts de Rueil et telle qu’elle l’a mise en œuvre à l’occasion d’un entretien avec Jacques Rancière.**

**JCAJ** : Dans le numéro 6 de la revue Joséphine (co)produite par Pierre Dumonthier, vous avez conduit une interview de Jacques Rancière sur la question de l’enseignement en général et celui de l’enseignement artistique en particulier ; pourriez-vous brièvement nous rappeler selon quel protocole vous l’avez effectué et quels sont l’enjeu et le résultat d’une telle démarche ?

**Stéphanie Chiffaudel** : Tout d’abord, l’interview parue dans ce numéro de Joséphine est la retranscription de ma deuxième rencontre avec Jacques Rancière, dans le cadre d’un entretien initié en 2006 par Pierre Dumonthier. Le texte initial, envoyé par Pierre et ma première rencontre avec Jacques Rancière, avaient donné lieu à une publication dans le numéro 5 de Joséphine [<http://issuu.com/revue-josephine/docs/josephine5>].

Le processus de l’entretien a donc commencé à l’automne 2006. Pierre Dumonthier, qui était l’un de mes enseignants à l’Ecole d’arts de Rueil-Malmaison, souhaitait faire un entretien avec Jacques Rancière sur l’enseignement de l’art. Il s’intéressait particulièrement à son livre, *Le Maître ignorant*. L’enjeu était donc de confronter la méthode de Jacotot expliquée dans ce livre, le point de vue du philosophe sur cette méthode et sur l’enseignement de l’art, et une pratique de l’enseignement de l’art, afin de réfléchir à l’enseignement et en particulier à l’enseignement de l’art et de proposer peut-être de nouveaux points de vue sur ces questions. Cherchant un angle d’approche et pensant qu’il serait intéressant d’avoir le point de vue d’une enseignée, Pierre Dumonthier m’a invitée à participer à cet échange. J’ai donc rencontré par deux fois Jacques Rancière mais il y a eu aussi des échanges par mail.

Je vais vous résumer l’histoire de l’entretien. Pour commencer, en décembre 2006, Pierre a adressé un texte à Jacques Rancière dans lequel il s’interrogeait sur sa pratique d’enseignant en art, et il l’a avisé qu’il m’avait invitée à participer à l’entretien. Puis, en janvier 2007, Pierre m’a envoyé un mail m’invitant à relancer Jacques Rancière, mais en mettant – à mon insu – ce mail en copie à Jacques Rancière, donc celui-ci attendait que je le contacte. Je lui ai demandé une rencontre, ce qu’il m’a accordé. Le philosophe et moi nous sommes entre autres interrogés sur la pratique de Pierre Dumonthier (ce premier entretien est paru en mars dans Joséphine n° 5). À la suite de la rencontre, Pierre a répondu à Jacques Rancière (sans m’en avertir et sans me communiquer sa réponse). Enfin, en octobre, je suis retournée voir Jacques Rancière pour l’interroger sur cette réponse, ce qui a donné lieu à l’échange paru dans le n° 6 de Joséphine [<http://www.joseffine.com/?p=josephine6>].

On peut voir ce processus comme une sorte de théâtre d’improvisation ou il y aurait toujours deux personnes en scène et quelqu’un en cou-

lisses. Cela a permis que chacun s’exprime tour à tour dans le débat et que les questions soient traitées du point de vue du philosophe-enseignant, de l’enseignant en art et de l’enseignée en art. Chacun a pu poser ses questions et répondre de son propre point de vue ce qui, me semble-t-il, a généré un dialogue plus riche qu’une simple série de questions posées à Jacques Rancière par Pierre Dumonthier.

**JCAJ** : En effectuant cette interview, en quoi continuez-vous à demeurer une enseignée plutôt qu’une enseignante ?

**SC** : En préalable, c’est Pierre Dumonthier qui a proposé les termes de l’entretien. Je ne distingue pas si franchement l’enseignant de l’enseigné. On est tous un peu des deux, j’aurais même tendance à dire que c’est l’échange qui enseigne.

Ceci dit, je témoignais de mon expérience d’enseignée en tant qu’étudiante en art ; il me semble que c’est ce qui intéressait Jacques Rancière. Ma pratique à l’école d’art a évolué au cours de l’entretien, ce qui a pu engendrer des nouvelles questions. Je suis demeurée une enseignée en art toute la durée de l’entretien, même si je n’étais plus l’étudiante de Pierre à la fin du processus, puisque je suis partie entre temps pour les Beaux-Arts de Rennes.

J’aurais pu considérer que je réalisais cet entretien en dehors du cadre de l’école et refuser la position de l’enseignée mais alors, on aurait perdu le point de vue de l’enseignée qui était le sens même de ma participation à cet échange. D’autre part, je suis demeurée une enseignée par rapport à Pierre car j’ai appris grâce à lui, à faire un entretien. D’ailleurs, c’est lui qui a mis en place le cadre et les termes de l’entretien et qui m’a proposé de m’impliquer dans ce projet pour me permettre de faire une expérience qui me ferait avancer. Enfin, j’étais en recherche et, Pierre Dumonthier comme Jacques Rancière, ont prêté attention à ma recherche ; ils m’ont amenée à clarifier des questions qui m’étaient propres, en particulier mon point de vue sur l’enseignement et comment je pouvais apprendre l’art et créer, ce qui est une manière de m’enseigner.

Enfin, je ne me suis pas volontairement placée en position d’enseignante. Bien que je pense que Pierre Dumonthier attendait que je lui enseigne quelle était ma propre pratique artistique et ma manière d’agir dans un entretien, puisque sa pratique, en tant qu’enseignant, est précisément d’inverser les rôles (c’est à dire de se placer en enseigné) ; il ne reprend celui de l’enseignant que lorsque l’enseigné n’arrive plus à lui communiquer ce qu’il fait, ce qu’il apprend, ce qu’il recherche...

Après, si j’ai pu leur apprendre quelque chose, c’est à eux qu’il faut le demander...

**JCAJ** : Quel était ou quel est plus précisément l’objet de votre recherche ?

**SC** : Dans l’entretien paru dans Joséphine n°6, Jacques Rancière disait : « Dans la recherche, l’essentiel, c’est de chercher ce qu’on cherche ». Je pense que c’est effectivement ce que je faisais au moment de l’entretien et je le cherche encore... Je ne suis pas sûre que j’aurais pu répondre à votre question au moment de l’entretien. J’aurais pu répondre que je cherchais simplement ce que je faisais là, dans la vie et dans l’école d’art.

Je cherchais aussi à comprendre ce qui m’entourait (par exemple, comment fonctionnait une école d’art). Maintenant je pense que j’ai un peu trouvé ce que je cherchais principalement à cette époque : je cherchais ce qu’est l’art, ce qu’est mon rapport personnel avec l’art, ce que je voulais faire en art, de quelle manière je voulais le faire et dans quel état d’esprit.

Dans l’entretien, la question de Pierre Dumonthier s’interrogeait sur

# “Pédagogie plasticienne” : de l’enseigné(e) à l’enseignant(e), et réciproquement

comment enseigner l’art. Pour ma part, je me demandais comment apprendre à faire de l’art, comment être étudiante et comment la relation que j’avais avec mes enseignants influait sur ma pratique artistique et mon rapport à l’art.

**JCAJ** : C’est la première fois que la Lettres des écoles donne la parole à un(e) étudiant(e) pour avoir son point de vue sur la réforme européenne de l’enseignement supérieur et son impact sur les écoles d’art à la française. Comment les étudiants la perçoivent donc aujourd’hui ? Quelle incidence peut-elle avoir d’après vous sur la pédagogie en école d’art, notamment sur celle que Pierre qualifie désormais de “plasticienne” ?

**SC** : Je ne peux pas m’exprimer au nom de tous les étudiants. Je peux seulement vous donner mon point de vue “d’ancienne étudiante” même si ça ne fait qu’un an que je suis sortie des beaux-arts. C’est le rapport de l’AERES qui préconise de rédiger un mémoire en fin d’études qui choque le plus les étudiants. De fait, s’il est utile de savoir présenter son travail aux beaux-arts, il me semble logique que le DNSEP soit centré d’abord sur les œuvres présentées. En plus, à Rennes, j’ai observé que les quelques étudiants des beaux-arts qui veulent faire un mémoire font un double cursus en s’inscrivant à l’université. Ce qui montre d’ailleurs que les deux formations sont complémentaires et que ça n’a pas de sens de vouloir les uniformiser.

J’ai l’impression que l’AERES souhaite une production écrite parce que cela leur semble plus facile à évaluer, comme si le nombre de pages permettait au moins de s’assurer d’une certaine quantité de travail. Le but, en s’inscrivant en école d’art, n’est pas d’avoir une production que le ministère de la Culture saura évaluer mais d’apprendre à faire des œuvres. Sinon on dévoie le but de l’école. Je crois que les étudiants sont mécontents, non seulement parce qu’on leur demande de travailler plus (même si on peut aussi s’opposer à cette idée qui n’est pas seulement présente dans les écoles d’art) mais, surtout, parce que le fait de donner trop d’importance au mémoire dévalorise leur création plastique.

Je pense que la réforme veut contrôler davantage ce qui se passe dans les écoles d’art et cela me paraît aller à l’encontre d’une certaine liberté dans l’enseignement de l’art. Dans l’entretien avec Jacques Rancière, Pierre Dumonthier disait qu’en tant qu’enseignant il ne connaissait pas l’art qu’il enseigne, parce que les étudiants sont en train d’inventer l’art de demain. Les critères d’évaluations fixés et normés ne permettent pas de reconnaître un art qui, par définition, est en évolution. On ne va pas refaire l’académisme à notre époque ; on a vu ce que ça donnait et combien dans les années 60, l’enseignement délivré dans les écoles d’art s’était éloigné de l’art qui se pratiquait à cette époque, comme le rapporte notamment Jacques Sauvageot dans le n°6 de Joséphine.

L’importance donnée à l’évaluation émanant d’autorités extérieures aux écoles qui décident des critères se fait au détriment de la reconnaissance de la capacité d’appréciation de tous les acteurs d’une école. Les étudiants ne sont pas encouragés à apprendre à évaluer eux-mêmes, avec leurs propres critères, ce dont ils sont capables et ce qu’ils ont réalisé, alors même que c’est absolument nécessaire pour que chacun puisse mettre en place une pratique artistique qui lui est propre. Par ailleurs, les enseignants semblent devoir devenir les simples relais d’une autorité supérieure qui serait plus compétente qu’eux et dont ils devraient suivre les préconisations. C’est une démarche infantilisante pour tous.

Jacques Rancière disait qu’en un sens, l’émancipation est la possibilité de se dire : « je suis capable de sortir un peu du cercle de l’incapacité ». Le rapport de l’AERES exprime en fait aux acteurs de l’école qu’ils ne sont pas assez compétents, et qu’ils ne sont pas capables d’évoluer sans elle. C’est l’inverse de l’émancipation et cela va à l’encontre de l’autonomie que l’on recherche à la fin d’un cursus d’enseignement supérieur.

À force de vouloir baser l’enseignement sur des choses contrôlables et chiffrables (faire des critères d’évaluation valables pour tous, quantifier le travail à faire en nombre de pages à écrire, etc.), on nie la dimension humaine de l’enseignement et de l’art. Les écoles ne sont pas faites pour pouvoir justifier d’un niveau de compétence par un diplôme mais pour former des artistes...

**JCAJ** : Sauf que pour ma part, précisément, j’ai toujours pensé, et parfois contre certains professeurs même, en tant que directeur d’une école d’art, que l’objectif de cet enseignement n’était pas de former des artistes, a priori ; peut-être parce que, comme le dit Rancière dans votre premier entretien, l’artiste n’est pas forcément “émancipé”, et, inversement, toute personne émancipée n’est pas artiste. Or il se trouve que lisant récemment les écrits de Rothko – il a beaucoup enseigné, notamment des enfants –, je suis tombé sur ces passages : « Pas notre tâche de produire des artistes ! » ; ailleurs : « Cependant la finalité de l’enseignement n’est pas de faire des artistes. Il ne prédit pas plus que l’enfant qui peint sera un artiste qu’il ne prédit que celui qui additionne et soustrait sera mathématicien. Mais il peut prévoir ceci : cette expérience précoce sera un facteur ajouté incorporable au développement final [...] Elle doit contribuer, précise-t-il, à l’accueil de dispositions supplémentaires quant à l’environnement essentielles au développement [de l’enfant] en tant qu’individu social. »

**SC** : Je trouve que c’est un point de vue intéressant. L’important est donc que les écoles d’art soient des espaces propices à l’émancipation des étudiants. Il ne faut pas oublier non plus que les étudiants viennent aux beaux-arts pour faire de l’art. On peut, comme le fait Pierre Dumonthier, les regarder comme des artistes par ce seul fait. Quand je parle de la formation, il ne s’agit pas que les écoles livrent des artistes prêts à entrer dans le marché de l’art, mais que les artistes étudiants aient l’espace et le temps de créer puisqu’ils ont a priori choisi la voie de la création artistique comme recherche et vecteur d’émancipation. Bien sûr cela ne veut pas dire qu’ils deviendront tous des artistes et qu’ils ne se développent pas aussi dans d’autres domaines. Je crois que ce qui compte, c’est que les étudiants puissent se former.

**JCAJ** : Mais revenons donc à la question de l’évaluation.

**SC** : L’évaluation arrive à la fin dans l’enseignement. Si on lui donne trop d’importance, on risque d’appauvrir la formation. L’AERES demande du résultat scolaire, les étudiants veulent d’abord faire de l’art. Or je crois que l’art n’est pas réductible à des critères normés et ne s’adapte pas facilement à une évaluation extérieure. La pédagogie plasticienne résiste au résultat attendu. Pierre Dumonthier écrivait : « En art, c’est l’art qui arrive qui enseigne sur l’art » ; cela empêche de penser l’enseignement de l’art comme une succession de personnes compétentes ayant autorité sur des personnes plus ignorantes. A mon sens, soit les écoles n’arriveront pas à rentrer dans les critères de l’AERES et celle-ci va devoir revoir sa copie tant que sa démarche restera la même, soit l’enseignement de l’art va finir par se faire en dehors des écoles.



Harlod Wittles

**JCAJ** : Les modalités des échanges que vous avez eus avec J. Rancière et P. Dumonthier relèvent-ils de la pédagogie ou de la “recherche plasticienne

**SC** : Il me semble qu’une des bases de la pédagogie plasticienne est de tenter de ne pas séparer pédagogie et recherche plasticienne. Les modalités d’échange de cet entretien relèvent des deux. Mais c’est d’abord un processus pour réaliser un entretien à trois. Cela relève surtout d’une stratégie pour conduire un entretien et tenter qu’il soit le plus intéressant possible. Pour cela, on peut utiliser tous les outils dont on dispose, relevant de la pédagogie comme de la recherche plasticienne. Dans notre entretien, je pense que nous avons cherché à apprendre et à exprimer de nouvelles choses. C’est un point commun autant au processus pédagogique qu’à la recherche plastique. On a créé une forme : on était trois, et on a mis en place une sorte d’improvisation où les échanges se faisaient deux à deux. Les idées circulaient des uns aux autres et cela a permis des rebondissements dans l’entretien. D’autre part, on s’est tous demandés ce que l’autre cherchait et on a tous déroulé notre propre recherche face aux autres comme cela peut se passer dans un cadre pédagogique en école d’art. C’est l’échange qui nous a appris et nous avons donné une forme à l’échange...

## Grand atelier

**A l’occasion du Grand Atelier, les 6 et 7 novembre derniers, à l’Ecole d’art de Rueil Malmaison, Pierre Dumonthier et Consorts se sont livrés à un exercice, parmi d’autres, de pédagogie plasticienne.**

Pierre Dumonthier/ Marion Uguen

Artiste invité : Anthony Vérot

Enseignant : Pierre Dumonthier

Musique : Olivier Leroy

Chorégraphe : Marion Uguen

**Grand atelier est un espace de travail** au sein duquel se retrouvent des danseurs, qui jouent le rôle de modèles vivants et les amateurs venus pour pratiquer le dessin et la peinture. Les participants amateurs travaillent accompagnés par deux enseignants. Le rôle de modèles, joué par les danseurs sous la direction d’une chorégraphe, se propose à l’observation lors de deux performances de cinq heures chacune. Lors de ces séances de travail, improvisations lentes, poses statiques, déplacements intermittents, se succèdent. Les danseurs/modèles travaillent en continu, et leur présence alternée sur scène laisse la possibilité aux amateurs de changer ou d’interrompre leur travail sans subir les arrêts rituels tous les trois quarts d’heure propre aux cours de modèle vivant. La présence d’un musicien permet d’accentuer le rapport à l’observation des corps, et rythme le travail des danseurs/modèles. Dans sa forme temporelle cet atelier s’inspire du rythme propre aux gamelans javanais : alternances de moments de travail et de repos dans un flux ininterrompu. Chaque participant peut s’arrêter lorsqu’il le désire et reprendre ensuite. Un espace de repos est prévu. Les temps de travail des réalisations se discutent au fur et à mesure dans un dialogue entre enseignants et participants. Exposition des travaux au sol chaque soir après la séance.

### Ecole d’art de Rueil Malmaison

Rueil Malmaison, espace Grognard

6, avenue du Château de Malmaison

**Jean-Charles François,  
Eddy Schepens,  
Karine Hahn,  
Dominique Clément**

**Ce texte est un extrait d'un texte publié dans dans Enseigner la Musique n° 9/10, Lyon, 2007, Cefedem Rhône-Alpes et CNSM de Lyon, sous le titre : Processus contractuels dans les projets de réalisation musicale des étudiants au Cefedem Rhône-Alpes. Il rend compte d'une intervention faite à la Guildhall School of music and Drama, le 17 février 2006, dans le cadre du colloque « The Reflective Conservatoire : Apprentices and Sorcerers ? »**

## Le concept de projet

Le concept de projet est un sujet délicat à traiter. D'une part, la notion de projet correspond à une nouvelle sensibilité dans le cadre structurel de la société électronique, laquelle tend à disséminer ses activités dans une mosaïque de particularités, selon un dédale complexe d'interactions toujours changeantes, et dans une succession de périodes temporelles limitées et éphémères. Mais, d'autre part, la généralisation de la notion de projet à toutes les activités humaines crée une grande instabilité dans la vie professionnelle, qui se réduit souvent à une alternance d'expériences chargées d'énergies et de périodes de vide absolu. Une question aiguë se pose à l'organisation des activités par projets : en effet, on peut se demander dans quelle mesure cela remet en cause l'existence d'institutions permanentes, tout en permettant le cas échéant à des groupes d'intérêts particuliers, autoproclamés "porteurs de projets", de prendre le contrôle du pouvoir au sein d'une profession.

**Francis Tilman** est enseignant. Il a pratiqué la pédagogie de projet dans le cadre de l'école et de l'éducation populaire. Depuis plus de trente ans, il a systématisé cette pratique au sein de l'Association Le Grain à Bruxelles, un atelier regroupant des enseignants, des chercheurs et des formateurs qui travaillent au développement de nouvelles formes de pédagogie. Dans un livre intitulé *Penser le Projet, Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice* (Tilman, 2004), **il soutient que la pléthore de l'utilisation du mot « projet » dans tous les domaines de la vie sociale, crée une confusion, du fait de la diversité des sens possibles qu'il contient :**

"Nous serions entrés, **selon Boutinet**, dans une « culture du projet ». **Nous ne pouvons plus penser que par projets.** Le schéma du projet constitue le cadre de pensée de référence, non seulement du changement mais même de toute action. Dès lors, résister à sa mise en place, c'est mener un combat d'arrière-garde, car l'avenir se construit à travers le projet. Celui-ci est donc la forme que doit prendre l'action au présent." (Tilman, p. 170)

Pour Tilman, l'idée de projet semble la meilleure méthode pour mener à bien des actions dans un monde dont les caractéris-

tiques principales sont liées à la complexité et à l'instabilité. Le système de valeurs qui a développé son emprise au départ des récents développements du monde du management est constitué autour des notions de flexibilité, d'efficacité et d'innovation. Cela encourage la participation active de la personne individuelle dans la production, car on semble lui confier des responsabilités pleines et entières. Pourtant, en analysant les textes produits par le monde du management, **Boltanski et Chiapello (1999) proposent une critique énergique de ce qu'ils appellent la « cité par projet »**, dans laquelle le monde est considéré comme une série d'actions contextuelles impliquant des groupes d'acteurs multiples formés pour la circonstance et ayant une existence limitée dans le temps. Pour ces deux auteurs, ce système encourage les individus à être créatifs, flexibles, prêts au changement et capables de communiquer. Mais dans le contexte des nouvelles formes du capitalisme liées à la mondialisation, personne ne construit plus de travail à long terme, gravé dans le marbre et basé sur des fondements idéologiques solides. Tout le monde a à se battre pour survivre, pour être inclus dans la participation à un projet, et tout le monde fait l'expérience de la précarité dans la période d'attente entre chaque projet. Appartenir à l'équipe gagnante devient le souci quotidien. L'opportunisme, la communication efficace et le succès commercial priment alors sur des modes de pensée plus profonds, plus universels et permanents. Le cynisme et les mafias semblent alors devenir la dérive principale de la société par projets.

Le monde de la musique n'échappe pas à ce type de structuration de la vie professionnelle. **Les musiciens, de plus en plus, ont à inventer quotidiennement leur emploi, et espèrent pouvoir continuer d'exister entre leurs différents projets.** Les ensembles deviennent éphémères, ils semblent apparaître et aussitôt disparaître ; ils ont besoin, pour s'assurer une certaine permanence, de planifier leurs activités plusieurs années à l'avance.

La société par projets menace directement la notion même d'école en tant que lieu où la totalité de la société est obligée d'entrer en interaction, en vue de construire des valeurs partagées. Nous sommes les témoins du développement croissant de schémas d'apprentissage en situation professionnelle, dans lequel on se contente d'apprendre que ce qui est requis pour une série d'actions circonstancielles à un emploi. Si le travailleur individuel est pleinement encouragé à participer au bien-être collectif de l'entreprise, son implication dans cette entité dépend directement des connaissances hautement spécialisées développées en vue d'un projet particulier. Dans ces conditions, où pourrions-nous trouver les institutions qui peuvent garantir que les personnes font des choix éclairés dans le labyrinthe des options et le relativisme des valeurs ?

Francis Tilman est plus optimiste. Il considère que la capacité de penser par projets constitue **une troisième voie entre l'idéologie de l'Etat central (avec ses attitudes autoritaires) et l'idéologie libérale (basée sur le laissez-faire).** Le projet est basé sur des actions volontaires, dont l'organisation est pré-planifiée. Tout en refusant les procédures bureaucratiques, on demeure tout de même dans le cadre de décisions politiques prises collectivement dans l'intérêt de tous, et la possibilité ou la nécessité d'associer les diverses parties intéressées dans le processus de prise de décision demeure. En même temps, la notion de projet est aussi liée au libéralisme politique (et pas seulement au libéralisme économique) par la reconnaissance du droit des individus à exprimer leurs intentions, leurs désirs,

leurs idées, et celui de pouvoir planifier leurs propres actions de manière rationnelle. Les pratiques démocratiques deviennent moins formelles et demandent une participation active dans les réponses aux questions posées par la nature changeante de la société électronique. Boltanski et Chiapello proposent pour leur part une défense énergique des institutions permanentes, notamment dans les domaines de la culture et de l'éducation, afin qu'elles puissent jouer un rôle de contrepouvoir à l'instabilité de la société par projets et au considérable potentiel de manipulation, d'exploitation et de précarisation qu'une telle organisation sociale et économique offrirait sinon au monde industriel.

Au terme de « projet », nous préférons ici le terme plus précis et plus modeste de « **pédagogie par projets** ». Celle-ci constitue pour nous un important levier (mais certainement pas exclusif) dans une institution permanente vouée à l'éducation qui encourage la recherche et l'apprentissage par la recherche.

La pédagogie par projets a été influencée entre autres par les travaux du philosophe américain John Dewey au siècle dernier et par le pédagogue français Célestin Freinet.

...

La pédagogie par projets est au centre d'un débat sur la manière d'évaluer les activités artistiques de nos étudiants. Nous pensons que la notion de projet est à même de donner un cadre intéressant aux processus d'évaluation en les liant à des axes de formation, car il combine la possibilité de s'inscrire dans un contexte professionnel très précis, impliquant la construction d'une production dans une temporalité, et la rencontre de plusieurs savoir-faire disciplinaires. Voici quelques éléments de réflexion sur l'avantage d'une formation organisée et évaluée en grande partie en fonction de projets menés par l'étudiant :

- **Le projet permet d'une part d'éviter une évaluation basée sur la seule performance ponctuelle** à un moment donné, face à un jury souverain qui juge hors contexte. D'autre part, le projet s'inscrit dans une temporalité limitée, définie au départ, et qui peut varier selon les situations : la pédagogie de projet permet une série d'évaluations diversifiées, avant le départ des actions, pendant les actions, et après la fin des actions.

- Le projet donne lieu à la fin de son déroulement à une **présentation formelle publique** des résultats du projet sous la forme d'un concert, d'un disque, d'une conférence ou d'une publication (etc.).

- **Le candidat présente un bilan du projet et joint au dossier toute la documentation utilisée au cours du projet.**

L'avantage majeur de la formule d'une évaluation par projet est de permettre le développement d'un contexte précis de ce qui va être évalué, et ce dans des termes négociés entre l'étudiant et l'institution. La construction d'un contexte implique l'interaction d'éléments divers qui prennent leur pleine signification à travers un processus global unique, mais qui peuvent toutefois continuer à être pris en compte séparément : au-delà du contrat écrit définissant les enjeux et les modalités de réalisation du projet, l'étudiant peut ainsi être amené selon les cas à constituer un dossier documentaire, à réaliser des travaux dans divers cours, voire à les animer (par exemple en culture musicale, en sciences de l'éducation, ...), à jouer dans le cadre d'étapes intermédiaires, à jouer devant divers publics, à produire un enregistrement, à apprendre à mener un entretien formalisé devant un jury, à rédiger des bilans écrits ou oraux du projet, etc.

Le projet réunit dans un seul processus des disciplines qui sont d'habitude séparées dans des modules différents : chaque domaine d'activité est appelé à entrer en interaction avec les autres, dès lors qu'ils ont une pertinence dans le cadre du projet. Par exemple, dans le cadre de ses projets de réalisation musicale, l'étudiant est obligé d'appliquer de manière effective et opérationnelle ses connaissances en culture musicale, surtout s'il déclare que le sujet de son projet est l'interprétation d'un répertoire selon certains axes de recherche. Il faudra bien trouver les documents qui cadrent une approche particulière, et il faudra bien décider de poursuivre une ligne de travail définie dans l'écriture du contrat, comme par exemple composer dans le style d'un compositeur, arranger, instrumenter, élaborer plusieurs interprétations d'une même œuvre, improviser en respectant des règles précises, jouer un instrument approprié au style...

**Le projet permet de s'exercer à des activités qui ont une très grande proximité avec la profession de référence.**

Dans le cas qui nous occupe, l'étudiant doit se confronter à une situation réelle de prestation devant un public, et il doit en négocier tous les aspects techniques et matériels. Pour autant, l'étudiant n'a pas à prendre la réalité du terrain comme une donnée figée : à travers le projet de son choix, mûrement réfléchi au fil de plusieurs étapes, il doit pouvoir questionner les pratiques habituelles et expérimenter des chemins nouveaux. Il ne s'agit pas de reproduire purement et simplement la maîtrise d'un passé prestigieux, mais de voir comment on peut inventer ou ré-inventer à nouveau les procédures tant du présent que du passé. C'est une approche bien différente de celle qu'on envisage généralement dans les programmes d'apprentissage en situation professionnelle. Ici, l'étudiant doit se confronter aux réalités de sa future profession, mais dans les conditions définies par les règles d'un enseignement supérieur, dont la fonction est de promouvoir la pensée critique et des attitudes de mise en recherche.

L'étudiant est l'acteur principal de son projet, à l'intérieur d'un cadre de contraintes bien défini. Au Cefedem Rhône-Alpes, ce n'est donc jamais un professeur d'instrument ou de chant ou un formateur qui oriente l'étudiant vers ce qu'il doit jouer ou sur la manière de jouer. De même personne ne décide à la place de l'étudiant ce qui serait "bon pour lui", ou quels aspects techniques il devrait régler. **Le choix du contenu doit provenir du désir profond de l'étudiant.** S'il s'avère que l'étudiant n'en a aucun – en pratique, cela n'est jamais arrivé – celui-ci est toutefois tenu de proposer une ligne générale d'intention. Le rôle de l'équipe pédagogique est de refroidir des perspectives trop utopiques, d'enrichir des parcours trop pauvres, de suggérer des procédures ou des directions de travail diverses, d'indiquer la présence d'experts capable de venir en aide. Mais jamais elle ne fait de choix à la place de l'étudiant. Dans son rapport aux experts, l'étudiant n'est donc plus dans une écoute attentive et respectueuse : il vient avec des demandes qu'il doit formuler précisément, ce qui du reste est aussi un apprentissage, et non le moindre. Son choix de travailler avec tel expert est dès lors dicté par un contenu réfléchi et non par une relation dont les finalités sont souvent floues : les contacts avec les experts concernent un travail sur des objets précis, et ne présument pas de s'engager dans le long processus initiatique entre maître et disciple, comme c'est régulièrement le cas dans l'enseignement. L'exigence faite à l'étudiant de préciser ses demandes constitue un des ressorts de son émancipation. Ce qui ne signifie pas bien sûr que les formateurs laissent chacun se "débrouiller" : ceux-ci sont en quelque sorte les premiers parte-



# Bourges :

## Cinquième biennale d'art contemporain



Stéphanie NAVA



Guillaume AUBRY



Mireille BLANC

La cinquième Biennale d'art contemporain de Bourges hérite maintenant de plus de huit années d'aventure partagée entre tous les acteurs de la ville.

Née sous l'impulsion de la ville de Bourges et de son adjoint à la culture, Philippe Gitton, la Biennale a poursuivi l'expérience d'une manifestation préexistante portée par un groupe d'artistes de la région. Elle en conservera l'**idée de foire ouverte à tous les publics et d'événements collectifs** qui se déroulent sur un temps court, environ dix jours, mobilisant tous les acteurs culturels de la ville.

Les premières éditions présentaient la production des artistes de la région. Ce système, par des présentations répétées des mêmes artistes, n'engendrait plus l'intérêt de la découverte de nouvelles propositions plastiques.

En 2006, Paul Devautour, directeur de l'école nationale supérieure d'art, proposa à la Ville de mettre en place un « Panorama de la jeune création ». Il s'agissait de **permettre aux jeunes artistes ayant développé leurs recherches quelques années** après leur sortie des écoles d'art ou d'autres aux parcours artistiques différents, de présenter leur travail et de le confronter à un public d'initiés, de curieux et de promeneurs. Paul Devautour rappelle dans son introduction au catalogue de 2006 : « En l'absence de manifestation du même type en France, le Panorama de la jeune création à Bourges peut espérer jouer **un rôle de découvreur tout à fait déterminant en donnant une première chance aux artistes de demain.** »

Cette manifestation n'est pas de la même nature que celle de Mulhouse qui est le rendez-vous des écoles supérieures d'art françaises et européennes, chacune dépêchant un jeune diplômé. De fait, elle n'est pas une occasion, comme il en existe de nombreuses, d'exposer le travail de ses jeunes diplômés. Elle s'adresse à ceux qui poursuivent et développent leur travail dans

les années qui suivent leur formation et qui souhaitent s'engager dans une carrière artistique.

**Son fonctionnement est simple et répond à cet objectif.** Un appel d'offre est lancé par voix de presse, puis un jury sélectionne les meilleurs dossiers. Les artistes reçoivent une bourse de six cents euros pour leur venue à Bourges et leurs frais de production. Une journée professionnelle est organisée à leur intention, afin qu'ils puissent échanger avec une vingtaine de critiques d'art, de journalistes et de directeurs de lieux d'art contemporain. Présents auprès de leur œuvre, ils sont invités à échanger avec un public très divers. Ayant pu visiter la dernière édition lors de mon arrivée à l'école, j'ai pu constater combien il se dégageait, alors que les propositions artistiques étaient très variées, une sorte de questionnement générationnel.

Cette année, **une commissaire d'exposition** a été engagée afin de consolider la cohérence de la manifestation. Dominique Abensour a été choisie par la Ville. Elle a travaillé la programmation générale dans un souci de dialogue avec chaque partenaire. Pour cette première année, elle a veillé à ce que les œuvres, choisies par les partenaires ou par elle, s'accordent tout en justesse avec les lieux qui les accueillent, des lieux aussi divers que les musées, l'Hôtel de Ville, la médiathèque, le Château d'eau, le palais Jacques Cœur, le Transpalette, la galerie du Haidouc, la galerie La Box.

**Le Château d'eau** est un espace très spécifique, composé de deux cylindres l'un s'emboîtant dans l'autre. Lieu circulaire de déambulation sans fin, il s'adapte parfaitement à l'installation de **Stephen Dean**, intitulée « Fever » : réalisée en 2009, elle traduit l'activité de mouvement de foule par une caméra thermique.

**À la médiathèque, Jérôme Fino** présente « Eye for Ears, mac-

ro-vidéo pour musicien en action », composé de courtes vidéos focalisées sur le détail des instruments et de la gestuelle des musiciens qui amplifient la perception physique du son ; sorte d'appel pour rappeler aux utilisateurs de la médiathèque l'importance de son fonds sonore.

Le choix de l'œuvre «The Landscape is Changing » de **Mircea Cantor**, qui présente une manifestation silencieuse avec des banderoles faites de miroirs, dans le **hall de la Mairie de Bourges**, évoque ce lieu de pouvoir où les sollicitations, les revendications et les décisions politiques modèlent la ville.

Quant aux œuvres de **Stéphanie Nava**, elles habitent littéralement la **galerie La Box**

D'autres partenaires ont proposé de s'inscrire dans la Biennale, en suivant leur programmation, comme le **Transpalette** qui l'a confié, pour toute l'année, à Leonor Nuridsany, autour d'un projet d'expositions sans image. Bertrand Lavier et le collectif Rybn y jouent des odeurs. Au **palais Jacques Cœur**, Sabine Massenet développe ses vidéos dans la multiplicité des pièces de la demeure du grand trésorier. Quant aux œuvres de Stéphanie Nava, elles habitent littéralement la galerie La Box

Nous avons initié l'installation de **deux œuvres dans la ville**, issues de moments de résidence de l'Atelier Raum et d'une artiste singulière Eui-Suk Cho. Les premiers installent « la ville molle » dans les rues piétonnes du centre ville, sorte d'implant provoquant l'instabilité des passants. La seconde pose une œuvre « super héros inconnus » qui interroge nos changements de peau, chaque matin, devant le miroir. Comment désirons nous être et paraître ?

La diversité des médiums, aussi des contenus nourrissent le développement de ce Panorama, conçu comme un moment de rencontres imprévues et imprévisibles. Placés, toute proportion gardée, dans une situation assez similaire à celle de nos déambulations dans les allées des grandes foires commerciales, nous sommes secoués par tant de propositions, de découvertes d'artistes pour nous parfois inconnus, d'œuvres surprenantes conduisant à des révisions... Ce n'est qu'en sortant, ou quelques jours plus tard, que nous en relèverons l'esprit.

Stéphane Doré

## LES LIEUX DE LA BIENNALE

Hôtel de Ville - Mircea Cantor  
Galerie d'Essai, ENSA - Salma Cheddadi  
Château d'Eau - Stephen Dean  
Museum - Laurent Duthion  
Médiathèque - Jérôme Fino  
Le Haïdouc - Thierry Guibert  
Le Transpalette - Bertrand Lavier, Koo Jeong-A  
Palais Jacques-Cœur - Sabine Massenet  
La Box - Stéphanie Nava  
Musée Estève - Françoise Vanneraud  
Musée du Berry - Raphaël Zarka

## DANS L'ESPACE URBAIN

Eui-suk Cho - Atelier Raum

## LE PANORAMA DE LA JEUNE CRÉATION (Pavillon d'Auron)

Emilien Adage  
Guillaume Aubry  
Sandra Aubry & Sébastien Bourg  
Carine Bazin -  
Cécile Beau  
Mireille Blanc  
Delphine Chevrot  
Geoffroy Crespel  
Henriette Desjonquères & Paul Fargues  
Amélia Desnoyers  
Paul Destieu  
Gaspard Drubigny  
Amélie Dubois  
Sirine Fattouh  
Isabelle Giovacchini  
Claire Glorieux  
Benjamin Hochart -  
Kristina Irobalieva  
Déborah Julien  
Thomas Klimowski  
Guillaume Linard-Osorio  
Nicolas Manenti  
Julien Nédélec  
Simon Nicaise  
Aurélié Pétrel  
Sébastien Rémy  
Delphine Renault  
Eva Taulois  
Benjamin Valenza  
Giuliana Zefferi.

Pour :

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

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

## Le savoir identitaire et ses effets

Par **Rastko Močnik**

**Rastko Močnik est sociologue, théoricien littéraire, traducteur et activiste politique. Il est l'un des premiers théoriciens slovènes qui ont présenté le structuralisme et les théories de Louis Althusser dans le milieu universitaire slovène. Il a traduit des travaux de Jacques Lacan, Emile Durkheim et Marcel Mauss. Il est considéré un des Co-fondateurs de l'école de psycho-analyse de Ljubljana.**

### Note de Rastko Močnik de présentation du texte « Le savoir identitaire et ses effets ».

La destruction de la fédération socialiste yougoslave s'est faite au nom de l'auto-détermination des nations et de l'affirmation des identités nationales. Une des attitudes qui s'opposaient à la rage identitaire et qui était populaire surtout parmi les jeunes, s'appuyait sur l'hypothèse que les nouvelles technologies de l'information et de la communication (les « NTIC »), par nature démocratiques et émancipatoires, allaient bientôt introduire des nouvelles formes de socialisation et de coopération, basées sur la solidarité et l'égalité. On espérait que les NTIC allaient rendre les conflits identitaires anachroniques – et qu'elles allaient ouvrir un horizon tout nouveau aux peuples des Balkans : le dépassement des formes d'exploitation liées au travail industriel, l'abolition de l'importance des frontières entre des nouveaux états etc. Rien de tel ne s'est passé. L'idéologie identitaire s'est révélée instrumentale dans la restauration du capitalisme en sa forme néo-libérale et périphérique, et les NTIC étaient intégrées dans les structures du capitalisme contemporain. **Le texte « Le savoir identitaire et ses effets » analyse le rôle de l'idéologie identitaire dans la domination capitaliste contemporaine et la manière dont les activités « cognitives », associées aux NTIC, sont intégrées dans les mécanismes de l'exploitation capitaliste.**

Le texte « Le savoir identitaire et ses effets » est tiré de la contribution de l'auteur au recueil : *Figures du Maître ignorant : savoir et émancipation*, publié sous la direction de Marc Derycke et Michel Peroni (Presses universitaires de Saint-Étienne, 2010).

Le livre rassemble des réflexions des praticiens et des chercheurs en sciences de l'éducation et en sciences sociales autour de la problématique développée par le philosophe Jacques Rancière dans *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*.

**La contribution « Quand l'expert répond au journaliste pour éduquer le public » analyse un cas précis de la construction identitaire, dans le cadre d'un entretien avec un professeur d'histoire, dans un grand journal de culture états-unien.**

Le cas étudié est particulièrement intéressant parce qu'il se présente comme pacificateur et « illuminé ». Le problème immédiat élaboré

par le texte d'origine est donc **le rôle du savoir historiographique dans les mécanismes idéologiques du capitalisme contemporain.** C'est aussi un modeste essai de l'analyse de **la responsabilité des intellectuels dans les pratiques meurtrières et dévastatrices qui ont détruit la fédération yougoslave** et abouti à la restauration du capitalisme dans les états qui ont succédé à cette fédération.

### Le savoir identitaire et ses effets

La focalisation sur la culture allemande relève d'abord d'une mise Pour Bourdieu, l'opinion publique est un artefact (1) qui procède d'un malentendu savamment disposé – celui de "l'erreur épistémocentrique" (2) de la part des chercheurs et du fait que les répondants se laissent subjugués par cette erreur par ailleurs intéressée. Cet artefact qu'est, selon Bourdieu, l'opinion publique, produit bien des effets sociaux réels (surtout "l'effet de consensus"), mais ces effets s'engendreraient, pour ainsi dire, à l'extérieur des dispositions et des habitus des répondants, par-dessus leurs têtes. Il se peut bien que, dans des sondages sociologiques, les choses se passent comme le conçoit Bourdieu. Mais une fois les résultats du sondage publiés, divulgués par la TV, la radio et la grande presse, une fois qu'ils sont pris en charge par un discours, le discours médiatique et au sein du discours médiatique, éventuellement par un discours expert, ils produisent à leur tour des effets réels, des effets d'interpellation idéologique. Leurs effets pénètrent alors les dispositions des individus qui forment le public, s'insinuent dans leurs habitus – les habitus de ceux qui, parmi leurs autres participations, participent également au champ des transactions médiatiques.

L'enquête sociologique par sondage sollicite un discours qui, sans elle, n'existerait pas ; la recherche historiographique opère en revanche, sur du matériel déjà acquis dans le cadre des autres discours – juridiques, politiques voire historiographiques.

La quête identitaire cependant procède par triage du matériel historique en vue de la construction d'un objet – l'identité – dans sa persistance à travers diverses époques du passé. Dans le discours identitaire, l'identité "historique" vient appuyer l'identité présente

1 - « Bref, j'ai bien voulu dire que l'opinion publique n'existe pas, sous la forme en tout cas que lui prêtent ceux qui ont intérêt à affirmer son existence. J'ai dit qu'il y avait d'une part des opinions constituées, mobilisées, des groupes de pression mobilisés autour d'un système d'intérêts explicitement formulés ; et d'autre part, des dispositions qui, par définition, ne sont pas opinion si l'on entend par-là, comme je l'ai fait tout au long de cette analyse, quelque chose qui peut se formuler en discours avec une certaine prétention à la cohérence. Cette définition de l'opinion n'est pas mon opinion sur l'opinion. C'est simplement l'explicitation de la définition que mettent en œuvre les sondages d'opinion en demandant aux gens de prendre position sur des opinions formulées et en produisant, par simple agrégation statistique d'opinions ainsi produites, cet artefact qu'est l'opinion publique. Je dis simplement que l'opinion publique dans l'acception implicitement admise par ceux qui font des sondages d'opinion ou ceux qui en utilisent les résultats, je dis simplement que cette opinion-là n'existe pas. » "L'opinion publique n'existe pas", exposé fait à Noroit (Arras) en janvier 1972 et paru dans *Les temps modernes*, janvier 1973, n° 318, p. 1292-1309; repris dans *Questions de sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1984, p. 222-235.

2 - « [...] l'erreur épistémologique la plus grave en matière de sciences de l'homme, celle qui consiste [...] à placer les modèles que le savant doit construire pour rendre raison des pratiques dans la conscience des agents, à faire comme si les constructions que le savant doit produire pour comprendre des pratiques, pour en rendre raison, étaient le principe déterminant des pratiques. » (P. Bourdieu, "Le point de vue scolastique", *Raisons pratiques*, Paris, Seuil, 1994, p. 222)

dont le support par excellence est fourni par la reconnaissance juridico-politique des instances qui déterminent la conjoncture politico-militaire du moment. L'identité se construit conjointement par les discours juridique et historiographique ; ce dernier, par ailleurs, exhibe une préférence marquée à se fixer aux constructions juridico-politiques (3). Le discours historiographique, avec ses objets de savoir et le discours juridique, avec ses constructions, paraissent donc unifiés (4) par une même idéologie.

La dimension culturelle, identitaire, de cette idéologie s'élabore dans les propos du professeur d'histoire. Le spécialiste du savoir énumère les régulations étatiques, juridiques, politiques qui, dans le passé, distinguaient un territoire et ses populations de leur environnement géopolitique immédiat. De ces régulations anciennes aux pratiques actuelles des populations d'aujourd'hui, il y a un long chemin à travers les temps et les structures. Or c'est précisément cette lacune, ouverte par l'absence d'analyse, qui joue en faveur de la thèse de l'identité : bien sûr qu'il n'y a aucun rapport immédiat entre les idiosyncrasies de l'empire ottoman ou les régulations impériales des Habsbourg, etc., et les pratiques quotidiennes des populations actuelles, leurs attitudes voire leurs sentiments d'appartenance. On peut cependant supposer que ces régulations, ces dispositions et ces dominations d'antan, dont les effets se distendaient à travers les temps, dont les échos se propageaient à travers des structures, ont contribué par des jeux de déplacement, de condensation, de surdétermination, à la lente émergence d'une identité dont le "goût" serait intuitivement percevable dans le présent. Les "causes" historiques sont décalées par rapport à leurs effets actuels : et c'est dans l'écart de ces déplacements (du S2 à la place de l'autre dans le discours du maître au discours du savoir qui s'y substitue en *discursivant* le savoir) qu'il faut supposer l'émergence de la possibilité du savoir du spécialiste (i.e. le discours du savoir venant à la place du produit et du petit a) (5). Il suffit que ce supposé savoir reste à l'état virtuel d'une possibilité jamais actualisée ; il est même nécessaire que le savoir identitaire demeure seulement supposé : car jamais il ne saurait être explicité. Toute tentative d'explicitation mènerait à des analyses qui en subvertiraient la prétention identitaire.

On voit bien la différence qui sépare l'historiographie identitaire contemporaine de l'histoire nationaliste au 19<sup>e</sup> siècle. L'idéologie nationaliste allait sur le terrain pour y cueillir des échantillons du "caractère national", de "l'âme de la nation", de son "esprit". Si elle élargissait sa recherche au passé, c'était pour y trouver des éléments homogènes à ceux que sa quête au présent lui fournissait. Si sa cueillette devenait trop maigre, l'idéologie nationaliste suppléait à l'avarice du passé en inventant les pièces qu'elle considérait comme manquantes (6). En inventant les "traditions", l'idéologie

nationaliste pourvoyait ce qui devait forcément exister dans le passé vu la richesse du présent. La mystification romantique remédiait à l'insuffisance ontologique du passé.

La quête identitaire en revanche, supplée à la défaillance ontologique du présent. En offrant les repères historiques d'un savoir dont l'énonciation reste à jamais différée, l'historiographie identitaire assure des traits d'identification qui opèrent dans le présent. Ces identifications soutiennent alors les revendications de reconnaissance qui se réalisent par une sanction juridique.

C'est justement en tant que savoir avorté que l'historiographie identitaire contribue à la construction culturelle de l'identité, à une construction qui se parachève par la reconnaissance régulée de manière juridico-politique (par la création d'un état souverain, par des droits collectifs accordés aux minorités, etc.)

L'historiographie identitaire participe donc d'un processus qui soumet de manière culturelle, donc apolitique, toute une population à l'hégémonie (7) de l'idéologie juridique.

Sans entrer dans une analyse qui déborderait largement le cadre du présent article, indiquons seulement que l'hégémonie de l'idéologie juridique assure, dans le capitalisme contemporain, la ponction de la plus value dans des secteurs de production qui en déterminent la structure d'ensemble (8), c'est-à-dire dans les secteurs de la production "cognitive" (9).

## L'idéologie identitaire relève du capitalisme postindustriel

Dans des secteurs "postindustriels" ou "cognitifs", l'investissement en capitaux le plus important ne s'effectue pas dans la fabrication matérielle du produit comme dans l'industrie classique mais aux deux extrémités de la chaîne de production – dans la conception du produit puis dans sa socialisation. Des deux côtés, le processus capitaliste bute sur une contradiction qui lui est immanente. Du côté de la production, "l'appropriation réelle" (l'organisation du processus productif) de la part du capital devient superflue, redondante, puisque le travail cognitif n'a pas besoin de la soumission au capital pour se mettre en cours : il est déjà socialisé et fonctionne comme processus socialisé et socialisant. Du côté de la consommation, c'est l'hyperproduction latente capitaliste, source d'accumulation et fondement de la concurrence, qui requiert la création de la demande, la gestion des désirs constituant des marchés.

Dans la suite, nous allons considérer les spécificités du capitalisme contemporain telles qu'elles se dessinent du côté de la production, en nous limitant à indiquer seulement les traits qui relèvent de la consommation.

La conception du produit (la formule d'un médicament ou la *design* d'un vêtement par exemple) présuppose un processus de travail déjà socialisé : la recherche scientifique se fait à travers un dialogue

Cambridge University Press, 1982.

7 - J'emploie ici le terme "hégémonie" pour indiquer le rapport entre des "genres" idéologiques (idéologie politique, morale, esthétique etc.) tel que des idéologies "hégémonisées" trouvent, de par leur structuration interne, leur complétude ou leur saturation dans l'idéologie hégémonique.

8 - « Dans toutes les formes de société, c'est une production déterminée et les rapports générés par elle qui assignent à toutes les autres productions et aux rapports engendrés par celles-ci leur rang et leur importance. C'est comme un éclairage général où sont plongées toutes les couleurs et qui en modifie les tonalités particulières. C'est comme un éther particulier qui détermine le poids spécifique de toutes les formes d'existence qui y font saillie. » *Introduction à la critique de l'économie politique*, "Méthode de l'économie politique".

9 - Cf. *Sommes-nous sortis du capitalisme industriel ?* (Carlo Vercellone, dir.), Paris, La Dispute, 2002 ; *Capitalismo cognitivo. Conoscenza e finanza nell'epoca postfordista* (C. Vercellone, dir.), Roma, Manifestolibri, 2006.

3 - Notre échantillon fait usage des expressions comme : « état médiéval », « noblesse héréditaire », « structure féodale », « entité politique distincte », « province », « autonomie », « république constitutive ».

4 - Selon Althusser, l'idéologie dominante unifie les appareils idéologiques de l'état ; ici, ce ne sont pas seulement les appareils (juridico-politiques et culturels) qui sont unifiés par l'idéologie dominante, ce sont aussi leurs idéologies spécifiques. L'idéologie identitaire est une idéologie culturelle qui opère sous l'hégémonie de l'idéologie juridique, puisqu'elle se suture par une sanction juridique, la reconnaissance.

5 - Pour la re-conceptualisation des quatre discours de Lacan, voir Marc Derycke, "Les étudiants, l'évaluation d'un cours magistral, et les 4-discours", colloque *Les discours universitaires : formes, pratiques, mutations*, Bruxelles, Université Libre de Bruxelles, Colloque international, 24-26 avril 2008 ; selon Lacan (*Le Séminaire, livre X*, Encore, Paris, Seuil, 1975, p. 21), les termes sont : S1 le signifiant maître ; S2 le savoir ; S le sujet clivé par l'inconscient ; a le plus-de-jour (l'objet du désir) ; les places sont : l'agent / la vérité ; l'autre / la production. [ndlr : dans le schéma ci-après, les lettres M, U, A et H correspondent respectivement aux discours du maître, de l'universitaire, de l'analyste et de l'hystérique.

6 - Cf. *The Invention of Tradition* (Eric Hobsbawm, Terence Ranger, ed.),

permanent au sein de la communauté scientifique (10) ; le goût du "beau" résulte de processus intersubjectifs dans des cultures et des sous-cultures propulsées par une créativité anonyme et spontanée. L'appropriation privée du produit du travail déjà socialisé se heurte donc à la logique même de la production "cognitive" et doit être assurée par des mesures hétéronomes et, précisément, extra-économiques, comme le droit de propriété intellectuelle et autres régulations du même type qui, au moyen des arrangements juridiques, sanctionnent, au bénéfice des détenteurs des "droits", une rente et non pas un profit.

Qui plus est, dans le secteur "cognitif", les pré-conditions du processus capitaliste de la production de la plus-value ne sont pas même socialement garanties. La séparation de la force de travail des moyens de production n'est plus ce trait stable de la structure sociale qui, pendant les deux derniers siècles, assurait la reproduction du prolétariat industriel. La nouvelle force de travail, issue du compromis de classe fordiste, s'est d'ores et déjà appropriée les moyens de production et des "potentiels intellectuels" de la production, surtout à travers les appareils de l'éducation publique de masse. Par conséquent, elle ne saurait plus être poussée au marché de la force de travail par les mécanismes classiques de l'émancipation politique qui assuraient aux prolétaires leur statut de personne juridique, libre et égale, contrainte d'offrir librement sa force de travail au marché de l'échange équivalent. Puisque la nouvelle force de travail "cognitive" n'est plus séparée des moyens de production comme l'était le prolétariat industriel, il faut une autre séparation – sa séparation des conditions mêmes de la production – pour la contraindre à se soumettre à l'exploitation capitaliste. Cette nouvelle séparation est désormais assurée par des régulations juridiques, donc par une contrainte extra-économique. Pour organiser l'espace social de manière de le rendre accessible à ces régulations, pour imposer le "consentement" aux acteurs sociaux, il faut un type de cohésion sociale qui dépolitise la société et l'ouvre vers l'emprise de la contrainte extra-économique. La manière traditionnelle d'assurer la cohésion sociale dans les conditions du capitalisme industriel, était l'intégration des masses productives à travers la consommation de masse. Au centre du système capitaliste mondial, elles sont le résultat dans l'état social d'après-guerre des politiques keynésiennes d'investissements publics et du plein emploi. Dans les situations périphériques du "socialisme réel", le même résultat était assuré, à un niveau plus modeste, par des politiques étatiques. Dans la situation contemporaine postindustrielle, l'intégration par la consommation de masse devient de plus en plus une possibilité seulement marginale (11), laquelle requiert l'introduction de nouveaux mécanismes de cohésion sociale. Les mécanismes idéologiques identitaires offrent jus-

10 - « Le modèle de l'*Open Science* et la culture de l'*Homo Academicus* [...] sont mieux adaptés à la création d'idées nouvelles que l'économie de marché. On tient ici l'équivalent pour la nouvelle économie de la contradiction que Marx dénonçait au sein du capitalisme entre le développement des forces productives et ce qu'il appelait les rapports de production, à savoir le régime de propriété privée. » Daniel Cohen, *Trois leçons sur la société postindustrielle*, Paris, Seuil, La république des idées, 2006, p. 69.)

11 - Dans le système de la "création de la valeur pour l'actionnaire", la tendance à long terme est la croissance de l'écart entre les salaires et les profits ou, à l'échelle de l'économie nationale, la décroissance de la part salariale dans le produit national. C'est une tendance générale dans les économies euro-atlantiques, sinon dans le monde entier. Avec les faibles taux de croissance du produit intérieur, il devient très difficile voire impossible, de promouvoir une consommation de masse. Cf. l'estimation de l'économiste Michel Husson : « La caractéristique principale du capitalisme mondialisé depuis le début des années 1980 est la baisse de la part salariale, autrement dit de la part du produit intérieur brut qui revient aux salariés. Une telle tendance équivaut, en termes marxistes, à une élévation du taux d'exploitation. » Michel Husson, *Un pur capitalisme*, Paris, Page Deux, Cahiers libres, 2008.)

tement ce type de nouveaux liens de cohésion.

Les nouvelles technologies d'information et de communication introduisent une nouvelle *composition technique de la force de travail* qui en renforce la soumission au capital et plus que compense ce que le capital aurait perdu en sa capacité de domination à cause de la disparition de la séparation classique de la force de travail et des moyens de production. Les nouvelles technologies permettent de pulvériser la force de travail, de la désagréger spatialement, temporellement et aussi en ce qui concerne ses divers statuts juridiques. Cette nouvelle intégration de la force de travail sous l'emprise du capital en rend l'organisation politique ou même seulement syndicale extrêmement difficile, et met en place de nouveaux modes de surexploitation. (12)

Dans la situation industrielle, la force de travail accède au processus du travail sous deux conditions : 1) d'être transformée en "capital variable" c'est à dire, d'avoir été vendue par son propriétaire, le travailleur, au propriétaire du capital et de la sorte, d'être devenu pour un temps convenue, la propriété du propriétaire du capital en tant que mode d'existence particulier du capital ; 2) de travailler "sous le contrôle du capitaliste" ou de son représentant le manager (13). Dans la situation postindustrielle, le possesseur de la force de travail "cognitive" est parfaitement capable de travailler sans devoir la vendre, puisqu'il possède également les moyens de production qui, en ce cas, sont surtout des compétences intellectuelles ou "cognitives" ; de même, il n'a pas besoin de se soumettre au "contrôle" du capital, puisqu'il est lui-même capable de conduire et de gérer son processus de travail. Il est néanmoins contraint de se soumettre à la domination du capital et au processus de la production de la plus-value : car, si dans la situation industrielle, le travailleur était séparé des conditions du travail (moyens de production, capacités organisatrices, "potentiels intellectuels du travail"), dans le situation postindustrielle, le travailleur est séparé des conditions sociales du processus productif. En tant « qu'entrepreneur de soi-même », il se trouve sur un marché dissymétrique, dominé par le monopole du

12 - Michel Beaud parle de « l'extrême éclatement des modes de mobilisation des travailleurs », et attire l'attention à la ré-introduction des « modes traditionnels de mobilisation du travail : travail à domicile, artisanat et exploitations individuelles dépendantes, petites entreprises de sous-traitance, nouvelles formes de travail à la tâche, travail intérimaire, temporaire, contractuel. » Cf. *Histoire du capitalisme de 1500 à 2000*, Paris, Seuil, 2000, p. 328.

13 - Marx indique les deux traits distinctifs du capitalisme industriel en ordre inverse – puisque, en effet, la soumission réelle du travail au capital est structurellement plus décisive que sa forme juridique, la propriété : « Le procès de travail, en tant que consommation de la force de travail par le capitaliste, ne montre que deux phénomènes particuliers. L'ouvrier travaille sous le contrôle du capitaliste auquel son travail appartient. Le capitaliste veille soigneusement à ce que la besogne soit proprement faite et les moyens de production employés suivant le but cherché, à ce que la matière première ne soit pas gaspillée et que l'instrument de travail n'éprouve que le dommage inséparable de son emploi. En second lieu, le produit est la propriété du capitaliste et non du producteur immédiat, du travailleur. Le capitaliste paie, par exemple, la valeur journalière de la force de travail, dont, par conséquent, l'usage lui appartient durant la journée, tout comme celui d'un cheval qu'il a loué à la journée. L'usage de la marchandise appartient à l'acheteur et en donnant son travail, le possesseur de la force de travail ne donne en réalité que la valeur d'usage qu'il a vendue. [...] En achetant la force de travail, le capitaliste a incorporé le travail comme ferment de vie aux éléments passifs [de la création] du produit, dont il était aussi nanti. A son point de vue, le procès de travail n'est que la consommation de la force de travail, de la marchandise qu'il a achetée, mais qu'il ne saurait consommer sans lui ajouter moyens de production. Le procès de travail est une opération entre choses qu'il a achetées, qui lui appartiennent. Le produit de cette opération lui appartient donc au même titre que le produit de la fermentation dans son cellier. » (trad. de Joseph Roy, d'après le site : <http://le.capital.free.fr/>; texte se trouve p. 187 des Editions Sociales, t.1 ; j'ai interpolé l'expression entre crochets, omise dans la traduction française, mais qui figure dans le texte original.)

capital : c'est évident pour les rapports de la sous-traitance et des rapports analogues – mais c'est aussi le cas pour les divers rapports de précarité : car la précarité retient la force de travail sur le marché alors même qu'elle est insérée au processus de la production de la plus-value. Le marché fonctionne alors comme mécanisme de domination – en poussant le travailleur à entrer dans des processus d'exploitation, et comme mécanisme de chantage – en le contraignant à consentir à la surexploitation.

Le marché, relayant la fonction de "contrôle" exercée jadis par le capitaliste, socialise le travail (en soi-même d'ailleurs autonome) selon le modèle antagoniste de la concurrence entre de petits producteurs dépendants. En tant que mécanisme de domination, le marché antagonise les rapports sociaux "verticalement" ; en tant que mécanisme de concurrence, il les antagonise "horizontalement". Le marché est donc un piètre mécanisme de cohésion sociale. La manière d'y compenser, introduite par la seconde phase du fordisme, c'était d'intégrer les masses laborieuses par la consommation de masse. (14) C'est ce que tente aussi le capitalisme contemporain, avec le nouveau consumérisme, prétendument guidé par la demande, par le *branding*, par les modes de vie animés par les services de la marchandisation. Or cette stratégie présuppose une certaine capacité consommatrice à laquelle ne participent pas tous les groupes sociaux, ni tous les pays du monde. Dans des couches à faible capacité de consommation, dans des pays dévastés par la destruction de l'état social périphérique et par l'introduction du capitalisme néolibéral, le modèle alternatif de cohésion sociale qui s'impose est la communauté identitaire. Elle procède des mêmes mécanismes que le consumérisme postindustriel – modes de vie, cultures, identités ; elle réussit le même coup-de-force que le marché – elle intègre un champ social en même temps qu'elle dissout en individus atomisés. Loin d'être un atavisme des temps pré-modernes, les communautés identitaires intérieurement oppressives et extérieurement agressives sont l'effet du capitalisme contemporain ; elles sont l'invention actuelle de la réponse au problème congénital du système capitaliste : comment maintenir un minimum de société dans des conditions d'anti-socialité systémique.

L'identité est un mécanisme de cohésion particulier : elle assure l'universalisation des conditions d'accès à l'universel (15) sans pour autant abolir les rapports de domination dans la société qui prétend se constituer en groupe identitaire. La revendication de reconnaissance qui fait partie intégrale du mécanisme d'identité, est bien une revendication de l'accès à l'universel (aux droits de l'homme, etc.) Toutefois, elle se réalise par le mécanisme juridique qui court-circuite "les conditions économiques et sociales" et reste donc profondément réactionnaire. La reconnaissance identitaire s'appuie sur les traits *abstrait*s des rapports réels (d'oppression et d'exploitation) dans la communauté identitaire (par exemple, le fait d'avoir vécu et de vivre sur un territoire qui a fait l'objet des politiques impériales ottomanes, habsbourgeoises, etc.) et procède de mécanismes juridiques qui eux aussi, font abstraction des mêmes rapports réels. La reconnaissance identitaire organise donc la soumission "consensuelle" à ces rapports réels d'oppression et d'exploitation. La

14 - La première phase du fordisme qui n'avait réussi que l'intégration par consommation partielle de certains groupes (minoritaires) d'ouvriers a abouti à la crise des années trente.

15 J'emprunte l'expression *universalisation des conditions d'accès à l'universel* à Bourdieu (op. cit., p. 227) qui l'entend dans un sens émancipatoire : l'accès à l'universel (par ex., la capacité d'apprécier une œuvre d'art, d'analyser d'une manière "désintéressée" un argument logique, de faire, de manière générale, abstraction des conditions historiques et sociales des phénomènes) étant, selon lui, le privilège de certains groupes sociaux soustraits à l'urgence de la nécessité ; le programme politique positif consisterait en « l'universalisation réelle des conditions économiques et sociales » de l'accès à l'universel.

destruction de la fédération yougoslave a justement procédé par la recombinaison des populations en groupes identitaires qui, tandis qu'ils se faisaient la guerre, se soumettaient dans le même temps "volontairement" à l'imposition du capitalisme dans sa variante brutale, celle du néo-libéralisme périphérique (16) .

L'identité ouvre donc à tout un chacun l'accès à l'universel, seulement cependant en tant que membre de la communauté identitaire : elle "universalise" sans émanciper. C'est qu'elle « n'universalise » pas les conditions sociales et économiques de l'accès à l'universel, comme l'aurait voulu Bourdieu : elle "universalise" l'accès à un universel juridique par le biais de la sphère de la culture, elle-même conçue et opérante comme abstraite des conditions historiques (sociales et économiques) de sa formation.

A l'émancipation politique qui faisait abstraction des "circonstances personnelles" de l'individu (surtout de la propriété des moyens de production), la régulation identitaire substitue l'émancipation culturelle qui, justement, réintroduit, par l'intermédiaire des réglementations juridiques, une référence particulière, celle de l'appartenance à la communauté identitaire. L'émancipation politique rendait possible la présentation de l'individu, "séparé" des moyens de production, sur le marché de la force de travail (et donc sa soumission à l'exploitation capitaliste), sur le fond de sa séparation des moyens de production historiquement déjà acquis. L'émancipation identitaire, par contre, livre les individus qui, historiquement, se sont appropriés des moyens de production cognitive et des "potentiels intellectuels" de production, à l'emprise des appareils juridiques qui vont les séparer, non pas des moyens de production, mais des conditions sociales de la production (par des réglementations du type "droits d'auteur", "propriété intellectuelle" etc.).

Le discours de ce savoir identitaire qui se tient en réserve ne participe pas seulement à la construction des communautés exclusives et disciplinaires : il concourt à la production et reproduction des rapports de domination sans lesquelles le capitalisme contemporain ne survivrait pas.

16 - Pour un développement plus ample de cette problématique, Cf. notre texte : "Regulation of the particular and its socio-political effects", *Conflict, Power, and the Landscape of Constitutionalism* (Gilles Tarabout, Ranabir Samaddar ed.), London, New York, New Delhi, Routledge, 2008, p.182-209.

## Brèves - infos

## Bourses étudiants : Les paiements seront effectués par les CROUS

Un arrêté du 23 novembre 2010 modifie l'arrêté du 5 novembre 2009 fixant les conditions et la procédure d'attribution des bourses et aides attribuées aux étudiants des établissements d'enseignement supérieur relevant du ministère chargé de la culture

« Art. 24. - A compter du 1er septembre 2010, la mise en paiement des bourses sur critères sociaux des

étudiants inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur relevant du ministère chargé de la culture est effectuée par le centre régional des œuvres universitaires et scolaires. »

Le Projet d'interdire le cumul entre la demi-part fiscale accordée aux parents ayant à leur charge un étudiant et l'octroi de l'Allocation personnalisée au logement (APL) a été abandonné.

Bourses sur 9 ou 10 mois ? Le gouvernement s'était engagé à verser les bourses sur dix mois au lieu de neuf, à la rentrée 2009, sous réserve de l'étalement de l'année universitaire sur dix mois. Le gouvernement a annoncé que seulement neuf mois et demi de bourse seraient finalement versés au cours de l'année scolaire 2010-2011, puis dix mois en 2011-2012. « Lorsque vérification aura été faite que les engagements des universités sur la durée de l'année universitaire sont tenus, un demi-mois de bourse supplémentaire sera versé » a justifié le gouvernement.

## Les "masters d'enseignement" sont-ils voués à disparaître ?

C'est ce que pense l'association "Reconstruire l'École" qui a envoyé le 5 novembre une « Lettre ouverte aux sénateurs » pour les alerter. Et elle ne manque pas d'arguments.

Les décrets d'août 2009 ne mentionnent jamais le « master professionnel » (cette restriction éventuelle serait d'ailleurs, selon toute vraisemblance, jugée contraire au règlement de la fonction publique ou aux traités européens si le Conseil d'Etat devait en être saisi). En tout état de cause, le seul diplôme exigible des lauréats aux concours d'enseignement est donc en réalité - souligne l'Association - « un master, n'importe quel master y compris les masters-recherche ou d'autres masters professionnels ». Comme la réforme en cours s'est faite dans la précipitation, une certaine confusion règne, et ce qui va se passer n'apparaît pas clairement à l'esprit de chacun. Mais l'Association met en garde, cela ne va pas durer : « Le master d'enseignement est un piège terrible auquel les étudiants voudront échapper. En cas

d'échec au concours - ce qui sera forcément le cas pour 80 ou 90% d'entre eux - les titulaires d'un tel master seront en possession, après deux années d'études post-licence, d'un diplôme sans valeur [...] Il faut donc s'attendre à ce que, dans les années qui viennent, de plus en plus d'étudiants désertent les masters d'enseignement au profit des masters-recherche, qui présentent l'avantage de permettre de passer l'ensemble des concours tout en ouvrant, en cas d'échec aux concours, une infinité d'autres possibilités ».

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-disparaître/>

## Culture à l'université

La commission "culture et université", présidée par Emmanuel Ethis, président de l'université d'Avignon, a remis à la ministre de l'Enseignement supérieur, Valérie Pécresse, début octobre, son rapport intitulé "De la culture à l'Université". Ce rapport fait "128 propositions", pour installer "durablement la question de la culture dans les universités".

"Je souhaite que les engagements collectifs des étudiants, et notamment les engagements associatifs, soient mieux reconnus et valorisés, en allant pourquoi pas jusqu'à l'attribution de crédits ETCS" (crédits d'enseignement), a déclaré Mme Pécresse. "On peut reconnaître cet engagement quand il s'agit d'animer la vie de campus", a-t-elle précisé, soulignant que la décision d'attribuer des crédits relevait ensuite de chaque université. < Ce dispositif est en fait déjà pratiqué dans certaines grandes écoles. >

Elle a évoqué la vidéothèque numérique, en cours de constitution, qui visera à mettre à la disposition des étudiants, « via leur espace numérique de travail, tous les chefs-d'oeuvre du 7e art auxquels ils sont de moins en moins nombreux à accéder », a ajouté Mme Pécresse.

Le rapport de M. Ethis propose de resserrer les liens entre écoles d'art et universités. La ministre souhaite que les PRES « ouvrent largement leurs portes aux écoles d'art et aux établissements relevant du ministère de la culture » et a insisté pour que chaque Pôle de recherche et d'enseignement supérieur (Pres) "se dote désormais d'un projet culturel, bâti en partenariat avec le Centre régional des oeuvres universitaires et scolaires (Crous)".

Valérie Pécresse a souligné l'importance du « décloisonnement » entre le monde de l'enseignement supérieur et celui de l'enseignement artistique et culturel. « Pendant trop longtemps on a considéré que le monde de la formation et de la recherche était étranger à celui de la création », estime-t-elle. Pourtant, « est-ce qu'il ne faudrait pas permettre à des artistes qui n'ont pas

de parcours universitaire de bénéficier d'une chaire à l'université ? D'ailleurs, est-ce qu'on a vraiment besoin d'être titulaire d'une thèse pour enseigner la littérature quand on a un prix Nobel littéraire ? »

## Stages hors cursus interdits :

### un casse-tête pour les universités

Le décret interdisant les stages hors cursus s'applique... et déjà une nouvelle circulaire est annoncée afin de préciser la marche à suivre. Le décret, qui avait pour objectif de limiter les abus des employeurs et les stages "bidons", aurait en effet conduit certaines d'entre elles à refuser de délivrer des conventions aux étudiants. Ce qui constitue, selon le ministère, "une interprétation erronée" du texte.

Le décret indique que pour être considéré comme intégré au cursus, le stage doit voir sa finalité et ses modalités définies dans l'organisation de la formation. Il n'y aurait donc pas possibilité de stage facultatif (intitulé aussi « volontaire » ou « recommandé » selon les établissements).

« Après plusieurs réunions de travail en interne pour examiner le décret, nous sommes arrivés à la conclusion qu'intégrer un stage au cursus ne signifiait pas forcément qu'il donne lieu à validation de crédits ou qu'il soit prévu dans la maquette des formations. Nous allons considérer qu'il l'est dès lors que son contenu est en relation avec le projet d'études de l'étudiant, en lien avec son projet d'insertion professionnelle et validé par un responsable de la formation », indique Cornelius Crowley, vice-président de Paris 10 - Nanterre chargé des études. Cette position serait validée par le ministère.

La conséquence serait donc une simple obligation de suivi renforcé de la part de l'université. Mais aussi, de manière plus concrète : la création d'un questionnaire, rempli par l'employeur et le stagiaire, qui sera examiné par le responsable de la formation, tandis que le stage sera enregistré dans l'annexe descriptive délivrée à l'étudiant avec son diplôme.

## Vous avez dit EXCELLENCE ? Par Laurent Carraro directeur de Telecom Saint-Etienne

« Nombreux sont les acteurs ou les commentateurs de l'enseignement supérieur qui se délectent des termes convenus du genre "économie de la connaissance", "internationalisation des savoirs", "excellence", etc.

Dans cette veine, le quotidien Libération publie un dossier sur le thème de l'excellence à l'université. D'ailleurs, obnubilés par le

miroir aux alouettes de l'excellence, nos responsables politiques ne posent pas la question de l'optimisation globale de notre système d'enseignement supérieur et de recherche.

Typiquement, si l'on se réfère à l'appel d'offres Laboratoires d'Excellence dans le cadre du Grand Emprunt, seuls seront élus des laboratoires évalués A+ par l'AERES. Et peu seront élus parmi ces derniers (on imagine moins de 100 élus pour près de 1000 laboratoires A+).

Mais qu'allons-nous faire, que faisons-nous aujourd'hui, avec les très nombreux laboratoires de recherche évalués A, voire B (je n'ose évoquer l'infamant C) ? Leur seule perspective est-elle de viser le A+ ? Mais imaginons un instant qu'ils y parviennent. La France se trouverait avec l'ensemble de ses laboratoires classés A+ ; nos collègues étrangers ne manqueraient pas de s'en distraire.

Globalement, tout le monde souhaite que notre enseignement supérieur soit excellent. Certes, mais cela ne signifie nullement que toutes ses composantes doivent l'être, surtout si elles sont évaluées de manière uniforme, sans considérer leur environnement, leur écosystème.

La question posée est donc la suivante : que faire des très nombreux chercheurs, des très nombreux laboratoires, considérés comme étant d'un niveau seulement correct ? Ils représentent près de 75% des laboratoires de la vague D, selon l'AERES. Quel est leur avenir ? leur vocation ? leur utilité sociale ? économique ? Quels sont les espoirs de leurs personnels ? leurs envies ?

Il nous faut regarder la réalité en face et accepter, enfin, de dire que les missions et objectifs des laboratoires ne sont pas tous identiques et que les missions scientifique, pédagogique, sociale, économique des acteurs peuvent être différentes. En un mot il nous faut urgemment accepter et revendiquer la diversité, pour en finir avec ce trompe l'œil de l'égalitarisme qui mène en fait à une concurrence acharnée, sur un seul type de critères, dont les conséquences néfastes se font déjà sentir et se feront sentir longtemps. Car nous allons à pas cadencé vers un monde universitaire constitué de quelques winners et d'une majorité de losers.

Évidemment, ce que j'énonce pour la recherche reste valable pour l'ensemble des missions dévolues aux établissements d'enseignement supérieur, donc y compris pour la formation. »  
<http://blog.educpros.fr/laurent-carraro/2010/09/27/vous-avez-dit-excellence/>

## ARTE[F]act

### Positions et propositions sur les enjeux de la réforme de l'enseignement supérieur musical

ARTE[F]act (ART Et Formation en ACTes) est une association de professionnels engagés dans les métiers artistiques

de l'enseignement et de la diffusion, qui souhaite contribuer à l'élaboration d'une réforme ambitieuse pertinente et cohérente de l'enseignement supérieur artistique. Cette association s'est constituée dès la sortie des premiers textes concernant le DNSPM et le DE rédigés par le Ministère de la Culture.

Pour ARTe[F]act, les principes qui pourraient fonder un pôle d'enseignement supérieur seraient :

- la création de deux filières complètes reconnaissant la dignité égale des diplômés de scène et d'enseignement menant au doctorat, permettra une réflexion nécessaire sur leurs articulations.
- l'organisation d'une interaction indispensable dans la formation entre enjeux artistiques et pédagogiques.
- l'égalité d'accès des filières pour tous les étudiants, indépendamment des contingences géographiques ou des « origines » esthétiques.

<http://www.sauvonslenseignementartistique.fr/>

## Egalité des Chances Résultats des élèves aux concours des Ecoles

Les programmes de la Fondation Culture & Diversité en faveur de l'égalité des chances ont, cette année, permis à plusieurs dizaines d'élèves de poursuivre des études supérieures d'excellence dans les grandes Ecoles artistiques et culturelles, sans qu'aucun quota ni voie parallèle d'accès ne leur soient alloués.

Concernant le programme Egalité des Chances en Ecoles d'art, 21 élèves ont participé au Stage Egalité des Chances, qui s'est tenu du 22 au 27 février à l'Ecole nationale supérieure de création industrielle (ENSCI-Les Ateliers). 13 élèves ont ensuite passé les concours des classes préparatoires aux Ecoles d'art, les autres élèves s'orientant en majorité vers des formations en arts appliqués. 11 élèves ont ainsi intégré les classes préparatoires aux écoles d'art.

Pour tous les élèves qui intègrent les Ecoles partenaires de la Fondation Culture & Diversité, un accompagnement est mis en place pendant leurs études : pédagogique, financier et d'aide à l'insertion professionnelle.

<http://www.fondationcultureetdiversite.org/>

## Munich, Vienne Suites. Revue May n° 05

Durant l'année 2009, alors que se mettait en place un nouveau train de réformes, des étudiants des écoles d'art de Munich et de Vienne ont réagi en organisant des occupations qui ont essaimé dans de nombreux pays d'Europe.

Me revue May n°5 (Presses du réel) publie des textes issus de

ces mouvements.

Extrait de la préface :

« Durant l'année 2009, alors que se mettait en place un nouveau train de réformes, des étudiants des écoles d'art de Munich et de Vienne ont réagi en organisant des occupations qui ont essaimé dans de nombreux pays d'Europe. Nous avons choisi de publier deux textes émanant de collectifs auto-organisés, rédigés à la suite de ces occupations. L'identité de leurs membres importe peu – même si on devine qu'ils sont ou ont été étudiants dans l'une des écoles d'art qu'ils évoquent. Ces textes accompagnent des expériences, des pratiques, des discussions...

Le premier texte, « Apprendre à souffler la révolte », déjà publié dans le magazine en ligne Variant, a beaucoup circulé : « compte-rendu » passionnant d'occupations d'écoles, c'est aussi un catalyseur qui a stimulé la pensée de beaucoup d'auteurs. ... Ce texte militant affirme que les réformes imposées dans l'éducation ne sont que l'étape finale d'un processus de mise en valeur, d'extraction et de capitalisation du savoir.

Le second texte, « Le Soi, le Groupe et le Mac : deux faces d'une institution », écrit par l'un des groupes qui a participé à la rédaction du premier, est inédit. Introspectif, ironique, déstabilisant, il s'inscrit d'emblée en faux contre toute tentative d'historicisation des mouvements et des collectifs et, entre auto-analyse et critique de l'environnement patriarcal dans lequel ils évoluent, leurs auteurs proposent des pistes de réflexion théorique, privilégiant ' la spontanéité et l'intensité de l'expérience effective à l'analyse ' »

[www.lespressesdureel.com/extrait.php?id=1940&menu=](http://www.lespressesdureel.com/extrait.php?id=1940&menu=)

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

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

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