

cneea

ANDEA



ASSOCIATION DES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART
DE BRETAGNE



Les champs libres



RESPONSABLES DE LA PUBLICATION

Corinne Le Néün, inspectrice générale,
Mission permanente d'inspection,
de conseil et d'évaluation de l'enseignement
artistique/Mipéa/délégation aux Arts plastiques/
ministère de la Culture et de la Communication

Cécile Marie, présidente de la Cneea/Coordination
nationale des enseignants d'écoles d'art

Yolande Padilla, chargée de mission/
Mipéa/délégation aux Arts plastiques/
ministère de la Culture et de la Communication

Jacques Sauvageot, président de l'Andéa/
Association nationale des directeurs d'écoles d'art,
secrétaire de l'Association des écoles supérieures
d'art de Bretagne

DESIGN GRAPHIQUE

Jérôme Saint-Loubert Bié

RÉALISATION

Cécile Benjamin

RELECTURE

Stéphanie Grégoire

IMPRESSION

Compagnons du Sagittaire, Rennes

Cet ouvrage est composé du présent volume
et d'un volume d'annexes de 192 pages

Publié grâce au soutien du ministère
de la Culture et de la Communication/délégation
aux Arts plastiques

Andéa
Association nationale
des directeurs d'écoles d'art

Cneea
Coordination nationale
des enseignants
d'écoles d'art

Délégation aux arts
plastiques/Ministère
de la Culture
et de la Communication

ACTE

ASSIS

**ES
DES
SES**

NATION LES

DNA

DES

ÉCOL

S

RIEU

ES SUPÉ RES

D'

ART

Rennes, 6 et 7 avril 2006



Les Assises nationales des écoles supérieures
d'art aux Champs libres, Rennes, avril 2006.
Photographie : Virginie Laurent



PRÉSIDENT

Dominique Ducassou adjoint au maire de Bordeaux, chargé des Affaires culturelles.

ÉLUS VILLES, AGGLOMÉRATIONS ET RÉGIONS

Patrice Béghain, adjoint au maire de Lyon, chargé de la Culture et du Patrimoine

Marie Déqué, adjoint au maire de Toulouse, chargée des Affaires culturelles

Catherine Genisson, vice-présidente de la région Nord-Pas-de-Calais, déléguée à la Culture, député, vice-présidente de la commission des affaires culturelles à l'Assemblée nationale

Alain Hayot, vice-président de la région Paca, délégué à la Culture

Frédéric Thorel, vice-président d'Amiens Métropole, chargé du Développement culturel

DIRECTEURS DES AFFAIRES CULTURELLES VILLES, AGGLOMÉRATIONS ET RÉGIONS

Janine Macca, directrice générale des services de la ville de Toulouse, chargée de la Culture

Alain van der Malière, directeur général adjoint de la région Bretagne

Robi Rhebergen, directeur du développement culturel de Clermont Communauté

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION

Olivier Kaepelin, délégué aux Arts plastiques

Corinne Le Néün, inspectrice générale, Mission permanente d'inspection, de conseil et d'évaluation de l'enseignement artistique/Mipéa

Reine Fingerhut, chef du Département des enseignements, de la recherche et de l'innovation, délégation aux Arts plastiques/ministère de la Culture et de la Communication

Yolande Padilla, chargée de mission/Mipéa, coordination Assises

Jean-Yves Le Corre, directeur régional des Affaires culturelles de Bretagne

Michel Griscelli, président des conseillers pour les Arts plastiques, conseiller Drac Alsace

**Comité de pilotage
des Assises
nationales des écoles
supérieures d'art**

DIRECTEURS D'ÉCOLES D'ART

Jean-Pierre Simon, président de l'Andéa, directeur de l'École supérieure d'art de Grenoble

Paul Devautour, directeur de l'École nationale supérieure d'art de Bourges

Jacques Sauvageot, directeur de l'École des beaux-arts de Rennes

ENSEIGNANTS

Cécile Marie, présidente de la Cneea, critique d'art, professeur à l'École supérieure d'art de Marseille

Pierre Mabile, artiste, professeur à l'École régionale des beaux-arts de Nantes

Dominique Pautre, artiste, professeur à l'École régionale d'art de Dunkerque ■

Les Assises se sont tenues à Rennes les 6 et 7 avril 2006

Lieux de formation et de création, d'enseignement supérieur et de recherche, les écoles supérieures d'art jouent un rôle déterminant dans la création contemporaine la plus vivante et sont un des éléments moteurs de la vie culturelle des villes et des régions.

À l'initiative des directeurs et enseignants des écoles d'art, en partenariat avec la délégation aux Arts plastiques/ministère de la Culture et de la Communication, les Assises nationales des écoles supérieures d'art ont pour objectif de faire avancer l'ensemble des démarches relatives à l'inscription du réseau français des écoles d'art dans l'espace européen des enseignements supérieurs.

Elles ont pour mission de témoigner de la vitalité des écoles, de réfléchir sur leurs enjeux pédagogiques et culturels, de rassembler et de fédérer toutes les énergies des écoles nationales et territoriales – enseignants, étudiants, personnels administratifs et techniques.

Elles abordent les questions portant sur le rôle des écoles dans les domaines croisés de l'art et de la recherche, de la reconnaissance des diplômes, des statuts des établissements et des personnels et proposent des solutions nouvelles à mettre en œuvre pour leur développement.

JEUDI 6

10H-12H

TABLES RONDES

Art et recherche

L'ART À L'ŒUVRE DANS L'ENSEIGNEMENT :

CURSUS ET ESPRIT DE RECHERCHE

Champs libres, salle de conférences

Modérateur

Jean Cristofol, artiste, professeur à l'École supérieure d'art d'Aix-en-Provence

Invités

Jean-Claude Conésa, inspecteur, Mipéa, délégation aux Arts plastiques/ministère de la Culture et de la Communication

Laurent Jean-Pierre, philosophe, professeur à l'École d'art de l'agglomération d'Annecy

Olivier Nottellet, artiste, directeur des études à l'École supérieure des beaux-arts de Toulouse

Statuts

STATUT DES ENSEIGNEMENTS: RECONNAISSANCE DES DIPLÔMES

Musée des Beaux-Arts, salle de conférence

Modérateurs

Cécile Marie, présidente de la Cneea, philosophe et critique d'art, professeur à l'École supérieure d'art de Marseille

Jean-Pierre Simon, président de l'Andéa, directeur de l'École supérieure d'art de Grenoble

Invités

Carole Alexandre, adjointe au chef du Département de l'éducation des formations et des enseignements et des métiers, délégation au Développement et à l'Action internationale/ministère de la Culture et de la Communication

Reine Fingerhut, chef du Département des enseignements, de la recherche et de l'innovation, délégation aux Arts plastiques/ministère de la Culture et de la Communication

Marcel Freydefont, professeur à l'École nationale supérieure d'architecture de Nantes, membre de la Commission culturelle scientifique et technique, direction du Patrimoine et de l'Architecture/ministère de la Culture et de la Communication

**Programme des
Assises nationales
des écoles
supérieures d'art**

Pierre Joly, directeur de l'École nationale de la statistique et de l'analyse de l'information, président de la Conférence des directeurs des grandes écoles de Bretagne
Corinne Le Néün, inspectrice générale, Mission d'inspection, de conseil et d'évaluation des enseignements artistiques, délégation aux Arts plastiques/ministère de la Culture et de la Communication
Geneviève Meley-Othoniel, chef du bureau de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle, direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles/ministère de la Culture et de la Communication

Réseaux et partenariats

LES RÉSEAUX RÉGIONAUX D'ÉCOLES: IMPORTANCE, OBJECTIFS, FONCTIONNEMENT, FINANCEMENTS

École régionale des beaux-arts, auditorium

Modérateurs

Pierre Cochard, directeur de l'École supérieure d'art de Lorient

Dominique Pautre, artiste, professeur à l'École régionale d'art de Dunkerque

Invités

Yves Coupé, conseiller régional du Nord-Pas-de-Calais, adjoint au maire de Cambrai délégué à l'Éducation

Jean-Marc Ferrari, directeur de l'École d'art d'Avignon, président de L'Âge d'or écoles du Sud Méditerranée

Jane Lee, Kent Institute of Art and Design, Canterbury, Kent (Royaume-Uni)

Alain van der Malière, directeur général adjoint de la région Bretagne

Olivier de Monpezat, directeur de l'École supérieure d'art de Metz

Yves Robert, directeur de l'École nationale des beaux-arts de Lyon, président de l'Adéra, Association des directeurs d'écoles d'art de Rhône-Alpes

14H-16H
TABLES RONDES

Art et recherche
QUELS TROISIÈMES CYCLES ?

Champs libres, salle de conférence

Modérateur

Jean-Paul Ponthot, directeur de l'École supérieure d'art d'Aix-en-Provence

Invités

Emmanuelle Chérel, historienne de l'art, co-responsable des projets de recherche à l'École régionale des beaux-arts de Nantes

Patricia Falguières, professeur à l'EHESS, École des hautes études en sciences sociales et à l'École des beaux-arts de Bordeaux

Colette Garraud, chargée de mission, Mipéa, délégation aux Arts plastiques/ministère de la Culture et de la Communication

Sébastien Gouju, artiste

Statuts

STATUTS DES ENSEIGNANTS. PROPOSITIONS POUR UNE REVALORISATION DU STATUT DES PROFESSEURS DES ÉCOLES TERRITORIALES SUPÉRIEURES D'ART

Musée des Beaux-Arts, salle de conférence

Modérateurs

Cécile Marie, présidente de la Cneea

Michel Gellard, professeur à l'École régionale des beaux-arts de Nantes

Invités

Patrice Béghain, adjoint au maire de Lyon, chargé de la Culture et du Patrimoine

Pierre-Yves Blanchard, directeur général adjoint du Centre interdépartemental de gestion de Versailles

Reine Fingerhut, chef du Département des enseignements, de la recherche et de l'innovation, délégation aux Arts plastiques/ministère de la Culture et de la Communication

Jean-Claude Lenay, Conseil national de la fonction publique territoriale

Corinne Le Néün, inspectrice générale, Mipéa, délégation aux Arts plastiques/ministère de la Culture et de la Communication

Hélène Mugot, professeur à l'École supérieure des beaux-arts d'Angers

**Programme des
Assises nationales
des écoles
supérieures d'art**

Florence Scheuer, chef du bureau des écoles d'art,
délégation aux Arts plastiques/ministère de la
Culture et de la Communication

Réseaux et partenariats

LES ÉCOLES ET LES LIEUX DE CRÉATION ET DE DIFFUSION. QUELLES COLLABORATIONS ET COMPLÉMENTARITÉS ? COMMENT ÉTABLIR DE RÉELS PARTENARIATS ?

École régionale des beaux-arts, auditorium

Modératrices

Catherine Delvigne, professeur à l'École régionale
d'art de Dunkerque

Victoire Dubruel, directrice de l'École supérieure
d'art de Rueil-Malmaison

Invités

Véronique Barbezat, directrice de 50° Nord

Catherine Elkar, directrice du Frac Bretagne

Yann Fabès, professeur à l'École régionale
des beaux-arts de Saint-Étienne

16H15-18H

TABLES RONDES

Art et recherche

DÉVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE : DÉPLACEMENT ET INTERACTION

Champs libres, salle de conférence

Modérateur

Antoine Desjardins, artiste, professeur à l'École
nationale supérieure d'art de Limoges-Aubusson

Invités

Antonia Birnbaum, maître de conférence
en philosophie à l'université Paris VIII

Daniel Dobbels, chargé de mission, délégation aux
Arts plastiques/Mipéa/ministère de la Culture et de
la Communication

Frédéric Paul, directeur du Centre d'art
contemporain de Kerguéhennec

Daniel Rézal, artiste, professeur à l'École supérieure
des beaux-arts de Marseille

Jeanne Lambert-Cabrejo, responsable de la médiathèque
de l'École nationale supérieure des beaux-arts de Paris

Statuts

STATUT DES ÉTABLISSEMENTS

Musée des Beaux-Arts, salle de conférence

Modérateur

Yves Robert, directeur de l'École nationale des beaux-arts de Lyon

Invités

Patrice Béghain, adjoint au maire de Lyon, chargé de la Culture et du Patrimoine

Michel Bompieyre, directeur de l'École supérieure de l'image/site de Poitiers

Reine Fingerhut, chef du Département des enseignements, de la recherche et de l'innovation, délégation aux Arts plastiques/ministère de la Culture et de la Communication

Valérie Garniche, administratrice du Fresnoy/Studio national des arts contemporains, Tourcoing

Clotilde Kasten, secrétaire générale de l'École nationale supérieure d'art de Bourges

Vincent Lacroix, cabinet d'avocats Philippe Petit & associés

Réseaux et partenariats

ÉCOLES D'ART ET UNIVERSITÉS. FORMATIONS COMMUNES, PARTAGÉES, COMPLÉMENTAIRES... PARTENARIATS ET COHABILITATIONS

École régionale des beaux-arts, auditorium

Modérateurs

Dominique Pautre, Jean-Pierre Simon

Invités

Jean Attali, professeur à l'École régionale d'art de Dunkerque et à l'École supérieure d'architecture Paris-Malaquais

Pierre Bazantay, vice-président de l'université de Haute-Bretagne

Emmanuel Hermange, professeur à l'École supérieure d'art de Grenoble

Ronan Kerdreux, professeur à l'École supérieure des beaux-arts de Marseille

Stéphane Sauzedde, professeur à l'université Pierre Mendès-France de Grenoble

ATELIERS

ESPACE EUROPÉEN ET COOPÉRATION INTERNATIONALE

UFR de sciences économiques, salle 081

Modérateurs

Christian Dautel, directeur de l'École supérieure des beaux-arts de Cornouaille, Quimper
Josyane Franc, présidente d'Art Accord France, responsable des relations internationales à l'École des beaux-arts de Saint-Étienne

Invité

Georges Pfruender, directeur de l'École cantonale d'art du Valais, Sierre, président de la Conférence des écoles d'art suisses

LE RÔLE DES BIBLIOTHÈQUES DANS LES ÉCOLES D'ART

Champs libres, 4^e étage

Organisation

Jeanne Lambert-Cabrejo, responsable de la médiathèque de l'École nationale supérieure des beaux-arts de Paris

ART ET RÉSEAUX INFORMATIQUES. ESPACES PÉDAGOGIQUES EN LIGNE

École régionale des beaux-arts, salle 201

Organisation

Reynald Drouhin, professeur à l'École des beaux-arts de Rennes

18H

RÉUNIONS

ÉTUDIANTS

Erba, salle 101

ART ACCORD FRANCE, ASSEMBLÉE GÉNÉRALE

UFR de sciences économiques, salle 081

COORDINATION NATIONALE DES ENSEIGNANTS DES ÉCOLES D'ART

École régionale des beaux-arts, auditorium

**Programme des
Assises nationales
des écoles
supérieures d'art**

CEDAR

UFR de sciences économiques, amphithéâtre Krier

18H15

PARCOURS ART CONTEMPORAIN DANS LA VILLE

Aurelie Nemours, parc de Beauregard, *L'Alignement du xx^e siècle* (commande publique du ministère de la Culture et de la Communication/DAP/Drac Bretagne)

Martha Rosler, galerie Art & Essai, université Rennes II

Norman Dilworth, galerie Oniris

Alexandre Périgot, La Criée, centre d'art contemporain

18h30

Café-citoyen des arts

L'ART, L'ARTISTE, LA CITÉ

Rencontre publique avec Arnaud Labelle-Rojoux, artiste, enseignant à l'École régionale d'art de Dunkerque

20H

Interventions et installations

SOIRÉE AU JARDIN MODERNE

DJMarrtin et Miss Chéma (Rennes et Paris)

Performance Act, *Evolution Process*,

Gwendal Le Dour, Mickael Groc, Xavier Chevreil
(École supérieure d'art de Brest)

L'Abso-lutte est éphémère, Claire Baudoux,

Mauricio Meza, Stéphanie Cacheux (École régionale des beaux-arts de Rennes)

Screw Divers, Nicolas Devos, Pénélope Michel
(Le Fresnoy)

SuPANESS, Sonia Rolland, Élodie Gossuin
(École des beaux-arts de Bordeaux)

Depth Affect (Lorient)

VENDREDI 7

Les Champs libres (Amphithéâtre)

9H30-10H

SÉANCE D'OUVERTURE

Dominique Ducassou, adjoint au maire de Bordeaux, chargé des Affaires culturelles, président du comité de pilotage des Assises

Martial Gabillard, président de l'Association des écoles d'art de Bretagne

André Lespagnol, vice-président de la région Bretagne, délégué à la Recherche, à l'Enseignement supérieur et à l'Innovation

Olivier Kaepelin, délégué aux Arts plastiques/ministère de la Culture et de la Communication

10H-11H15

SYNTHÈSES DES TABLES RONDES

ART ET RECHERCHE

Michel Métayer, Pierre Paillard

STATUTS

Cécile Marie, Yves Robert,
Jean-Pierre Simon

RÉSEAUX ET PARTENARIATS

Dominique Pautre, Jacques Sauvageot

11H15-12H

Intervention d'Olivier Kaepelin, délégué aux Arts plastiques/ministère de la Culture et de la Communication

Improvisations musicales

Dithyrambe, Julie Dumas et Carolina Siegel, École supérieure d'art de Grenoble

14H-16H30
CONFÉRENCE

**LA CRÉATION AUJOURD'HUI DANS L'ÉCONOMIE
DE LA CONNAISSANCE**

La réforme des systèmes éducatifs européens est menée au nom de la mutation induite par les nouvelles technologies informatiques et par l'émergence d'une nouvelle forme de société basée sur l'économie de la connaissance. Thierry Breton, ministre de l'Économie et des Finances, déclarait récemment : «La capacité à créer et à innover sera sans conteste la ressource stratégique du monde de demain.» («La France face à la nouvelle donne économique mondiale», *Le Monde*, 17 janvier 2006). L'art et l'enseignement de l'art ne se trouvent-ils pas aujourd'hui, souvent à leur insu, au cœur de ces transformations ? N'y a-t-il pas urgence à prendre conscience de ces enjeux et à réaffirmer l'importance des écoles supérieures d'art dans ce nouveau contexte ?

Modératrice

Liliane Schneiter

Intervenants

Marc Halévy, prospectiviste

Maurizio Lazzarato, sociologue

Pierre Joliot, biologiste

Bathélémy Toguo, artiste

16H30
CLÔTURE DES ASSISES ■

ACCUEIL ET DÉROULEMENT DES ASSISES

Les Champs libres
10, cours des Alliés
35000 Rennes

AUTRES LIEUX

- École des beaux-arts, 34, rue Hoche
- Musée des Beaux-Arts, 20, quai Émile-Zola
- UFR de sciences économiques, 7, place Hoche
- Le Jardin moderne, 11, rue du Manoir de Servigné, Lorient

LES ASSISES NATIONALES DES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART ÉTAIENT ORGANISÉES PAR LES ASSOCIATIONS D'ÉCOLES

- Andéa, Association nationale des directeurs d'écoles d'art
- Cneea, Coordination nationale des enseignants des écoles d'art
- en partenariat avec le ministère de la Culture et de la Communication/délégation aux Arts plastiques

ELLES ÉTAIENT RÉALISÉES AVEC LE SOUTIEN

- du ministère de la Culture et de la Communication (délégation aux Arts plastiques/Drac Bretagne)
- de la région Bretagne
- de la ville de Rennes
- de Rennes Métropole, Les Champs libres
- des villes et des écoles supérieures d'art
- des associations et réseaux d'écoles d'art
- de l'association Art Norac

REMERCIEMENTS à l'Ensci-Les ateliers, Paris, au comité de pilotage, aux artistes et intervenants, aux personnels administratifs, enseignants et étudiants des écoles de Bretagne, aux équipes des Champs libres, aux directeurs et enseignants, ainsi qu'à toutes les personnes qui ont permis l'organisation de ces journées.

ORGANISATION/PRODUCTION DÉLÉGUÉE

Association des écoles supérieures d'art de Bretagne
tél. 02 23 62 22 60/fax 02 23 62 22 69

COORDINATION GÉNÉRALE

Yvette Sautour

tél. 01 42 59 48 30/06 85 40 81 11

assisesnationales.ecolesdart@wanadoo.fr

Andéa, Association nationale des directeurs
d'écoles d'art

tél. 04 76 86 61 30

esag.info@ville-grenoble.fr

Cneea, Coordination nationale des enseignants
des écoles d'art

tél. 06 30 79 73 55

contact@cneea.fr, www.cneea.fr

Délégation aux Arts plastiques/ministère
de la Culture et de la Communication

Mipéa, tél. 01 40 15 73 67/77

RELATIONS AVEC LA PRESSE

Délégation aux Arts plastiques/ministère
de la Culture et de la Communication

Département de la communication

Anne Racine, tél. 01 40 15 74 60

Marie-Christine Hergott, tél. 01 40 15 75 23

LOGOTYPE, AFFICHE

Vivien Le Jeune Durhin, École régionale
des beaux-arts de Rennes, 3^e année,

sous la responsabilité de Jérôme Saint-Loubert Bié

SITE INTERNET

Sophie Blum, École régionale des beaux-arts
de Rennes, 5^e année art

INFORMATIONS

www.assisesnationales-ecolesdart.fr



Les Assises nationales des écoles supérieures
d'art aux Champs libres, Rennes, avril 2006.
Photographie : Virginie Laurent

**ASSISES
NATIONALES
DES ÉCOLES
SUPÉRIEURES
D'ART**

Paris
6-7 avril 2006

AVERTISSEMENT

Les qualités des auteurs mentionnées dans cet ouvrage sont celles qu'ils avaient au moment des Assises.

Quelques textes ont fait l'objet de modifications ultérieures : une double date, en fin de texte, en témoigne.

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS

Dominique Ducassou **p. 41** ■ Olivier Kaepelin **p. 43** ■
Cécile Marie **p. 44**

1. LES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART : UN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

De la singularité des écoles d'art françaises,
Corinne Le Néün **p. 51**

1.1. Enseignements et diplômes

Un programme de travail pour le réseau des écoles
d'art françaises dans la perspective européenne,
Corinne Le Néün **p. 59**

Contributions générales

Enseignements et diplômes : évolutions juridiques
récentes, Reine Fingerhut **p. 62**

Témoignages

La reconnaissance des diplômes de grandes écoles : nou-
veaux enjeux, Pierre Joly **p. 65** ■ L'enseignement supé-
rieur de l'architecture : les conditions d'une renaissance
et d'une reconnaissance, Marcel Freydefont **p. 70** ■
Le spectacle vivant, Geneviève Meley-Othoniel **p. 80**

1.2. Les enseignants

*Le statut des enseignants, propositions pour une
revalorisation du statut des professeurs des écoles
territoriales supérieures d'art*
Cécile Marie, Michel Gellard **p. 85**

Contributions générales

Le statut des professeurs des écoles territoriales supérieu-
res d'art, délégation aux Arts plastiques, département des
enseignements, de la recherche et de l'innovation **p. 89**

Témoignages

La situation des écoles supérieures d'art en France,
Cécile Marie, Pierre-Yves Blanchard, Jean-Claude
Lenay **p. 94** ■ Les écoles : des lieux d'émergence de la
création, Marie Déqué **p. 99**

Documents

Question écrite de Jean-Marc Ayrault **p. 104** ■ Financement des écoles régionales d'art, Catherine Morin-Desailly **p. 106**

1.3. Les établissements

Contributions générales

Statut des établissements et loi EPCC, Reine Fingerhut **p. 111** ■ La gestion des établissements culturels, Frédéric Thorel **p. 115**

Documents

Écoles municipales des beaux-arts: statut juridique et statut des enseignants, Vincent Lacroix **p. 117** ■ Les bibliothécaires des écoles d'art, Catherine Schwartz **p. 131**

2. ART ET RECHERCHE: LA RECHERCHE DANS LES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART

La *praxis* comme recherche, Michel Métayer, Jérôme Dupin, Pierre Paliard **p. 139**

2.1. L'art à l'œuvre dans l'enseignement

Cursus et esprit de recherche, Michel Métayer, Pierre Paliard **p. 143**

Contributions

Les formes de la recherche dans les écoles supérieures d'art, Jean Cristofol **p. 145** ■ Artistes et scientifiques: rendre visible l'imaginaire, Dominique Ducassou **p. 155**

Documents et témoignages

Vers un cadre institutionnel de la recherche pour les écoles d'art françaises, Corinne Le Néün **p. 157** ■ La recherche dans les écoles d'art aujourd'hui, Jean-Claude Conésa **p. 162** ■ Les ateliers de recherche et de création dans la pédagogie, Mission permanente d'inspection, de conseil et d'évaluation des enseignements artistiques, délégation aux Arts plastiques/ministère de la Culture et de la Communication **p. 176** ■ De la recherche en école d'art, Douglas Edric Stanley **p. 180** ■ Quelques Arc menés à l'Esac de Pau avec des structures extérieures (2004-2006), Jacques Norigeon **p. 186** ■ Artem: bref récit partial, Antonio Guzmán **p. 188** ■ Synopsis de « La Recherche dans et à travers les arts en France », projet de recherche Elia, Ligue européenne des instituts artistiques, Josyane Franc **p. 193**

■ Quelques pistes de réflexion critique sur les conférences Elia (European League of Institutes of the Arts), Clémence van Lunen **p. 199** ■ Les bibliothèques et la recherche. Quelle place pour la documentation dans la recherche ?, Jeanne Lambert-Cabrejo **p. 202**

2.2. Quels troisièmes cycles ?

Formes et espaces de la recherche, Michel Métayer, Jérôme Dupin, Pierre Paliard **p. 207**

Documents et témoignages

Résumé de l'intervention d'Emmanuelle Chérel **p. 209** ■ École supérieure d'art et de design de Saint-Étienne, post-diplôme design et recherche **p. 211** ■ Locus Sonus, Peter Sinclair, Jérôme Joy **p. 213** ■ Sur la recherche en art en général, et à l'École européenne supérieure de l'image (EESI) en particulier, Hubertus von Amelnxen **p. 219** ■ La Cabane – Le Monde, Christian Merlhriot **p. 224** ■ La recherche et l'enseignement de l'architecture. Introduction à « La Recherche architecturale, urbaine et paysagère. Répertoire des unités de recherche. Programme annuel 2006-2009 », ministère de la Culture et de la Communication, direction de l'Architecture et du Patrimoine **p. 228**

2.3. Développement de la recherche : déplacements et interactions

Penser autrement, Michel Métayer, Jérôme Dupin, Pierre Paliard **p. 233**

Contributions

L'atopie de l'art contemporain, Antonia Birnbaum **p. 237** ■ Créer, c'est penser, Gaëtane Lamarche-Vadel **p. 240** ■ « Pour une subjectivité plurielle et polyphonique », artistes et théoriciens **p. 249**

Documents et témoignages

InsARTis. Équipe de recherche habilitée par la Dapa, ministère de la Culture et de la Communication, constituée entre les chercheurs et enseignants des écoles d'art, d'architecture et polytechnique de Marseille, Ronan Kerdreux **p. 252** ■ Projet de recherche, « Dire en signes », École supérieure des beaux-arts de Marseille, Daniel Resal **p. 259**

3. RÉSEAUX D'ÉCOLES ET PARTENARIATS

Introduction p. 269

3.1. Les réseaux régionaux d'écoles

Groupe « réseaux et partenariats », Pierre Cochard, Dominique Pautre p. 271

Contributions générales

Le réseau Nord-Pas-de-Calais deviendra-t-il un cas d'école ?, Dominique Pautre p. 280 ■ Texte d'Yves Coupé p. 282 ■ La philosophie du réseau breton, Alain van der Malière p. 287

Documents et témoignages

Présentation du réseau des établissements d'enseignement supérieur d'art de la région Nord-Pas-de-Calais, Anne Desplanques p. 289 ■ Le réseau des écoles de Bretagne, Jacques Sauvageot p. 294 ■ Genèse et perspective du réseau des écoles supérieures d'art de Lorraine, Olivier de Monpezat, Claude Anheim p. 298 ■ Réseau des écoles d'art de la région Rhône-Alpes, Adera (Association des directeurs des écoles d'art de Rhône-Alpes), Jean-Pierre Simon p. 303 ■ L'Âge d'or, réseau des écoles d'art du sud de la France, Jean-Marc Ferrari p. 306 ■ L'École supérieure de l'image de Poitiers-Angoulême, Jacques Lafon p. 310 ■ Les fondements pour la mobilité des étudiants et pour la recherche dans les écoles d'art anglaises et françaises, Jane Lee p. 314

3.2. Écoles et lieux de production et de diffusion

Contributions

Réseaux et partenariats : la relation de l'école d'art avec les institutions culturelles et artistiques, Dominique Pautre p. 317 ■ Frac Bretagne, Catherine Elkar p. 323 ■ Bibliothèques et réseaux. Du stock au flux : la bibliothèque hybride, Patrick Gaïardo, Jeanne Lambert-Cabrejo p. 326

Documents et témoignages

Le réseau 50° Nord, Véronique Barbezat p. 330 ■ Travaux en cours / En cours de travaux, Yann Fabès p. 333 ■ La Villa Arson : trente ans de création, Alain Derey p. 336 ■ Tram, réseau public d'accès à l'art contemporain en Île-de-France, Victoire Dubruel p. 338

3.3. Écoles d'art et universités

La relation de l'école d'art avec l'université,
Dominique Pautre **p. 341**

Contributions

Université et écoles d'art : le complexe de Jonas ?,
Pierre Bazantay **p. 344** ■ Production 138. Un dispositif
pour l'art contemporain mis en place par l'université
Pierre-Mendès-France Grenoble II et l'École supérieure
d'art de Grenoble, Stéphane Sauzedde, Emmanuel
Hermange **p. 345**

Documents et témoignages

Master professionnel Créateur de produits multimédias
artistiques et culturels, université Rennes II - École des
beaux-arts de Rennes, Pierre Braun, Erwan Mahé **p. 349**
■ École supérieure d'art de Metz partenaire du master
professionnel Arts de l'exposition et scénographies déli-
vré par l'université Paul-Verlaine de Metz, Christian
Globensky, Olivier de Monpezat **p. 352** ■ Mise en œuvre
d'un projet de master « Art et vie » pour 2006-2007
p. 355 ■ Partenariat entre l'École régionale supérieure
d'expression plastique de Tourcoing avec le départe-
ment Arts plastiques de l'université Charles-de-Gaulle
Lille III, René Maes **p. 357** ■ École supérieure de
l'image Angoulême-Poitiers et l'école doctorale scien-
ces humaines, économiques et sociales de l'université
de Poitiers, le master Arts numériques **p. 358**

4. LES ÉCOLES D'ART DANS LE MONDE : ACTIONS ET ÉCHANGES INTERNATIONAUX

Présentation de l'atelier

Christian Dautel **p. 365**

Contributions

Les réseaux internationaux, Josyane Franc **p. 368** ■ Le
rôle de Cultures France. Les échanges internationaux
des écoles supérieures d'art et le programme Entr'écoles,
délégation aux Arts plastiques **p. 372**

Documents et témoignages

Maps, Master of Art in the Public Sphere, Otto Teichert
p. 377 ■ Nord et Bois sacré, Catherine Delvigne **p. 380**
■ Les débuts de l'échange avec Chongqing, École des
beaux-arts de Toulouse, Olivier Nottellet, Guillaume
Janot, Chantal Vey **p. 381** ■ Münzstrasse, 10, Berlin.

Bureau des rêves : appartement-témoin (2005-2006), Jean-Marc Ferrari, Christian Gaussen **p. 385** ■ Saint-Étienne / Thessalonique : un projet d'école des Balkans, Josyane Franc **p. 389** ■ Partenariat. École supérieure des arts décoratifs de Strasbourg / Académie des beaux-arts de Kinshasa (ABA), République démocratique du Congo, Jean-François Gavoty, Jean-Christophe Lanquetin, Barbara Morovich **p. 390**

5. LES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART AUJOURD'HUI : QUESTIONNEMENTS ET PERSPECTIVES

Introduction

Cécile Marie **p. 397**

Lettre des enseignants et des directeurs. Pour l'Andéa et la Cneea, Jean-Pierre Simon, Cécile Marie **p. 400**

Témoignages

Martial Gabillard, président de l'Association des écoles d'art de Bretagne **p. 411** ■ André Lespagnol, vice-président de la région Bretagne **p. 415** ■ Lettre à M. Donnedieu de Vabres. Note de synthèse du projet du maire de Perpignan, Jean-Paul Alduy **p. 417** ■ Citation de Pierre-Michel Menger, directeur de recherche au CNRS **p. 417** ■ *Dithyrambe*, poème lyrique en l'honneur de Dionysos, Julie Dumas, Carolina Zviebel **p. 420**

Intervention d'Olivier Kaepelin **p. 421**

6. LA CRÉATION AUJOURD'HUI DANS L'ÉCONOMIE DE LA CONNAISSANCE

Introduction

Paul Devautour **p. 429**

La création aujourd'hui dans l'économie de la connaissance, Liliane Schneider **p. 430** ■ Sitographie des intervenants, Marc Helevy-van Keymeulen, Pierre Joliot, Mauricio Lazzarato, Berthélémy Toguo **p. 435** ■ La création dans l'économie de la connaissance, Marc Halévy-van Keymeulen **p. 437** ■ La recherche scientifique, une forme particulière d'activité artistique, Pierre Joliot **p. 439** ■ Art et travail, Maurizio Lazzarato **p. 442** ■ Voyages dans l'œuvre de Barthélémy Toguo, fondateur de la Bandjoun Station, Odile Blin **p. 450**

AVANT-PROPOS

Il m'a été demandé de m'exprimer, en tant que président du comité de pilotage mis en place en décembre dernier, afin d'accompagner la préparation des premières Assises nationales des écoles supérieures d'art qui nous ont rassemblés à Rennes les 6 et 7 avril 2006 à l'initiative des directeurs et des enseignants de ces écoles, en partenariat avec la délégation aux Arts plastiques du ministère de la Culture et de la Communication. Un comité de pilotage qui a réuni aux côtés de représentants de l'Association nationale des directeurs d'écoles d'art et de la Coordination nationale des enseignants des écoles d'art, le délégué aux Arts plastiques ainsi que des personnalités du ministère de la Culture et de la Communication concernées par l'enseignement artistique, des élus et directeurs en charge de la culture de collectivités locales et territoriales particulièrement attentifs à l'essor des écoles supérieures d'art, historiquement portées par les villes avant que d'autres collectivités ne s'y intéressent, qu'il s'agisse d'instances intercommunales ou de conseils régionaux. Afin de trouver le portage le plus approprié et eu égard aux enjeux auxquels ces écoles sont aujourd'hui confrontées, des expérimentations ont été conduites dans le cadre de la décentralisation. De même, des projets de développement des écoles ont été proposés dans les contrats de plan État/Région successifs.

Si nos territoires ont besoin d'une présence artistique forte et libre capable d'investir des domaines nouveaux et de contribuer à leur rayonnement, ils ont aussi besoin de la vitalité d'un art pleinement engagé dans la recherche, la création et l'expérimentation, et ouvert sur la réalité artistique contemporaine.

Force est de constater que la pédagogie conduite dans les écoles supérieures d'art prend en compte les mutations profondes que vivent aujourd'hui les pratiques de l'art. Les écoles transforment les méthodes et donnent aux étudiants un choix de parcours riche et diversifié dans toutes les disciplines de l'enseignement artistique au sein duquel la recherche prend des formes diverses, des spécificités inhérentes aux pratiques multiples qui traversent le champ contemporain de l'art.

Ainsi, les écoles supérieures d'art qui forment la majorité des artistes et des acteurs des métiers de la création sont des établissements d'enseignement pleinement insérés dans leur temps.

Malgré l'importance des travaux développés par les équipes pédagogiques, malgré le soutien et les efforts des collectivités qui gèrent les établissements, les écoles

d'art souffrent aujourd'hui d'un manque de reconnaissance et de positionnement, tant au niveau national qu'euro-péen, qu'il s'agisse du niveau des diplômes délivrés, du statut des enseignants et des établissements ou des moyens nécessaires à leur développement. Cette situation ne saurait perdurer sans menacer profondément l'avenir des enseignements supérieurs artistiques en France.

La reconnaissance européenne des diplômes délivrés est primordiale. Les étudiants se doivent de bénéficier pleinement des réseaux qui sont d'ores et déjà existants – grâce, notamment, au programme Erasmus – et qui viennent enrichir l'offre de formation. ■

L'année 2006 marque une étape importante dans l'activité et l'évolution du réseau des écoles supérieures d'art en France. Pour la première fois, et ce depuis leur constitution, celles-ci mettent en place un grand rassemblement national, les Assises nationales des écoles supérieures d'art, rencontre ouverte à l'ensemble des cinquante-six écoles et à leurs partenaires et qui s'est tenue à Rennes les 6 et 7 avril.

L'intérêt suscité par ces rencontres s'est avéré remarquable. Les Assises ont en effet rassemblé une large audience, venue de France et de l'étranger, avec une représentation importante de toutes les écoles et une participation exceptionnelle des collectivités territoriales.

Tout au long de ces deux journées, les tables rondes ont réuni étudiants, artistes, enseignants, bibliothécaires, personnels administratifs, directeurs, élus et responsables des services culturels autour de questions esthétiques, pédagogiques et techniques, d'enjeux européens et internationaux des enseignements artistiques, dans des débats riches et constructifs, comme en témoignent les pages qui suivent.

Le succès de cette initiative s'est appuyé sur une méthode de travail qui inaugure un rapprochement fructueux entre les représentants des écoles, des collectivités territoriales et du ministère de la Culture et de la Communication, réunis régulièrement en groupe de réflexion et comité de pilotage, dont je salue ici l'engagement et la détermination au service des enseignements en arts plastiques.

La délégation aux Arts plastiques a d'emblée soutenu la mise en place d'une coordination et son inspection, comme son département de l'enseignement, de la recherche et de l'innovation, ont fait de cette manifestation une étape prioritaire dans la conduite de leurs chantiers, dans un dialogue constant avec les représentants de l'Association nationale des directeurs des écoles d'art (Andéa) et la Coordination nationale des enseignants des écoles d'art (Cneea), organisateurs de la manifestation, accueillie exemplairement par le réseau des écoles d'art de Bretagne.

Dès mon arrivée, j'ai inscrit les enseignements artistiques comme une priorité de la délégation aux Arts plastiques et j'ai été particulièrement heureux de promouvoir ces premières Assises. Elles ont démontré, si besoin était, la vitalité et la singularité des enseignements en arts plastiques sous tutelle du ministère de la Culture et de la Communication, ainsi que la fonction essentielle des écoles supérieures d'art, qui contribuent chaque année à poursuivre par leurs activités d'enseignement, de création et de recherche une nécessaire interrogation touchant les formes, le rôle et la place de l'art dans la société et dans le monde. ■

POURQUOI ORGANISER DES ASSISES DES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART ?

CÉCILE MARIE

Cneea

JACQUES SAUVAGEOT

Andéa

Face au mouvement dans lequel les accords de Bologne ont mis nos écoles et nos systèmes d'enseignement, face aux nécessaires réformes qu'il s'agit de mener, face également aux risques de dispersion ou d'éclatement de notre réseau, il nous est apparu urgent d'organiser des états généraux de l'enseignement artistique en France.

Nous (la Cneea et l'Andéa) nous sommes rencontrés à plusieurs reprises pour essayer de trouver comment réunir l'ensemble des acteurs de l'enseignement artistique dispersés sur nos territoires. Ces acteurs sont en effet très divers (État, collectivités territoriales) et aucune structure permanente ne les fédère véritablement.

La situation complexe et singulière de chacune des écoles, le risque d'isolement des unes, ou de disparition des autres, nous ont décidés à organiser des Assises qui permettraient – nous l'espérons – de constater la force d'un réseau en identifiant ses atouts, ses enjeux, en termes de création, de formation et de recherche.

En 1998, le rapport de Jacques Imbert (Inspection générale de l'enseignement artistique) mentionnait déjà un ensemble de préconisations qui n'avaient pas été toujours suivies d'effets. Les Assises, des années plus tard, avaient l'ambition de poursuivre ce travail de bilan et de prospective pour un plus grand rayonnement des écoles supérieures d'art.

L'organisation de ces Assises a permis aux différents interlocuteurs et acteurs de l'enseignement artistique de se rencontrer, de travailler et de réfléchir ensemble. La mise en place du comité de pilotage composé d'élus, d'enseignants, de directeurs et de représentants de notre ministère de tutelle pédagogique a rendu possible ces journées. Les ateliers préparatoires et les axes définis (statuts, réseaux, recherche) ont été choisis car ils sont les piliers de nos établissements, de leur complexité et de leur richesse.

En effet, l'enseignement supérieur artistique a des fondements solides, construits à partir d'enjeux artistiques et pédagogiques sans cesse questionnés ; il s'agit donc d'en évaluer les forces.

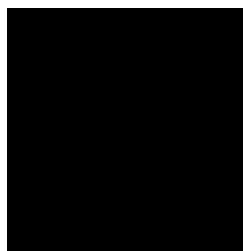
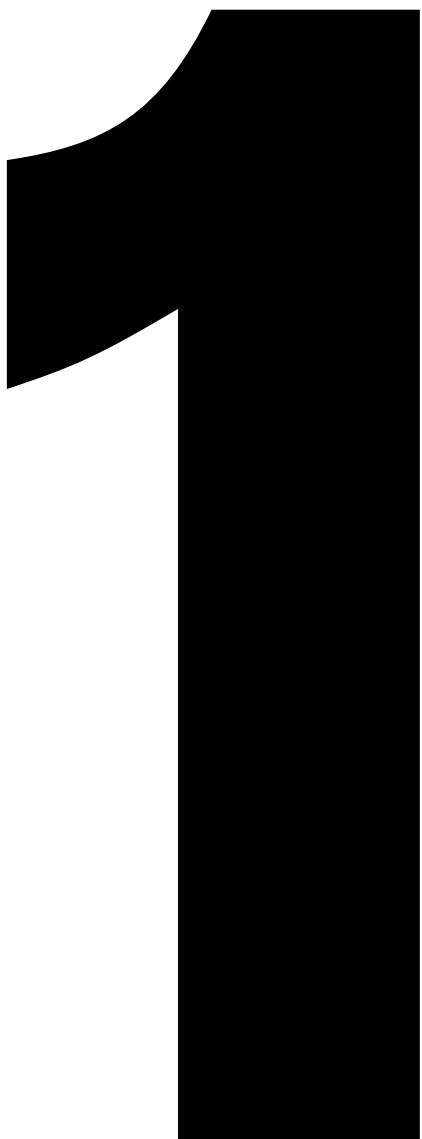
Les décisions prises en 2002 concernant les écoles gérées par l'État sont en train de modifier la donne administrative, juridique, économique et pédagogique de nos établissements et de transformer en profondeur le paysage d'une offre pédagogique nationale riche et diversifiée.

Ces Assises ont été organisées parce qu'il y avait urgence. Et parce que nous refusions d'assister sans rien dire à notre propre transformation. ■



Les Assises nationales des écoles supérieures
d'art aux Champs libres, Rennes, avril 2006.
Photographie : Virginie Laurent





LES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART : UN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

**1.
Les écoles
supérieures d'art :
un enseignement
supérieur**

DE LA SINGULARITÉ DES ÉCOLES D'ART FRANÇAISES

CORINNE LE NÉÛN

Inspectrice générale, Mission permanente d'inspection, de conseil et d'évaluation de l'enseignement artistique (Mipéa), DAP

1. Deux études ont été produites ces dernières années sur cette question : Jean-Jacques Passera, *Étude sur les enseignements artistiques supérieurs en Europe, arts plastiques*, délégation aux Arts plastiques, novembre 1989. Jérôme Sans (avec la collaboration de Damien Sausset), *Étude sur l'enseignement artistique supérieur dans la communauté européenne et sur les relations entretenues par les écoles françaises avec leurs homologues de l'Union européenne*, Délégation aux Arts plastiques, décembre 1997. Il faut noter également la publication de *Des écoles d'art en Europe. Séminaire sur l'enseignement de l'art en Europe*, Domaine de Kerguennec, 6 et 7 mars 2007, Écoles supérieures d'art de Bretagne, Rennes, 2007. En outre, un état des lieux de l'action internationale des écoles d'art est actuellement réalisé par Yolande Padilla, chargée de mission pour les Affaires européennes et internationales/Mipéa/délégation aux Arts plastiques.

2. Monique Segré, *L'Art comme institution. L'école des beaux-arts, XIX^e-XX^e siècles*, Cachan, éditions de l'École normale supérieure de Cachan, 1993.

3. Nathalie Heinich, article «Artiste/artisan, arts», *Encyclopedia Universalis* : «Depuis les Lumières jusqu'à l'époque actuelle, la sphère sémantique du mot artiste se construit donc par la différenciation d'avec l'artisanat, tout particulièrement pour les arts de l'image longtemps considérés comme des "arts mécaniques" c'est-à-dire des métiers manuels [...] puis dans un second temps par assimilation à la littérature et la musique auparavant arts libéraux soit des pratiques intellectuelles [...]»

4. Marie-Claude Genet-Delacroix, *L'Art et l'État sous la III^e République. Le système des Beaux-arts 1870-1940*, Paris, publications de la Sorbonne, 1992.

Pour affirmer la singularité des écoles d'art françaises, il faut en premier lieu distinguer au sein du paysage des enseignements artistiques européens les quatre principaux modèles qui le structurent. Si aucune situation n'est tout à fait comparable d'un pays à l'autre, il serait pourtant passionnant d'en mesurer précisément les écarts¹. Le modèle de l'académie prévaut dans nombre de pays germaniques. Le système anglo-saxon, désormais inclus au sein de l'université, régit également une partie de l'Europe du Nord. Les pays méditerranéens ne bénéficient pas, quant à eux, hormis l'Italie, d'une longue tradition séculaire en terme d'enseignement artistique et oscillent entre ces deux systèmes.

Il convient de rappeler les racines tant historiques que culturelles du modèle français. On le sait, l'organisation des écoles d'art françaises est atypique puisqu'elle déroge à la conception centralisatrice traditionnelle de l'offre d'enseignement.

Deux grandes dates marquent cette «histoire de France» des écoles d'art. Elles sont, pour les plus anciennes, héritières de l'Académie royale créée en 1648 par Mazarin afin de protéger l'élite artistique et «de la libérer des règles tyranniques que lui imposaient les corporations des métiers²».

L'enseignement artistique ne peut en effet s'entendre que dans les rapports mouvants et complexes qu'entretiennent l'art et la société. Ainsi, s'attacher à la définition du terme d'artiste et à ses évolutions nous permet d'appréhender tant ce que nous gardons en héritage que le devenir des écoles. Le mot trouve son origine au XVIII^e siècle, en premier lieu dans la désignation des praticiens des arts du dessin. Il est la résultante, selon Nathalie Heinich³, de l'évolution académique de la professionnalisation des activités artistiques avec l'abandon de la traditionnelle opposition entre les arts libéraux et les arts mécaniques au profit de la distinction moderne entre, d'une part, beaux-arts et lettres et, d'autre part, sciences et techniques. La constitution en 1875 d'un Conseil supérieur des beaux-arts⁴ a accompagné nombre de créations d'écoles sur le reste du territoire français. Le XIX^e siècle est celui de l'invention du diplôme pour nos enseignements.

1.
Les écoles supérieures d'art : un enseignement supérieur
Introduction

Cette cartographie s'étoffe ensuite considérablement tout au long du XX^e siècle, nourrie par des initiatives municipales, et voit naître la bipolarité entre l'université et les écoles d'art qui signe l'exception culturelle française.

S'il fut question au tout début des années 1970 d'intégrer dans le système universitaire nouvellement constitué les enseignements artistiques des écoles d'art, les deux dynamiques furent finalement conservées en les soumettant à l'épreuve du temps. Cette complexité s'est révélée d'une bénéfique complémentarité.

Les réformes conduites à partir de 1972 par la délégation aux Arts plastiques ont produit pleinement leurs effets en trente ans d'application : elles ont structuré les écoles en un réseau qui peut apparaître comme homogène et qui garantit un excellent niveau d'études ; elles ont défini et réglementé le cursus des études, créant les conditions d'une intégration, jusqu'alors, à l'ossature des unités de valeur qui permettaient une évaluation commune des étudiants. Le diplôme national supérieur d'expression plastique (DNSEP), et plus largement les diplômes nationaux (DNAP, DNAT), se sont imposés comme le fil rouge qui relie toutes les parties de cet ensemble permettant de jauger à tout moment du cursus de l'appartenance à cette communauté d'école et s'assurant de la solidarité entre les écoles nationales implantées en région et l'ensemble des écoles territoriales. On comprend mieux alors la crainte de certains de les voir évoluer aujourd'hui dans leurs typologies, alors que sur le terrain, des mutations se sont opérées de longue date avec des projets pédagogiques très contrastés.

Enfin, ces réformes entreprises au début des années 1970 ont promu le principe de transversalité qui caractérise si fortement l'enseignement artistique français après l'implosion, à la fin des années 1960, d'une certaine forme d'académisme, perçu comme entravant l'ouverture à la contemporanéité.

La nécessité d'affirmer la spécificité de l'acte de création face aux enjeux développés par l'émergence des filières arts plastiques de l'enseignement universitaire a également permis l'enrichissement de la dimension théorique des cursus avec l'introduction des sciences humaines et de l'histoire de l'art.

Les artistes, en particulier ceux appartenant aux mouvements de l'art minimal et conceptuel, ont dès les années 1960, tant au travers de l'enseignement que de leurs écrits, envisagé « d'intégrer la théorie dans leurs

1. Les écoles supérieures d'art : un enseignement supérieur

Introduction

5. Jan Verwoert, «Class Action», *Frieze*, n° 101, septembre 2006.

6. Rafaël Mandressi, *Le Regard de l'anatomiste*, Paris, éditions du Seuil, Paris, 2003, p. 100.

7. Sur le sujet, voir le remarquable ouvrage de Jean-Pierre Boutinet, *Anthropologie du projet*, Paris, Presses universitaires de France, 1990.

pratiques comme un outil indispensable aux fins de produire leur propre discours et de fonder l'interprétation de leurs travaux⁵».

Cette congruence des sciences humaines avec la pratique artistique s'inscrit dans une histoire plus longue, si l'on en juge les recommandations du sculpteur florentin Lorenzo Ghiberti dans le livre I des *Commentarii* publié en 1447⁶, qui donne en exorde l'indispensable maîtrise par les artistes de la Renaissance de dix arts libéraux (la grammaire, la géométrie, la philosophie, l'astrologie, la perspective, l'histoire, la théorie du dessin, l'arithmétique, la médecine et, enfin, l'anatomie). S'affirment dans un même temps au travers des écrits de Léonard de Vinci, figure tutélaire au croisement des arts et des sciences, la spécificité d'une connaissance visuelle et la puissance de l'œuvre face au discours.

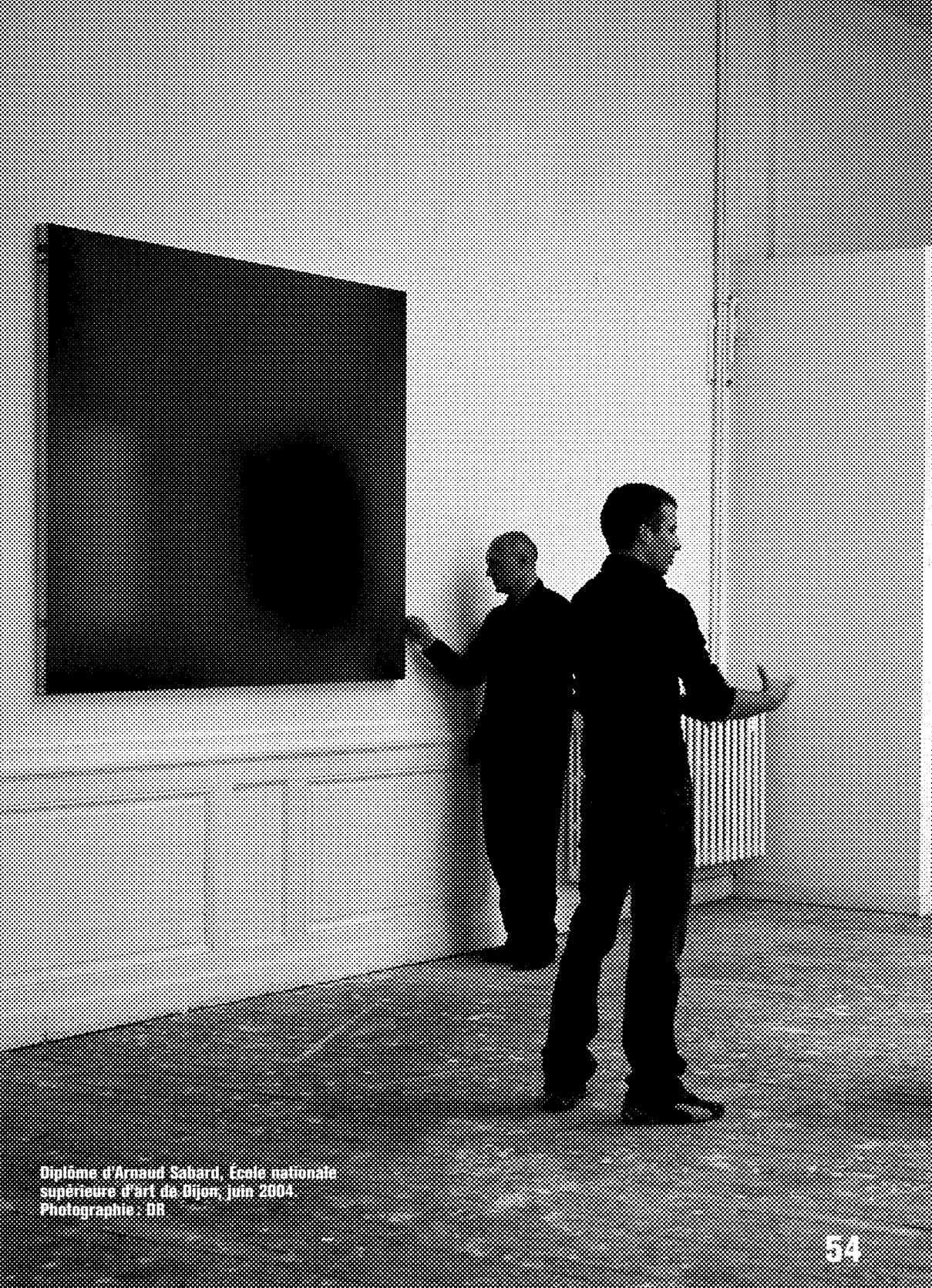
Si la théorie vient naturellement à l'appui de la pratique, la figure de l'artiste comme pédagogue travaille profondément les fondations de l'institution. Lorsque Joseph Beuys déclare en 1969 : «être enseignant est ma plus grande œuvre d'art», il affirme une capacité de l'artiste à inventer ses propres méthodologies d'enseignement en faisant œuvre depuis l'école et avec les étudiants, allant même jusqu'à mettre en crise l'institution dans ses conservatismes.

Les enseignements artistiques convoquent des conduites d'anticipation dont témoigne le projet de l'étudiant attendu comme le noyau dur de la pédagogie des écoles d'art françaises dont les figures multiples trouvent également leur diversité sous l'impulsion des avancées scientifiques et technologiques.

La création, dans les années 1970, des options communication et design est l'écho sociétal de la nécessité d'inventer un espace à habiter et d'un temps à informer, non pas au sens strict de l'information mais en tant que capacité à projeter une mise en forme largement nourrie par les outils de la reproductibilité. Le terme de projet doit beaucoup dans son acception moderne à l'architecture pour laquelle le temps opératoire, privilégié par la culture technologique, est essentiel à la conception de l'édifice à réaliser⁷.

Au sein des écoles d'art, la définition du projet se situe au plus près des nuances sémantiques proposées par la langue italienne entre le *progetto* – l'activité intellectuelle d'élaboration du projet – et la *progettazione* – l'activité de réalisation de ce projet, au sens où il réinjecte une part de temps existentiel nécessaire à l'émergence et à l'affirmation de l'identité artistique. La

1. Les écoles supérieures d'art : un enseignement supérieur Introduction



Diplôme d'Arnaud Sabard, École nationale
supérieure d'art de Dijon, juin 2004.
Photographie : DR



pédagogie des écoles se bâtit sur cette ligne de crête entre concept et figure, et tente la résolution du point de rupture dans son histoire entre beaux-arts et arts décoratifs.

Aujourd'hui, au-delà de ces clivages, le projet est désormais le support naturel aux problématiques posées par la recherche. La figure de l'artiste comme pédagogue s'enrichit de la dialectique entre création et recherche. Un regard porté rétrospectivement sur les avant-gardes du ^{xx}^e siècle ayant plus spécifiquement fait école, de Gropius à Rodtchenko, montre qu'elles ont promu la recherche en art et en design à un degré rarement atteint. Comme l'écrit Jean-Claude Conésa, «cette recherche indissociable de l'acte de création, non seulement invente sa manière de faire mais reconstitue et augmente l'ensemble des savoirs disponibles sur le lieu même de leur transmission : l'école d'art⁸».

La mise en place des crédits – venant pourtant recouvrir un dispositif préexistant d'unité de valeur – inquiète une part de la communauté enseignante, qui redoute une évaluation fragmentaire susceptible de porter un coup d'arrêt à la construction de la personnalité artistique de l'étudiant qui emprunte naturellement des modalités empiriques et personnelles. Cette analyse s'appuie sur la conviction commune que l'art manifeste une nouvelle forme d'audace, celle du non-savoir, du doute, de l'irrésolu, dont témoigne la multitude des pratiques actuelles dans leur riche diversité.

Les écoles portent en leur sein une multitude d'activités irréductibles. Le passionnant chantier de l'écriture des livrets d'étudiants, engagé à l'échelle de chaque établissement depuis deux années déjà, en témoigne. Il a engendré un double mouvement de similitude et de différence, voire de différend : la possibilité de réaffirmer cette appartenance au réseau des écoles tout en valorisant des éléments identitaires.

Le livret cristallise cette problématique sans cesse réinventée de la connaissance et de la transmission des idées, du rapport essentiel entre la pensée et l'action que tentent d'articuler nos enseignements.

L'école d'art a de longue date intégré cette dimension spéculative, autorisant plus qu'ailleurs une politique de l'échec, malmenant la hiérarchie maître/élève. Mais elle a également mis en œuvre des dispositifs propres d'évaluation et de sélection dès l'entrée même du cursus au passage du diplôme qu'il convient aujourd'hui de formaliser.

Confrontée à la mondialisation des échanges, l'Europe catalyse, on le sait, ce mouvement du local au global et

1. Les écoles supérieures d'art : un enseignement supérieur Introduction

génère simultanément repli identitaire et élaboration d'identités nouvelles.

Il s'agit maintenant, à l'aune d'un dialogue renforcé avec nos interlocuteurs européens, de consolider l'autonomie de nos enseignements et des établissements qui les délivrent et ce sous tous leurs aspects, juridique, financier, administratif, statutaire et, bien sûr, pédagogique, en réaffirmant leur caractère de lieu de formation et de création pour rester pleinement des acteurs inventifs de ce futur. ■

1.

Les écoles supérieures d'art : un enseignement supérieur

Introduction

1.1. Enseignements et diplômes

UN PROGRAMME DE TRAVAIL POUR LE RESEAU DES ÉCOLES D'ART FRANÇAISES DANS LA PERSPECTIVE EUROPÉENNE

CORINNE LE NÉÛN

Inspectrice générale, Mission permanente
d'inspection, de conseil et d'évaluation
de l'enseignement artistique (Mipéa),
délégation aux Arts plastiques

Envisager l'intégration du réseau des écoles d'art dans le concert de l'enseignement artistique supérieur européen, c'est, paradoxalement, se confronter au principe de subsidiarité qui renvoie à l'organisation interne de chacun des pays concernés.

Malgré des avancées remarquables à l'endroit des écoles nationales (statuts des établissements et des enseignants), le diagnostic est posé dès 2003. Les enseignements relèvent toujours des formations post-secondaires pour l'ensemble des écoles d'art françaises. Le protocole d'accord interministériel (délégation aux Arts plastiques/direction de l'Enseignement supérieur) du 11 octobre 2000 fait écran à cette réalité. Il augurait pourtant d'une solution rapide mais n'a trouvé aucune inscription juridique.

La réflexion engagée sur l'intégration de nos écoles d'art dans l'harmonisation européenne, si elle est questionnée par quelques-unes, n'est accompagnée d'aucune impulsion à l'adresse des établissements avant les directives de la délégation aux Arts plastiques de janvier 2005. Ces directives furent la résultante d'une année pleine d'échanges et de concertations avec les écoles menés par la Mission de l'inspection permanente de l'enseignement artistique et le département des enseignements.

La mise en place de deux groupes de travail réunissant l'ensemble des partenaires, l'un sur le volet pédagogique, l'autre sur le versant plus structurel de l'organisation des écoles territoriales a, sans nul doute, mené à la nécessité de débattre à une plus grande échelle, celle des Assises, du devenir des écoles. Plusieurs étapes restent à franchir.

Quant à la reconnaissance de l'ensemble des diplômes arts plastiques culture, c'est désormais chose faite comme partie intégrante de l'enseignement supérieur tel que spécifié par le code de l'éducation qui énonce notamment les dispositions de la loi du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur et la loi du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques. Le caractère supérieur

1.1. Enseignements et diplômes

1. Voir, à ce propos, les précisions techniques sur tous ces aspects fournis par Reine Fingerhut, chef du département des enseignements, de la recherche et de l'innovation.

2. La Commission nationale interministérielle de la certification professionnelle comprend trente-deux membres : seize représentants des ministères concernés (et notamment un représentant du ministère chargé de la Culture) ; cinq représentants des organisations des employeurs, et cinq des organisations des salariés représentatives ; trois représentants élus des assemblées des chambres d'agriculture, des chambres françaises de commerce et d'industrie et des chambres de métiers ; trois représentants élus des régions dont le président du comité de coordination des programmes régionaux de formation professionnelle et d'apprentissage.

de nos enseignements trouve aujourd'hui sa reconnaissance par la voie législative grâce au travail entrepris au travers de la loi du 22 juin 2006¹.

La capacité à délivrer des diplômes nationaux valant grade de master requiert quant à elle un chantier plus conséquent. Ce dernier engage l'ensemble des écoles d'art à confirmer leurs liens à l'international mais également à présenter leurs enseignements et à les adosser à la recherche.

Il met au premier plan l'amélioration du statut des enseignants relevant de la fonction publique territoriale tant du point de vue de la remise à niveau des grilles indiciaires que de l'affirmation de leur mission en matière de recherche comme cela est déjà le cas du corps des enseignants des écoles nationales. Enfin, il appelle une modification structurelle des établissements aujourd'hui services municipaux qui doivent se doter d'une personnalité morale permettant une autonomie pédagogique.

Une distinction s'observe encore entre, d'une part les écoles parisiennes, y compris pour l'École nationale de la photographie d'Arles dont les directeurs délivrent des diplômes d'établissement, et, d'autre part le reste des écoles nationales et territoriales dont les diplômes nationaux sont délivrés par les préfets. Si les directeurs des écoles nationales, du fait de leur assise juridique d'établissement public national, sont en capacité du jour au lendemain de rétablir ce déséquilibre, il n'en est rien pour les écoles territoriales en régie municipale. Seul le statut d'établissement public de coopération culturelle (EPCC) semble approprié pour autoriser le directeur de l'école à délivrer les diplômes au côté du statut de l'établissement public national.

La complexité de ce chantier réside enfin, au plan national, dans une stratification d'évaluation qui met en jeu trois entités distinctes nouvelles pour deux d'entre elles, ou profondément reconfigurées ces dernières années, et dont il est nécessaire de préciser les prérogatives.

Tout d'abord la délégation aux Arts plastiques du ministère de la Culture et de la Communication qui, au travers de ses services et plus spécialement de sa Mission permanente d'inspection, de conseil et d'évaluation de l'enseignement artistique, autorise l'agrément ou l'habilitation originels à délivrer tant des diplômes d'écoles que des diplômes nationaux.

La seconde instance, à visée directement professionnelle, est la Commission interministérielle d'inscription au répertoire national des certifications professionnelles² qui concerne l'ensemble de l'offre de formation tant pri-

1.1. Enseignements et diplômes

vée que publique (diplômes de l'enseignement supérieur et universitaire compris) et privilégie au premier chef des critères d'insertion des diplômés.

La troisième instance, le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (Cneser) répond aux critères d'évaluation de l'enseignement supérieur. Elle est désignée par les nouveaux textes entrés en vigueur par un décret relatif au grade de master en août 1999 comme seule apte à donner un avis consultatif pour l'obtention du grade de master. Le Cneser se double d'une agence nationale d'évaluation (Aeres) en charge plus spécifiquement de l'expertise scientifique des établissements (loi de programme pour la recherche 2006-450 du 18 avril 2006).

La délégation aux Arts plastiques opère un tutorat actif et volontariste puisqu'elle porte, pour les établissements habilités, la qualification des diplômes nationaux tant devant la Commission nationale de certification pour le volet professionnel, que devant le Cneser pour l'obtention au grade de master.

Pour autant, il importe de distinguer deux étapes à ce processus. La qualification effective du DNSEP au grade de master requiert donc un arrêté du ministre chargé de l'Enseignement supérieur après avis conforme du ministère chargé de la tutelle des établissements concernés (Culture) et du Cneser. Lui fait suite la mise en place d'un protocole cyclique d'évaluation pour chaque établissement qu'il nous appartient de préciser dans les mois qui viennent au fil des négociations engagées avec les services de la direction de l'Enseignement supérieur.

Par ailleurs, l'expertise initiale du ministère de la Culture et de la Communication doit s'envisager désormais au sein d'un Conseil culture, un conseil des arts plastiques pour l'enseignement supérieur, la recherche et l'emploi, qui réunira pour la première fois les acteurs de ce réseau d'écoles. Le Conseil aura en outre pour vocation de trouver les moyens de résoudre les problèmes liés à la décision commune. Cette mise en commun doit garder la force du singulier. Il s'agit bien d'affirmer la volonté de laisser les formes s'épanouir, et d'accompagner au plus près la capacité de création, de production et de subjection de l'étudiant.

Au sein de cette table ronde, il nous a semblé crucial d'entendre, en l'état de notre réflexion, les différentes voies engagées par des institutions telles que les grandes écoles, les écoles d'architecture ainsi que les lieux de formation relevant du spectacle vivant inscrits pour chacun d'entre eux hors du périmètre universitaire. ■

1.1. Enseignements et diplômes

ENSEIGNEMENTS ET DIPLOMES : ÉVOLUTIONS JURIDIQUES RÉCENTES

REINE FINGERHUT

Chef du Département des enseignements,
de la recherche et de l'innovation

**DÉLÉGATION AUX
ARTS PLASTIQUES, DÉPARTEMENT
DES ENSEIGNEMENTS,
DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION**

LES FONDEMENTS LÉGISLATIFS

Trois séries de dispositions législatives encadrent le dispositif d'enseignement des arts plastiques.

L'article L. 216-3 du code de l'éducation, toujours d'actualité, issu de la loi de décentralisation du 19 août 1986, définit le partage de compétences entre l'État et les collectivités territoriales. L'État exerce un contrôle pédagogique sur l'ensemble des écoles : il exerce son contrôle sur le recrutement et les activités du directeur et des personnels enseignants ainsi que sur le fonctionnement pédagogique des établissements habilités. Les collectivités territoriales assurent la responsabilité administrative et financière de ces établissements, à l'exception des écoles nationales, et bénéficient pour ce faire du concours financier de l'État.

Les dispositions issues de la loi n° 88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques traitent essentiellement de l'éducation artistique dans le cadre de l'enseignement général, primaire et secondaire, et approchent la formation post-baccalauréat sous l'angle professionnel. Elles sont dès lors, pour la plupart, codifiées au livre III (*L'organisation des enseignements scolaires*), titre VI (*Enseignements préparant aux professions artistiques et sportives*) du code de l'éducation.

C'est la loi n° 2006-723 du 22 juin 2006 relative à l'établissement public de coopération culturelle qui établit formellement le niveau supérieur de cet enseignement et reconnaît les diplômes sanctionnant les études dans les écoles d'art habilitées comme les diplômes nationaux. L'article L75-10-1 du code de l'éducation qui en est issu est inscrit au livre VII (*Les établissements d'enseignement supérieur*), titre V, au nouveau chapitre X (*Les établissements d'enseignement supérieur d'arts plastiques*) de ce code.

Il est précisé qu'« un diplôme national confère les mêmes droits à tous ses titulaires, quel que soit l'établissement qui l'a délivré » (article L 613-1 du code de l'éducation).

La combinaison des articles L216-3 et L 613-1 dessine désormais le paysage singulier de l'enseignement

**1.1.
Enseignements
et diplômes
Contributions
générales**

supérieur en arts plastiques sous contrôle pédagogique du ministère de la Culture et de la Communication, caractérisé par le partage des responsabilités entre l'État et les collectivités territoriales.

L'ORGANISATION ACTUELLE DES ÉTUDES

L'organisation des enseignements repose sur le décret n° 88-1033 du 10 novembre 1988 modifié, portant organisation de l'enseignement des arts plastiques dans les écoles nationales, régionales et municipales d'art habilitées par le ministre chargé de la Culture et de la Communication. Ce décret précise les missions des écoles d'art et définit sommairement le régime des études conduisant aux diplômes nationaux.

L'arrêté du 6 mars 1997 pris en application de ce décret précise les modalités d'admission des étudiants, par concours en début de cursus ou par équivalence en cours de cursus, l'organisation des études par année et par programme, par cycle et par option, et enfin les modes d'évaluation des études et d'attribution du diplôme; en annexe est présenté le programme des enseignements, exprimé en unités de valeur.

L'arrêté de 1997 a récemment été retouché à deux reprises. Par un arrêté modificatif du 28 septembre 2005 a été mise en place la deuxième voie d'obtention du diplôme: il s'agit de la validation des acquis de l'expérience. Son application en 2005-2006 s'est traduite par l'examen de trente-trois dossiers: vingt-huit ont été jugés recevables et quatorze candidats ont obtenu le diplôme. En 2006-2007, les statistiques sont les suivantes: vingt-six inscriptions, toutes recevables, vingt candidats diplômés. L'arrêté modificatif du 13 novembre 2006, prorogé par l'arrêté du 5 juillet 2007, a pour objet de définir, pour la période de transition, les modalités de passage à la semestrialisation des études et aux crédits ECTS; il présente en annexe la grille des enseignements exprimée en crédits. Ce texte organise l'extinction progressive du précédent système, fondé sur l'annualité des études et les unités de valeur, ainsi que l'entrée en vigueur des nouveaux dispositifs, sans pour autant exclure du champ de l'enseignement supérieur habilité les écoles qui ne les appliqueraient pas dans leur intégralité.

LA RÉFORME EN COURS

Elle a pour objet de tirer toutes les conséquences de la reconnaissance, par la loi du 22 juin 2006, du caractère d'enseignement supérieur et de mettre en application

1.1. Enseignements et diplômes Contributions générales

de façon définitive les règles de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

De nouveaux textes sont en cours d'instruction, qui se traduiront par l'abrogation du décret de 1988 et de l'arrêté de 1997. Les évolutions portent principalement sur deux points :

En vertu du principe d'autonomie pédagogique et juridique des établissements, de même que les écoles organisent elles-mêmes, à l'intérieur du cadre déterminé par l'arrêté de 1997, les épreuves en vue de l'admission en première année, de même elles deviendront pleinement responsables à l'avenir de l'intégration des étudiants en cours de cursus, de la constitution des jurys de diplôme et de la délivrance des diplômes, à l'intérieur d'un cadre commun qui sera précisément défini par un arrêté, qui viendra se substituer à l'arrêté de 1997, et qui est en cours de rédaction.

Des instances consultatives où seront représentés les dirigeants, les enseignants et les étudiants des écoles supérieures d'art seront mises en place.

Trois commissions traiteront de façon coordonnée des questions de formation, recherche, emploi. La Commission permanente des enseignements supérieurs en arts plastiques, lieu de l'évaluation par les pairs, sera notamment chargée d'instruire les questions d'habilitation, d'agrément et de reconnaissance. La Commission de la recherche en arts plastiques sera en particulier consultée sur l'agrément des unités de recherche et d'expérimentation artistique constituées par les écoles et leurs partenaires. La question de l'adaptation du régime des études avec les besoins en terme de qualifications professionnelles sera au cœur des travaux de la Commission professionnelle consultative des arts plastiques. Ces trois commissions seront créées au sein du Conseil des arts plastiques pour l'enseignement supérieur, la recherche et l'emploi ; ce Conseil, lieu de concertation avec l'ensemble des partenaires institutionnels et professionnels, sera obligatoirement consulté sur les évolutions significatives du régime des études.

Les projets de décrets et d'arrêtés instituant ces nouvelles instances consultatives et définissant le nouveau cadre d'organisation des études, en remplacement du décret de 1988 précité, sont en cours d'instruction ; la procédure de recueil de l'avis des ministères chargés respectivement des questions relatives à l'enseignement supérieur, aux collectivités territoriales et à l'emploi et la formation professionnelle, est engagée.

Le tableau synoptique reproduit en page 27 du volume 2 présente l'architecture générale du nouveau dispositif réglementaire. ■

LA RECONNAISSANCE DES DIPLOMES DE GRANDES ÉCOLES : NOUVEAUX ENJEUX

PIERRE JOLY

Directeur de l'École nationale de la statistique
et de l'analyse de l'information, président
de la Conférence des directeurs des grandes écoles
de Bretagne

1. www.cge.asso.fr

Les grandes écoles sont regroupées au sein d'une association, la Conférence des grandes écoles (CGE)¹, qui permet d'échanger sur leurs problèmes communs et de négocier avec les pouvoirs publics les évolutions de leur environnement. Initialement, les grandes écoles, qu'elles soient des écoles d'ingénieur ou des écoles de commerce et de management, délivrent des diplômes d'école, reconnus en tant que tels par les employeurs. De plus, elles donnent accès à leurs enseignements à des élèves déjà formés dans un autre établissement en proposant des mastères spécialisés de la CGE.

Le processus de Bologne avec l'introduction des nouveaux grades – baccalauréat, licence, master, doctorat – mais aussi le besoin de reconnaissance à l'international, a mobilisé les grandes écoles pour obtenir que leurs diplômes soient reconnus comme les grades universitaires. Elles y sont parvenues différemment selon qu'elles délivrent un diplôme d'ingénieur ou un diplôme d'école de commerce.

Le décret n° 99-747 du 30 août 1999 relatif à la création de master définit les cas d'obtention de ce grade de plein droit aux titulaires :

- d'un diplôme d'études supérieures spécialisées ;
- d'un titre d'ingénieur diplômé, délivré par un établissement habilité par la Commission des titres d'ingénieur (CTI) ;
- d'un diplôme d'études approfondies ;
- de titres et diplômes délivrés au nom de l'État, de niveau analogue, figurant sur une liste fixée par arrêté du ministre chargé de l'Enseignement supérieur après avis de plusieurs instances.

Ainsi, pour les écoles d'ingénieur, c'est l'habilitation à délivrer le titre d'ingénieur qui permet d'obtenir le grade de master. Cette habilitation est conférée sur le titre d'ingénieur par une instance composée de représentants de l'université, des grandes écoles, des entreprises et des syndicats d'ingénieurs : la CTI. La CTI a été créée par la loi du 10 juillet 1934. L'habilitation est donnée pour une période de six ans maximum et donne lieu à un réexamen périodique par une mission d'audit missionnée par la CTI.

1.1.
Enseignements
et diplômes
Témoignages

Les écoles peuvent également souhaiter que leurs mastères spécialisés reconnus par la CTI deviennent des masters reconnus par l'État. Pour ces diplômes, une commission spécifique dirigée par Jean-Jacques Duby, directeur général de l'École supérieure d'électricité (arrêté du 4 juin 2003), donne un avis au ministre de l'Enseignement supérieur.

Les écoles de management et de commerce disposent d'une Commission d'évaluation des formations et des diplômes de gestion (CEFDG), aussi appelée Commission Helfer, du nom de son président actuel, directeur général d'Audienca, qui propose au ministère des visas sur le diplôme ou le grade de master, toujours pour une durée maximale de six ans. L'accès au grade de master est aujourd'hui plus faible pour ces écoles que pour les écoles d'ingénieur (arrêté du 4 juin 2003 au *Journal officiel* n° 138 du 17 juin 2003).

Certaines écoles ne rentrent pas dans ce cadre et ont négocié avec le ministère l'obtention du grade de master au titre du paragraphe 4 du décret. C'est le cas des instituts d'études politiques qui ont été intégrés au décret du 30 août 1999 par le décret du 5 septembre 2005. Il est précisé que leurs diplômes font également l'objet d'une évaluation nationale périodique.

Certaines sont sur la liste prévue par le décret, comme l'école militaire de Saint-Cyr, avec une habilitation à renouveler dans un premier temps à horizon de trois ans.

Les cas ainsi présentés montrent que la possibilité de délivrer le grade de master implique l'existence d'instances d'évaluation préexistantes ou créées ad hoc. Elles comprennent toujours une forte présence de l'université qui veille à ce que les critères d'évaluation soient proches de ceux qu'elle reconnaît. De plus, le Cneser est toujours sollicité pour donner un avis.

Les principaux critères de l'évaluation reprennent toujours des indicateurs sur la pertinence de la formation en terme de débouchés, la qualité de la formation mesurée notamment par l'étude des programmes et le niveau académique des enseignants. L'ouverture à l'international en terme d'échanges d'enseignants, d'étudiants, et l'obligation de pratiquer l'international au cours d'un cursus académique, sont aussi des éléments forts. Enfin, la capacité à mettre en œuvre les procédures prévues par le processus de Bologne est aussi un critère incontournable.

Le droit à délivrer le grade de master n'est obtenu que pour une durée maximale de six ans et doit donc être sollicité de nouveau avec l'obligation de constituer un

dossier montrant les progrès réalisés par rapport aux demandes de la précédente habilitation et avec la visite d'examineurs indépendants.

Les établissements qui n'arrivent pas à obtenir une habilitation, notamment parmi les écoles de gestion, choisissent de viser une reconnaissance internationale en s'associant avec des établissements étrangers plus ou moins prestigieux ou en obtenant l'habilitation d'organismes de labellisation notamment américains (AACSB, Equis, Amba...). Une labellisation de ce type leur offre auprès des entreprises nationales et internationales une visibilité parfois meilleure que celle des diplômes de l'université. D'ailleurs, les meilleurs établissements français visent les deux, une labellisation nationale et une labellisation internationale. ■



Pierrick Favret et Simon Floriet, *Hotwheels*, 2006,
images noir et blanc portées lors des
manifestations anti-CPE; vue d'une action
de «Ex Situ 02», mars 2006.
Photographie : DR



L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DE L'ARCHITECTURE : LES CONDITIONS D'UNE RENAISSANCE ET D'UNE RECONNAISSANCE

MARCEL FREYDEFONT

Maître assistant à l'École nationale supérieure d'architecture de Nantes, membre de la Commission consultative scientifique et technique (CCST) à la direction de l'Architecture et du Patrimoine (DAPA), ministère de la Culture et de la Communication

1. Les effectifs, toutes filières confondues, sont de 19 392 étudiants (année universitaire 2005-2006). Le corps enseignant est de 2500 personnes. Il y a plus de 200 doctorants au total dans les vingt écoles. Il y a environ 1500 architectes diplômés par an. On peut estimer à 8% l'effectif des autres cursus, soit environ 1600 étudiants. Quant au chiffre des étudiants concernés par les échanges Erasmus, il se situe aux alentours de 2000 (séjour à l'étranger et accueil d'étudiants étrangers).

1.1. Enseignements et diplômes Témoignages

Comment les écoles d'architecture ont-elles obtenu une reconnaissance de la part de l'enseignement supérieur (agrément des études, reconnaissance des diplômes...)? Comment sont abordées, dans ces établissements, la question de la recherche et celle de l'enseignement après le diplôme délivré en cinquième année, en l'occurrence le diplôme d'État d'architecte? Comment, en somme, ont-elles mis en application le système LMD?

Ces questions simples requièrent une réponse au long cours.

LA LONGUE HISTOIRE D'UNE MUTATION VOLONTAIRE

Les écoles nationales supérieures d'architecture (cette dernière appellation date de 2005) sont des établissements publics d'enseignement supérieur et de recherche dépendant du ministère de la Culture et de la Communication et dotés par l'État. Ces établissements, au nombre de vingt (ils furent vingt-deux), répartis sur tout le territoire national¹, ont progressivement dessiné un nouveau paysage de l'enseignement supérieur de l'architecture. Ayant changé de statut, de dénomination (après 1968, date de leur création, ils se sont intitulés de façon significative Unités pédagogiques d'architecture[UPA]) et de ministère de tutelle (Affaires culturelles, puis Environnement, ensuite Équipement et à nouveau Culture), ils sont le résultat de réformes qui se sont succédées environ tous les dix ans depuis 1968, avec l'éclatement fondateur de l'École nationale supérieure des beaux-arts (ENSBA). Jusqu'alors, l'enseignement de l'architecture faisait partie intégrante de l'ENSBA, au sein de laquelle une section architecture coiffait des «ateliers extérieurs» situés à Paris et en province. L'enseignement, structuré en ateliers dirigés par des «patrons», était dominé par un système de concours dont le sommet était le prix de Rome. Contestant de façon virulente le système académique de l'enseignement architectural, les étudiants en architecture

et de jeunes professeurs (cette contestation était active dès le début des années 1960) ont conduit à la sortie de l'architecture hors de l'ENSBA et à la fondation des UPA autonomes et égales entre elles. Il ne faut pas oublier le poids et la résilience de ce que l'on a longtemps appelé le «système des beaux-arts» pour mieux mesurer cette mutation. Longtemps – depuis la seconde moitié du XVII^e siècle avec la fondation des académies royales, de l'Académie de France à Rome et, ensuite, avec la fondation en 1816 de l'ENSBA –, art et architecture ont eu partie liée.

Quel système a succédé au «système des beaux-arts»? Pour ce qui concerne l'architecture, les réformes qui ont profondément touché ce domaine concernent le cadre, le contenu et la finalité des études, la durée et le phasage du cursus, les modalités pédagogiques et la part de chacune des composantes disciplinaires, les diplômes délivrés, les débouchés professionnels et la profession d'architecte, le statut des enseignants, le statut et la dotation de ces établissements, la recherche, la mise en place d'instances consultatives. Ces réformes ont été l'occasion de débats parfois houleux au sein des écoles, de différenciation vigoureuse des écoles entre elles. Mais elles ont permis de créer une culture commune, un socle pédagogique, une sémantique, une dynamique. Et les écoles se sont affirmées comme le lieu du renouvellement de l'architecture.

En approfondissant chacun des points qui ont fait l'objet de réformes, il faudrait insister sur ce temps particulier que fut 1968, pour observer de façon comparative ce que furent dès lors les stratégies et les histoires respectives de l'enseignement de l'architecture et de celui de l'art, comme celles de l'architecture et de l'art eux-mêmes. Il y a très probablement là des causes, des conséquences et des explications qui déterminent la situation de l'un et de l'autre, dont l'examen permet de comprendre l'état des choses pour mieux définir les réformes nécessaires. Notamment, la question de la relation à la demande sociale est probablement cruciale, comme celle de la finalité professionnelle et opérationnelle. Comme celle de la recherche et de la relation à l'université. Une des revendications des architectes contestataires était le rattachement à l'université.

1.1. **Enseignements** **et diplômes** **Témoignages**

DES CONDITIONS FAVORABLES POUR UNE CONJONCTION FERTILE

Assurément, la relation entre l'enseignement de l'architecture et l'enseignement supérieur est un des axes stratégiques majeurs de cette histoire dont un des actes

récents est l'application du processus initié par la Déclaration de Bologne signée le 19 juin 1999 par vingt-neuf pays, définissant six objectifs pour l'enseignement supérieur, prélude à la mise en place du système désormais communément appelé LMD. Ces six objectifs sont connus : des diplômes lisibles et comparables, un système organisé en trois cycles (licence/master/doctorat), des crédits, une mobilité accrue, une coopération qui vise à assurer la qualité de l'enseignement et une dimension européenne. Ces objectifs généraux sont désormais actés pour l'architecture par la réforme de 2005, sans altérer la singularité des écoles.

Le mise en œuvre de ces objectifs a été facilitée par la refondation pédagogique effectuée depuis la création des UPA et par les échanges continus et croissants avec l'université, dans les quarante dernières années, tant en ce qui concerne la réflexion sur les champs disciplinaires corrélés à la théorie et à la pratique architecturale (et l'on sait l'importance prise par les sciences humaines et sociales, les sciences et techniques de la construction ou les arts plastiques dans les écoles après 1968) qu'en ce qui concerne leur association au sein de formations spécialisées. Tout cela a été renforcé par la réforme de 1984 avec la création de post-diplômes « maison », les certificats d'études approfondies en architecture (CEAA), aux intitulés fragiles en terme d'identification sur la carte universitaire mais aux effets fertiles en terme de développement de l'enseignement et de la recherche. La réforme des études de 1998 (initée en 1992) a réaffirmé la spécificité et la centralité de l'enseignement du projet, ainsi que la nécessité de la diversification et de la spécialisation avec la multiplication de collaborations et passerelles universitaires dans la mise en place de DESS et de DEA, qui se sont transformés en autant de masters. En quarante ans, les écoles se sont ainsi forgées des outils d'enseignement et de recherche reconnus.

Le terrain était dès lors propice : soutien politique (loi de 1977 sur l'architecture), écoles de statut national réparties selon une carte relativement cohérente, corps d'enseignants disposant d'un statut (même si des avancées restent à produire), cadre national des études, lien avec l'université, dimension critique et réflexive articulée à la pratique, développement d'une recherche digne de ce nom dès 1973, renouvellement des comportements professionnels, diversification des pratiques, émergence de spécialisations claires, tout cela a favorisé l'élaboration de cette nouvelle phase.

UN PROCESSUS DE LARGE CONCERTATION ET D'EXPÉRIMENTATION AVEC LES ÉCOLES

C'est en novembre 2002, lors d'un séminaire organisé à Rouen, que le processus a été lancé dans les écoles d'architecture par la direction de l'Architecture et du Patrimoine, mettant en jeu toutes les instances consultatives de cette direction. Les établissements et leurs instances (conseil de la pédagogie et de la recherche, conseil d'administration), les enseignants, les étudiants ont été associés à l'élaboration des textes relatifs à l'application du système LMD aux études d'architecture.

La réforme des études a été préfigurée et expérimentée dès la rentrée 2003-2004 avant d'être finalisée et promulguée par un décret le 30 juin 2005 et par cinq arrêtés publiés le 20 juillet 2005, relatifs à l'organisation des cycles de formation, aux modalités d'inscription dans les écoles, à la structuration et aux modalités de validation des enseignements, aux diplômes de spécialisation et d'approfondissement, à l'habilitation de l'architecte diplômé d'État à l'exercice de la maîtrise d'œuvre en son nom propre. Elle est complétée par une nouvelle réforme des statuts des établissements qui vont se transformer en établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPCSCP), de façon similaire aux établissements universitaires.

LA SIGNATURE CONJOINTE D'UNE RÉFORME QUI PRÉSERVE L'AUTONOMIE

Il est important de souligner que ce décret et ces arrêtés sont signés conjointement par le ministre de la Culture et de la Communication en charge de l'architecture et le ministre chargé de l'Enseignement supérieur. Par exception, les conditions d'obtention de l'habilitation de l'architecte diplômé d'État à l'exercice de la maîtrise d'œuvre en son nom propre sont fixées par arrêté du seul ministre de la Culture et de la Communication. Cela s'explique par le fait que la profession d'architecte est réglementée et placée sous sa tutelle. Un des effets notoires de cette réforme est la disparition du diplôme d'architecte DPLG (diplômé par le gouvernement) qui avait valeur de licence d'exercice. Désormais, le diplôme d'État d'architecte est obtenu en cinq ans (qui est le niveau d'obtention le plus répandu en Europe), et complété ensuite par une offre diversifiée pour ceux qui veulent poursuivre des études. La diversification professionnelle et la structuration de l'offre de formation est l'une des clés essentielles de cette nouvelle phase.

1.1. Enseignements et diplômes Témoignages

Les discussions avec l'enseignement supérieur ont été facilitées par la volonté de faire connaître les projets de réforme, par la consultation incessante de la direction générale de l'Enseignement supérieur et des instances universitaires (comme le Cneser), par le respect mutuel et les relations humaines, par la bonne connaissance des exigences de chacun. Comme le souligne Laurence Cassegrain, sous-directrice de l'enseignement de l'architecture, de la formation et de la recherche à la Dapa, «la réforme de l'enseignement n'a pu aboutir que parce que sa double assise, universitaire et professionnelle, n'était enfin plus perçue comme dichotomique mais bien comme un choix assumé, revendiqué et prêt à tenir les exigences de qualité communes à tout l'enseignement supérieur français²».

UN CADRE COMMUN ET DES VOIES DIVERSIFIÉES

Les études d'architecture mènent en effet désormais à plusieurs diplômes nationaux d'enseignement supérieur dénommés diplômes d'études en architecture (au terme du premier cycle d'études de trois années) et diplôme d'État d'architecte (au terme du deuxième cycle d'études d'une durée de deux années). Le diplôme d'études en architecture confère le grade de licence et le diplôme d'État confère le grade de master.

Les études d'architecture peuvent en outre comporter des formations conduisant à d'autres diplômes nationaux de l'enseignement supérieur en architecture ou dans les domaines proches de l'architecture (masters professionnels, masters de recherche, autres diplômes nationaux) avec un accès au niveau licence. Ainsi existe-t-il une filière paysage, et au niveau master des formations professionnelles spécialisées diplômantes en maîtrise d'ouvrage, en architecture navale, en scénographie, en urbanisme, en design. Ainsi existe-t-il des doubles cursus architecte-ingénieur.

Les études peuvent se poursuivre après l'obtention du diplôme d'État d'architecte ou d'un autre master par des diplômes de spécialisation et d'approfondissement en architecture (DSA), par exemple dans le domaine des risques majeurs, du patrimoine, de l'urbanisme, ainsi que par l'habilitation à la maîtrise d'œuvre exercée en nom propre.

Enfin – et cela n'est pas le moindre aspect de cette réforme –, les études d'architecture comportent désormais une formation doctorale de plein exercice. Les écoles d'architecture et les autres établissements publics habilités qui sont membres d'écoles doctorales accréditées à cet effet peuvent être autorisés à délivrer le doctorat en architecture. La recherche est un des ferments

puissants de cette métamorphose. Il ne faut pas perdre de vue ce que signifie cette habilitation et cette accréditation à la recherche : existence reconnue d'équipes de recherche, de laboratoires, de réseaux, de fédérations de recherche, recherche fondamentale, expérimentale, appliquée, ouverte et soumise à l'évaluation.

Il y a de cette façon construction d'une offre lisible et comparable pour un troisième cycle après cinq ans d'études et l'obtention d'un diplôme national au niveau master : soit l'habilitation à la maîtrise d'œuvre en nom propre, soit la spécialisation et l'approfondissement (DSA), soit la recherche avec le doctorat proprement dit.

Il n'y a pas de confusion entre ces offres qui distinguent sans les opposer la voie professionnelle et la voie de la recherche. Des parcours croisés peuvent être choisis par l'étudiant et l'architecte, mais dans la clarté et la succession de l'offre. Des possibilités de bicursus sont envisageables dans des conditions bien définies. L'enseignement de l'architecture forme un tout et comporte ramifications et passerelles.

DES INSTANCES CONSULTATIVES ACTIVES :

CCST, CRCA, CSSEA, CSEA

Dans sa structuration, bénéfique pour son évolution, l'enseignement de l'architecture repose sur des instances nationales consultatives. Elles jouent un rôle important. L'enseignement supérieur y est bien sûr représenté. Quelles sont-elles ?

Une commission, dénommée Commission culturelle, scientifique et technique pour les formations en architecture (CCST), composée majoritairement de personnalités choisies en raison de leurs compétences en matière d'enseignement de l'architecture, est placée auprès du ministre de la Culture et de la Communication pour fournir à ce dernier un avis sur les demandes d'habilitation des écoles d'architecture à délivrer les diplômes définis par le décret du 30 juin 2005.

Un Comité consultatif de la recherche architecturale (CCRA) est consulté sur les grandes orientations de la politique de recherche dans les domaines de l'architecture. Il donne son avis sur les programmes des formations de recherche des écoles d'architecture, il procède à l'évaluation des résultats de ces programmes et propose les mesures propres à développer la recherche en architecture et à en assurer la valorisation.

Le décret n° 94-262 du 1^{er} avril 1994 a créé un corps de professeurs et un corps de maîtres-assistants des écoles d'architecture, et institué un Conseil scientifique

supérieur de l'enseignement de l'architecture (CSSEA) compétent pour les corps de professeurs des écoles d'architecture et de maîtres-assistants des écoles d'architecture. Le Conseil est divisé en sections correspondant aux groupes de disciplines de l'enseignement de l'architecture. Chaque section peut être divisée en deux sous-sections où siègent respectivement les professeurs et les maîtres-assistants. Les sections sont consultées sur les questions relatives à la carrière des enseignants, notamment sur leur avancement.

Enfin, le Conseil supérieur des études d'architecture (CSEA) est un conseil composé de membres nommés (représentant du ministère et de la Dapa) et élus (représentants de l'Ordre des architectes et des syndicats d'architectes, professeurs et étudiants des différentes écoles). Il débat et vote les textes régissant les études d'architecture, discute des problèmes généraux dans les écoles et des orientations générales de la pédagogie.

Il y a d'autres instances, plus ou moins informelles, mais très actives, comme le Collège des directeurs, ou la Conférence des présidents des écoles d'architecture (CPEA). Ce sont des lieux d'échange, de débat et de proposition.

Toutes ces instances ont contribué à la formulation de la réforme.

EN CONCLUSION

L'enseignement de l'architecture a su sortir de son splendide isolement, assurant sa renaissance et obtenant sa reconnaissance, créant les conditions favorables à cela. Près de dix ans après la secousse de 1968, la loi du 3 janvier 1977 sur l'architecture a conduit à affirmer que l'enseignement de l'architecture en France répond aux exigences d'intérêt général. Il prépare l'architecte à l'exercice de son rôle dans la société, en ses divers domaines de compétence. Cet enseignement, modelé tout au long de nombreuses réformes et expérimentations, renforcé par le décret de 2005, entend contribuer à la diversification des pratiques professionnelles des architectes, y compris dans leurs dimensions scientifique et de recherche. L'enseignement du projet est au cœur de la formation et intègre l'apport des autres disciplines qui concourent à sa réalisation. Dans le cadre de l'espace européen de l'enseignement supérieur, l'enseignement de l'architecture favorise la mobilité et les programmes de coopération des écoles d'architecture avec les autres établissements d'enseignement supérieur français et

étrangers. Il doit permettre ainsi aux étudiants et aux architectes d'élaborer un parcours personnel de formation répondant à leurs aspirations et à leurs capacités.

Quel avenir ? Assurément, la prise en compte de la dimension régionale dans une perspective européenne – avec notamment la mise en œuvre de politiques de site sur le plan universitaire – trace de nouveaux axes de développement, tout en préservant la politique de réseau au niveau national et international, pour concrétiser ces trois cycles d'études solidaires et distincts : licence, master, doctorat, activant ces enjeux avec un souci de clarification de l'enseignement sans oppositions stériles : interdisciplinarité et singularité, formation initiale et continue, profession et recherche, expérimentation et diffusion, épanouissement individuel et demande sociale. ■



Performance pendant les Assises
nationales des écoles supérieures d'art,
aux Champs libres, Rennes, avril 2006.
Photographie : Virginie Laurent



LE SPECTACLE VIVANT

GENEVIÈVE MELEY-OTHONIEL

Chef du bureau de l'enseignement supérieur
et de la formation professionnelle, direction
de la Musique, de la Danse, du Théâtre
et des Spectacles, ministère de la Culture
et de la Communication

Dans le champ du spectacle vivant, l'enseignement supérieur est, depuis la loi de 2004 relative aux libertés et responsabilités locales, régi par l'article L759-1 du code de l'éducation qui précise : « Les établissements d'enseignement supérieur dans les domaines de la musique, de la danse, du théâtre et des arts du cirque assurent la formation aux métiers du spectacle, notamment celle des interprètes, des enseignants et des techniciens. Ils relèvent de la responsabilité de l'État et sont habilités par le ministère chargé de la Culture à délivrer des diplômes nationaux dans des conditions fixées par décret. »

Ce texte constitue un acte fort : il reconnaît l'existence d'un enseignement supérieur dans le domaine du spectacle vivant inscrit dans le code de l'éducation. Cette assise juridique nous est enviée, notamment par la délégation aux Arts plastiques qui entreprend actuellement des démarches afin d'aboutir à une pleine reconnaissance des écoles d'art en tant qu'établissements d'enseignement supérieur.

Cependant, cet article n'est pas dans le chapitre traitant de l'enseignement supérieur relevant du ministère chargé de l'Enseignement supérieur mais dans ce qui s'y rattache et n'évoque pas l'articulation entre les deux, ce qui, lorsqu'on met en place le schéma européen LMD pose question, notamment au niveau de la licence dans la mesure où seules les universités peuvent délivrer ce diplôme.

Il mentionne la création de diplômes nationaux délivrés par les établissements, la délivrance d'un diplôme national par un établissement étant constitutive de l'enseignement supérieur.

En revanche, le texte ne précise pas la nature des établissements d'enseignement supérieur, ce qui rend la rédaction des décrets d'application délicate en matière juridique.

Il place les établissements sous la responsabilité de l'État mais sans définir le champ de cette responsabilité (administrative, pédagogique, financière ?). Il peut être précisé toutefois qu'il n'y a pas d'exclusivité de l'État en matière de financement de l'enseignement supérieur et que les régions notamment peuvent être amenées à participer à ce financement dans le cadre de leurs compétences en matière de formation professionnelle. Cette précision, inscrite dans le projet de loi, en a été en effet retirée lors des débats parlementaires au motif qu'elle était superfétatoire.

1.1. Enseignements et diplômes Témoignages

L'enseignement supérieur en musique, danse, théâtre, arts du cirque, arts de la rue, arts de la marionnette et à destination des techniciens du spectacle, est une construction historique qui n'a pas été définie a priori et qui constitue de ce fait un paysage assez hétérogène. Les CNSMD (conservatoires nationaux supérieurs de musique et de danse) de Paris et de Lyon et le CNSAD (conservatoire national supérieur d'art dramatique) sont des établissements publics, beaucoup d'établissements ont une forme associative, certains relèvent de la responsabilité des collectivités territoriales.

En ce qui concerne les diplômes, pour les interprètes, ce sont des diplômes d'établissement, généralement inscrits au répertoire national des certifications professionnelles, et pour les enseignants existent des diplômes nationaux (diplôme d'État de professeur et certificats d'aptitude de professeur et de directeur) qui permettent l'accès aux cadres d'emplois correspondants de la fonction publique territoriale.

La construction que nous avons à faire s'inscrit dans le cadre particulier des suites de la crise de l'intermittence, qui a mis en évidence les difficultés de carrière des artistes et des techniciens, pour partie dues à une insuffisante professionnalisation à l'entrée dans les métiers. L'insertion professionnelle des jeunes diplômés constitue un enjeu majeur de ce chantier. Dans cette perspective, l'objectif est de mieux armer et de mieux former les jeunes artistes (à ce titre l'entrée dans le LMD est un atout pour ouvrir à des métiers connexes) mais aussi de mieux valider les cursus existants en ayant des diplômes pleinement reconnus pour faciliter la mobilité et pour permettre des réorientations de carrière ou des reconversions plus faciles (pour les danseurs et les artistes de cirque en particulier).

Nous devons également prendre en compte l'implication des conseils régionaux qui financent l'enseignement supérieur et demandent, à juste titre, que les diplômes conduisent à des délivrances dûment reconnues et habilitées.

Un autre élément important du contexte est l'intérêt des partenaires sociaux pour la politique de formation : la loi de 2004 donne un rôle déterminant aux partenaires sociaux dans l'analyse des besoins de qualifications et de l'évolution de l'emploi. La commission paritaire nationale emploi-formation du spectacle vivant est particulièrement mobilisée sur toutes les questions de formation. La création d'une commission professionnelle

consultative du spectacle vivant est imminente et permettra une association plus étroite des partenaires sociaux à la définition des diplômes.

Ces éléments nous conduisent à avoir une double approche :

- affirmer la nature professionnelle des diplômes nationaux relevant du ministère chargé de la Culture : ces diplômes attestent de l'acquisition de compétences en vue de l'exercice de métiers identifiés (danseur, musicien, comédien, artiste de cirque, compositeur-arrangeur, directeur technique, métiers de la culture musicale, chef d'ensemble instrumental ou vocal...);
- structurer l'offre de formation en visant l'intégration dans le schéma LMD et l'élargissement de la formation des artistes à d'autres domaines.

Pour le premier cycle d'enseignement supérieur, le schéma que nous avons retenu consiste en la délivrance d'un diplôme national supérieur professionnel « culture » par un établissement « culture ». Mais pour être habilité à délivrer ce diplôme, l'établissement devra avoir mis en place un partenariat avec une université afin d'établir des parcours de formation construits dans un souci de complémentarité et d'ouverture, permettant aux étudiants d'obtenir par ailleurs une licence. Une autre condition d'habilitation sera d'intégrer des stages en milieu professionnel, en lien avec des structures de création et de diffusion, afin que la question de l'insertion professionnelle soit traitée dès la formation.

Dans ce cadre, nous serons vigilants au lien emploi-formation et veillerons à constituer une offre de formation, répartie sur l'ensemble du territoire national, répondant aux besoins qualitatifs et quantitatifs des différents domaines artistiques.

En ce qui concerne le deuxième cycle d'enseignement supérieur, dans un premier temps, il est envisagé d'examiner, en lien avec le ministère chargé de l'Enseignement supérieur, pour les conservatoires nationaux supérieurs de musique et de danse de Paris et de Lyon et le Cnac (Centre national des arts du cirque), les évolutions nécessaires de leurs cursus d'enseignement en vue de la reconnaissance de leurs diplômes comme valant grade de master.

Les choix que nous avons faits nous semblent être le mieux à même d'articuler des logiques professionnelles et des logiques universitaires. Ils confirment les compétences propres à chacun des ministères tout en développant les collaborations entre les « établissements culture » et les universités, et ce au bénéfice des jeunes artistes. ■

1.2. Les enseignants

LE STATUT DES ENSEIGNANTS, PROPOSITIONS POUR UNE REVALORISATION DU STATUT DES PROFESSEURS DES ÉCOLES TERRITORIALES SUPÉRIEURES D'ART

CÉCILE MARIE

Présidente de la Cneea, critique d'art, professeur
à l'École supérieure d'art de Marseille

MICHEL GELLARD

Psycho-sociologue, professeur à l'École régionale
des beaux-arts de Nantes

Mesdames, Messieurs, chers collègues, bonjour

Il y a exactement onze ans jour pour jour, le 6 avril 1995, avait lieu une manifestation des enseignants et étudiants des écoles supérieures d'art devant le ministère de la Culture et de la Communication. Une délégation composée de sept enseignants et de sept étudiants était alors reçue par M. Decanchy, conseiller auprès du ministre, M. Pacquement, délégué aux Arts plastiques et M. Imbert, inspecteur général.

Ce 6 avril 1995 : la Cneea et les étudiants manifestaient pour la refonte des concours de recrutements pour les PEA territoriaux, la Cneea demandait – encore, déjà et toujours – la création d'un nouveau statut pour les enseignants et les écoles territoriales supérieures d'art.

Actuellement l'enseignement artistique supérieur d'art est assuré par cinquante-huit écoles. Huit relèvent de la fonction publique d'État (ministère de la Culture et de la Communication) et quarante-huit relèvent de la fonction publique territoriale. Toutes ces écoles habilitées à délivrer les mêmes diplômes homologués ont pour tutelle pédagogique le ministère de la Culture et de la Communication. Ces établissements forment environ 14 000 étudiants chaque année sur l'ensemble du territoire.

Le processus de Bologne signé par les différents pays européens en 1998 vise l'harmonisation des diplômes à échéance de 2007 en créant trois grades communs (la licence, le master et le doctorat) pour l'ensemble des formations supérieures ainsi qu'un modèle commun d'évaluation permettant une meilleure circulation des étudiants.

Cette échéance concerne les écoles supérieures d'art au même titre que les universités et les grandes écoles

1.2. Les enseignants

de commerce ou d'ingénieurs. Le ministère de la Culture et de la Communication qui est l'autorité de tutelle pédagogique pour l'ensemble de ces établissements supérieurs d'enseignements artistiques (territoriaux et nationaux), s'est d'ailleurs engagé dans ce processus d'harmonisation.

Or, outre les aspects pédagogiques, les critères retenus pour mener à bien cette réforme et entrer dans l'espace européen de l'enseignement supérieur porteront nécessairement sur le statut des établissements et des enseignants.

Parallèlement au travail pédagogique fortement engagé par les équipes enseignantes pour faire évoluer les dispositifs et les pratiques pédagogiques, il est donc indispensable et urgent de mener une réflexion sur le statut des établissements (ce sera l'objet de la prochaine table ronde) et des personnels enseignants et de faire enfin correspondre les textes avec la réalité des missions qu'ils effectuent et sont amenés à effectuer sur le terrain depuis plusieurs années et qui aujourd'hui ne sont toujours pas reconnus par les textes régissant leur statut, en tout cas pour les écoles territoriales.

Ces dernières années, la fonction publique d'État, a décidé de mener les réformes nécessaires à cette adéquation entre les missions et les textes juridiques uniquement dans les huit écoles nationales. Elle a ainsi engagé la réforme du statut des enseignants (décret 2002-1520 du 23 décembre 2002) et des établissements (EPA) pour répondre aux critères de l'enseignement supérieur uniquement dans la fonction publique d'État laissant les écoles territoriales au milieu du gué et créant une situation de non-parité entre le corps de professeurs dans les nationales et le cadre d'emplois de professeurs dans les territoriales.

Pour les quarante-huit écoles territoriales, ce travail doit être mené. Nous sommes donc actuellement dans une situation où des enseignants des écoles d'art, selon qu'ils relèvent d'un statut national ou territorial ont des déroulements de carrière différents alors qu'ils relèvent de la même tutelle pédagogique (ministère de la Culture et de la Communication), délivrent les mêmes enseignements (arrêté de 1997 sur les enseignements artistiques) et préparent aux mêmes diplômes (diplôme national d'art et technique, diplôme national d'art plastique, diplôme national supérieur d'expression plastique).

En effet, le statut des enseignants des écoles territoriales est toujours régi par le décret 91-859 du 2 septembre 1991 qui ne tient pas compte des évolutions des

1.2. Les enseignants

missions de professeurs dans l'ensemble des établissements (mission de recherche, masters cohabilités avec les universités, relations internationales).

Le ministère de la Culture et de la Communication, conscient de ce « décrochage », inacceptable, a organisé plusieurs réunions et envisage les pistes d'évolution. Mais il était temps de réunir les acteurs concernés (ministère de tutelle pédagogique, élus et représentants de la fonction publique territoriale)

En effet, si l'évolution du statut des établissements relève du choix de chaque collectivité, le statut des enseignants nécessite en revanche une réflexion générale relevant d'instances nationales (direction générale des Collectivités locales et Conseil supérieur de la fonction publique territoriale).

C'est pourquoi, outre les groupes de travail avec le ministère de la Culture et de la Communication et des représentants des collectivités territoriales, la Cneea a saisi en juillet 2005 le Conseil supérieur de la fonction publique et la Formation spécialisée n° 3 (FS3) sur la question de l'évolution des statuts afin que les enseignants des écoles territoriales d'art puissent bénéficier comme leurs collègues des écoles nationales d'un statut correspondant à l'évolution de leurs missions. La FS3 pourrait donc émettre des propositions.

Avant d'engager nos échanges, je vous propose de garder en mémoire les demandes de la Cneea sur les statuts. La Cneea demande :

- une revalorisation du statut des professeurs d'enseignement artistique enseignant dans les écoles territoriales sous tutelle pédagogique du ministère de la Culture et de la Communication et délivrant les mêmes diplômes, les mêmes enseignements et les mêmes cursus que leurs collègues des nationales. Les enseignants des quarante-huit écoles territoriales demandent d'être enfin reconnus comme des enseignants du supérieur, comme pour le corps des professeurs dans les six écoles nationales. Ils demandent que soit mis fin à la non parité établie par les décrets du 25 décembre 2002, en revalorisant enfin les statuts dans la fonction publique territoriale (statuts, horaires, etc.);
- Ils demandent que ces statuts soient adaptés à la réalité de leur mission effective. Ils demandent que leur statut porte la création de missions de recherche et d'études et soient mis en conformité avec les accords de Bologne;
- Ils demandent la collégialité dans toutes les instances de représentations et une constitution paritaire d'élus du personnel.

1.2. Les enseignants

Dans cette table ronde, nous ferons le point sur les travaux, les réflexions et les démarches en cours. Celles du ministère de la Culture et de la Communication et celles des instances territoriales et nous tenterons d'explorer quelques questions :

- Quelles sont les voies possibles d'une évolution du statut des enseignants des écoles territoriales dans le cadre d'emplois de la fonction publique territoriale ?
- Quels sont les interlocuteurs et les décideurs d'une telle évolution ?
- Quelles sont les instances légitimes permettant de faire avancer ce dossier ?
- Quelles sont les procédures ?
- Quel peut être le rôle des différents acteurs et partenaires : ministère de la Culture, élus...
- Combien coûterait une refonte des statuts ? Qui finance cette revalorisation ?
- Une étude en cours de la délégation aux Arts plastiques, a été envoyée au DAC, quels en sont les résultats ?
- Quelle est la volonté de notre ministère de tutelle pédagogique sur ce dossier ?
- Si des EPCC sont créés, quels statuts auront les PEA ? ■

LE STATUT DES PROFESSEURS DES ÉCOLES TERRITORIALES SUPÉRIEURES D'ART

DÉLÉGATION AUX ARTS PLASTIQUES,
DÉPARTEMENT DES ENSEIGNEMENTS,
DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION

Le décret du 23 décembre 2002 revalorisant le statut des professeurs des écoles nationales supérieures d'art a créé un écart entre le statut des enseignants des établissements nationaux et celui des écoles relevant des collectivités territoriales.

MODIFICATIONS APPORTÉES PAR LE NOUVEAU STATUT DES PROFESSEURS DES ÉCOLES NATIONALES SUPÉRIEURES D'ART

Les principales innovations sont les suivantes :

- missions : conjointement à leur activité d'enseignement, les enseignants concourent à la création et au développement de la recherche en art. Ils peuvent se voir confier des missions de coordination ;
- obligation de service : le service d'enseignement annuel *en présence d'étudiants* est de 448 heures. Cette durée peut être modulée dans deux cas : les cours théoriques sont affectés d'un coefficient de 1,5 ; une décharge horaire peut être accordée à l'enseignant chargé de la coordination générale ;
- recrutement : la condition de diplôme est désormais fixée à bac + 5 ; une pratique artistique de huit ans peut être admise en dispense de diplôme ;
- carrière : suppression de la notation ; mise en place d'une commission d'évaluation ; le corps comprend deux classes, et un échelon exceptionnel accessible à 5 % du corps ; conditions d'accès à cet échelon : être depuis un an au dernier échelon de la première classe (au terme de vingt-sept années et demie de service), et avoir accompli huit années de service effectif comme directeur, chargé de coordination pédagogique ou inspecteur à la mission d'inspection, d'évaluation et de conseil des enseignements artistiques ;
- congé pour études et recherches : un congé de six mois à un an peut être attribué sur projet, dans la limite de 5 % des effectifs ; un avis favorable de la commission d'évaluation est requis.

1.2. Les enseignants Contributions générales

LES DÉMARCHES AUPRÈS DU MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR

Le ministère de la Culture et de la Communication a entrepris une succession de démarches auprès du ministère de

l'Intérieur (direction générale des Collectivités locales) depuis 2003, en vue d'obtenir l'alignement ou à tout le moins un rapprochement du statut des professeurs des écoles supérieures d'art territoriales avec celui des enseignants des écoles nationales.

Les deux arguments principaux avancés par la Culture n'ont pas été retenus dans un premier temps.

L'argument fondé sur la nécessité d'assurer un traitement égal à des fonctionnaires qui accomplissent la même mission a perdu son efficacité, à la suite d'une décision du Conseil d'État. Cette décision est motivée ainsi : «Aucun principe général de droit ni aucune disposition de la loi du 26 janvier 1984 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique territoriale n'impose au pouvoir réglementaire, pour l'élaboration du statut des agents publics, d'assurer la parité entre la fonction publique de l'État et la fonction publique territoriale.»

L'argument tiré du caractère supérieur de l'enseignement dispensé n'a pas été entendu en l'absence de disposition législative, du moins jusqu'à la loi du 22 juin 2006, reconnaissant l'enseignement des arts plastiques comme un enseignement supérieur.

En 2005, la direction générale des Collectivités locales (DGCL) émettait néanmoins un «accord de principe sur une amélioration du statut des professeurs d'enseignement artistique», tout en opposant un avis réservé aux propositions du ministère qui tendaient à établir une distinction entre enseignants d'arts plastiques et enseignants des spécialités musique, danse, théâtre soit au sein du cadre d'emplois actuel, soit en créant deux cadres d'emplois distincts. La DGCL motivait cet avis réservé par les risques de «demandes reconventionnelles» de la part des enseignants des autres spécialités, et de la part d'autres cadres d'emplois, au nombre desquels celui des directeurs. Elle justifiait aussi sa position par le souci de ne pas rendre la gestion encore plus complexe.

En juin 2006, la question des cadres d'emplois d'enseignement artistique était évoquée dans un échange de lettres entre le directeur de cabinet du ministre de la Culture et de la Communication et son homologue au ministère délégué aux Collectivités territoriales, touchant plus généralement à la filière culturelle de la fonction publique territoriale.

Par courrier du 9 février 2007, le ministère de la Culture et de la Communication proposait au ministère de l'Intérieur un travail commun entre les directions concernées, en liaison avec la réflexion d'ensemble conduite par la Formation spécialisée n° 3 (FS3) du

Conseil supérieur de la fonction publique territoriale (CSFPT) sur la question de la filière culturelle territoriale. Par ailleurs, la délégation aux Arts plastiques, s'appuyant sur la loi du 22 juin 2006 reconnaissant l'enseignement dispensé dans les écoles d'art comme un enseignement supérieur, prenait l'initiative de rencontres directes avec les représentants de la DGCL, et en particulier, le 12 juillet 2007, avec le sous-directeur des élus locaux et de la fonction publique territoriale à la DGCL.

Parallèlement, la FS3 du CSFPT, dans le cadre de sa réflexion sur la filière culturelle, était amenée à formuler une hypothèse de travail, issue d'une analyse conduite avec la Coordination nationale des enseignants des écoles d'art qui l'avait saisie en juillet 2005. Cette hypothèse de travail a été discutée avec les deux administrations concernées, DGCL et DAP, au cours d'une réunion le 10 octobre 2007.

LES PERSPECTIVES

Au cours de cette réunion, les représentants de la DGCL ont admis l'hypothèse de travail de la FS3 du Conseil, consistant à ouvrir le cadre d'emplois des directeurs aux professeurs des écoles supérieures d'art, et à prévoir des congés d'étude et recherche.

Des solutions ont été envisagées en ce qui concerne la fixation du niveau de recrutement des enseignants, dont nous souhaiterions qu'il soit en rapport avec le niveau du diplôme préparé. En effet, le recrutement des personnels de la fonction publique territoriale est très exceptionnellement fixé à bac + 5. La possibilité a été imaginée, pour contourner cette difficulté, de prévoir par arrêté une liste des diplômes requis pour exercer les fonctions d'enseignement dans une école supérieure d'art.

Les observations techniques présentées par la DGCL ont conduit la FS3 à revoir sa proposition d'échelonnement indiciaire qui s'appliquerait aux enseignants dans ce cadre.

Le Conseil supérieur, dans sa composition plénière, doit encore adopter cette proposition, avant qu'elle soit soumise officiellement aux administrations concernées (Culture, Intérieur et Enseignement supérieur).

À cet égard, il convient de souligner que toutes les réserves de la DGCL ne sont pas levées : elle souhaite des assurances concernant la position du ministère chargé de l'Enseignement supérieur sur la question du statut des écoles supérieures d'art, et aussi concernant la position des maires des collectivités intéressées. ■



Entretien avec Philippe Cazal,
École nationale supérieure d'art de Dijon,
juin 2005.
Photographie : DR



LA SITUATION DES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART EN FRANCE

CÉCILE MARIE

Présidente de la Cneea, critique d'art, professeur à l'École supérieure d'art de Marseille

PIERRE-YVES BLANCHARD

Directeur général adjoint du Centre interdépartemental de gestion de Versailles

JEAN-CLAUDE LENAY

Président de la Formation spécialisée n° 3 (FS3), Conseil national de la fonction publique territoriale

1. La loi est parue au *Journal officiel* n° 144 du 23 juin 2006, loi n° 2006-723 du 22 juin 2006 modifiant le code général des collectivités territoriales et la loi n° 2002-6 du 4 janvier 2002 relative à la création d'établissements publics de coopération culturelle (EPCC).

Les écoles supérieures d'art, du fait de leur inscription dans un dispositif d'enseignement supérieur sous la tutelle du ministère de la Culture et de la Communication, n'ont pas été concernées par la loi de décentralisation du 13 août 2004. Cette spécificité, qui les éloigne de la gestion de droit commun des autres services publics locaux sans les intégrer dans la fonction publique de l'État, ne saurait justifier le maintien d'un « processus de décrochage » avec les écoles nationales et l'absence de réforme statutaire les concernant.

Un premier pas a été franchi par l'arrêté du 16 février 2006 qui enregistre au répertoire national des certifications professionnelles le diplôme national d'expression plastique (DNSEP) délivré par nos écoles sous l'égide du ministère de la Culture et de la Communication comme un diplôme de niveau 1 qui correspond au niveau de qualification le plus élevé. Par ailleurs la reconnaissance de ce diplôme au grade de master est en cours de négociation avec la direction de l'Enseignement supérieur.

En ce qui concerne le statut des établissements, un deuxième pas vient d'être franchi avec l'examen au Sénat, en séance publique le 28 mars 2006, des conclusions du rapport de la commission culturelle visant à modifier le code général des collectivités territoriales et la loi n° 2002-6 du 4 janvier 2002 sur les établissements publics de coopération culturelle (EPCC). Cette loi autoriserait les directeurs des établissements publics de coopération culturelle dispensant un enseignement supérieur relevant du ministère chargé de la Culture à délivrer les diplômes nationaux pour lesquels cet établissement a été habilité. La question du statut des établissements serait donc en partie réglée¹.

Reste à franchir un troisième pas afin de mettre fin au décrochage statutaire entre les enseignants des écoles supérieures d'art de la fonction publique d'État et ceux de la fonction publique territoriale qui délivrent les mêmes enseignements et les mêmes diplômes.

PERSPECTIVES POUR UNE REFORME DU STATUT DES PROFESSEURS DES ÉCOLES TERRITORIALES SUPÉRIEURES D'ART

Le statut actuel des enseignants dans les établissements d'enseignement artistique territoriaux est organisé autour

1.2. Les enseignants Témoignages

de deux cadres d'emplois : celui des professeurs territoriaux d'enseignement artistique (indices bruts 433-801 en neuf échelons pour le grade de professeur et indices bruts 587-966 en sept échelons pour le grade de professeur hors classe). Le second cadre d'emplois est celui de directeur territorial d'enseignement artistique. Il comprend également deux grades, celui de directeur d'établissement de deuxième catégorie, dont l'échelle indiciaire est comprise entre les indices bruts 564-985 en dix échelons, et celui de directeur de 1^{re} catégorie, dont l'échelle indiciaire est comprise entre les indices bruts 579-1015 en neuf échelons.

Comme rappelé en introduction, les écoles territoriales supérieures d'art sont habilitées à délivrer des diplômes contrôlés par l'État, en tout point identiques aux diplômes délivrés par les écoles nationales supérieures d'art, dont le personnel appartient à la fonction publique de l'État.

Or, ce dernier corps bénéficie, depuis décembre 2002, d'une carrière en deux grades, de deuxième classe, dont l'échelle est comprise entre les indices bruts 500-920 en neuf échelons et un grade de première classe comprenant cinq échelons entre les indices bruts 801-1015 et un échelon exceptionnel correspondant à la hors échelle A (HEA). Cette échelle indiciaire n'est pas sans rappeler celles des conservateurs territoriaux du patrimoine, organisée sur trois grades, de seconde classe (indices bruts 499-593 en trois échelons), de première classe (indices bruts 616-852 en cinq échelons) et de conservateur en chef (indices bruts 720-HEA en six échelons).

La nature de la formation initiale des personnels enseignants, l'identité des cursus et des diplômes délivrés dans les deux fonctions publiques, montrent que le déséquilibre statutaire, au détriment des enseignants territoriaux, ne trouve nullement son fondement dans la nature ou le niveau de l'enseignement délivré. Le ministère de la Culture et de la Communication ne conteste d'ailleurs pas le caractère injustifié des différences de traitements, en matière de rémunération, de carrière et de conditions d'emplois (congrés d'études ou de recherche, charge de service). Il ne conteste pas davantage la nécessité de rétablir une convergence des statuts des enseignants des fonctions publiques nationales et territoriales, pour maintenir une mobilité professionnelle et inscrire l'enseignement dispensé par les écoles d'art habilitées dans une perspective européenne, notamment en ce qui concerne la réforme LMD de l'enseignement supérieur.

1.2. **Les enseignants** **Témoignages**

LES VOIES POSSIBLES DE RÉFORME

Cependant, la voie de réforme reste à définir. Certaines réflexions allaient dans le sens d'une refonte de l'actuel statut des professeurs territoriaux d'enseignement artistique, conduisant à majorer la grille de la classe normale, de l'indice brut 801 à l'indice brut 920, et le grade de la hors classe, de l'indice brut 966 à l'indice brut 1015, avec l'instauration d'un échelon exceptionnel culminant à la HEA. Cette hypothèse paraît devoir être écartée, compte tenu de ses incidences financières sur les autres cadres de catégorie A. En effet, l'actuelle grille des professeurs d'enseignement artistique coïncide avec celle des catégories dites A type, dont les indices terminaux sont généralement aux alentours de l'indice brut 820 pour le premier grade et 966 pour le second. Revaloriser la seule grille des professeurs d'enseignement artistique provoquerait inévitablement des demandes reconventionnelles de l'ensemble des fonctionnaires de catégorie A concernées par ces grilles, tant dans la fonction publique de l'État que territoriale, une hypothèse que le ministère des Finances ne pourrait que rejeter.

Par ailleurs, la revalorisation accordée aux professeurs des écoles nationales supérieures d'art atteste de la reconnaissance de leur appartenance à la catégorie A supérieure de la fonction publique, dont relèvent déjà d'autres cadres d'emplois comme les conservateurs du patrimoine, des bibliothèques, ou encore les administrateurs territoriaux. Si donc un travail doit être mené, il devrait l'être à partir du statut particulier des actuels directeurs territoriaux des établissements d'enseignement artistique. À ce stade, l'hypothèse d'un statut propre aux professeurs des écoles d'art doit être écartée, compte tenu du petit nombre de personnels concernés et de l'appartenance des fonctionnaires intéressés à l'enseignement artistique dans sa globalité.

LES PRINCIPAUX ASPECTS DE LA RÉFORME PROPOSÉE

Une telle perspective de modification induit trois réflexions distinctes :

En premier lieu, la mission du cadre d'emplois des directeurs doit être redéfinie pour permettre l'intégration des tâches d'enseignement, outre les fonctions de direction des écoles supérieures d'art, habilitées à délivrer un diplôme reconnu par l'État. Rappelons que la profession, et tout particulièrement les directeurs des écoles des beaux-arts, n'est pas opposée à ce que le même concours donne accès à la fois à l'enseignement dans ces écoles et à des fonctions de direction de ces

mêmes établissements. Relevons d'ailleurs que ce dispositif existe déjà dans la conservation du patrimoine, puisque les conservateurs peuvent indifféremment travailler dans le musée ou la bibliothèque où y exercer des fonctions de direction. L'organisation des écoles de musique et de danse resterait inchangée, le cadre d'emplois des directeurs continuant à donner vocation à la seule direction des écoles nationales de musique et des conservatoires nationaux de région.

Pour tenir compte des contraintes propres à la recherche, un congé d'études ou de recherche pourrait aisément être intégré, comme il existe déjà dans le statut des conservateurs du patrimoine. Sur un plan général, la création de ce cadre d'emplois au titre de fonctions exclusivement d'enseignement pourrait être limitée aux seuls établissements habilités à dispenser un diplôme de niveau 1 dans le domaine de l'enseignement artistique.

Deuxièmement, une réflexion devra être menée sur l'échelle indiciaire attachée à ce niveau supérieur d'encadrement et d'enseignement dans les établissements d'enseignement artistique. Elle est aujourd'hui significativement en retrait des autres cadres d'emplois de même niveau. Or la différence des missions exercées ne justifie pas véritablement le décalage indiciaire qui sépare les administrateurs territoriaux (HEB) des directeurs d'établissement de 1^{re} catégorie, dont la carrière culmine simplement à l'indice brut 1015. Cette situation n'est pas même cohérente avec la filière culturelle, dont les conservateurs culminent à la HEA. Le rétablissement d'une cohérence financière dans les cadres d'emplois supérieurs de la fonction publique territoriale s'impose aujourd'hui et devrait s'adresser prioritairement aux cadres d'emplois les moins favorisés, de direction des établissements d'enseignement artistique. Dès lors, le cadre d'emplois réaménagé des directeurs des établissements d'enseignement artistique devrait culminer à l'indice brut 966 pour le premier grade, et à la hors échelle B pour le second grade, avec un déroulement de carrière proche des administrateurs territoriaux (décrets n° 87-1097 et 1098 du 30 décembre 1987). Cet aspect de la réforme ne conditionne cependant pas l'ouverture du cadre d'emplois des directeurs à des fonctions exclusivement d'enseignement.

Enfin, l'identification de deux niveaux de recrutement au sein des écoles d'art devra naturellement faire l'objet de concours distincts permettant d'identifier les deux niveaux d'emploi et de responsabilité. Le recrutement devrait conserver, comme dans l'ensemble de la

1.2. **Les enseignants** **Témoignages**

fonction publique territoriale, des concours internes et de troisième voie et un dispositif de promotion interne.

Pour ce qui est des personnels en place et donc du dispositif de constitution initiale, on pourrait imaginer (pour éviter les effets d'aubaine) que les professeurs en fonction dans l'« enseignement supérieur » (c'est-à-dire enseignant dans les quarante-neuf écoles territoriales supérieures d'art délivrant les DNAP, DNAT et DNSEP) depuis un certain temps soient intégrés de plein droit. Les autres pourraient l'être après un examen professionnel.

Le maintien d'un corps enseignant au premier niveau de la catégorie A permettra, comme dans les écoles de musique et de danse, de favoriser le développement d'un réseau d'établissements d'enseignement.

UNE RÉFORME FACTEUR DE COHÉRENCE ET DE MOBILITÉ

Cette voie de réforme présenterait plusieurs avantages. Elle contribuerait au rétablissement d'une cohérence au sein de la fonction publique territoriale, qui fait également défaut à certains autres cadres d'emplois de la filière culturelle, en particulier ceux de conservateurs, d'attachés de conservation ou de bibliothécaires, dont les carrières sont notoirement insuffisantes aujourd'hui, pour des raisons précisément d'échelles indiciaires minorées.

Par là même, elle favoriserait la possibilité d'une mobilité au sein des collectivités locales et notamment en direction de certains emplois fonctionnels. Il ne serait probablement pas aberrant d'imaginer qu'un directeur d'établissement d'enseignement artistique ou un enseignant d'une école supérieure d'art puisse occuper un poste de directeur général adjoint en charge de la culture au sein d'une commune, d'un département ou d'une région. Or les échelles actuelles des cadres d'emplois interdisent précisément cet accès dans les communes de plus de 150 000 habitants, les départements et les régions, renvoyant à une conception de la filière culturelle, plus orientée par une logique de métiers que de gestion d'une carrière professionnelle. Elle a ainsi largement favorisé l'attribution de ces fonctions supérieures à des agents contractuels, au détriment des professionnels du secteur.

La réforme proposée permettrait enfin de rétablir une mobilité en direction de la fonction publique de l'État et notamment des écoles nationales supérieures d'art, sur des emplois rigoureusement équivalents. Or l'on sait que la mobilité des fonctionnaires, notamment par la voie du détachement, est une garantie qualifiée de fondamentale

par la loi du 13 juillet 1983, portant droits et obligations des fonctionnaires, aujourd'hui mise à mal par le décrochement entre les deux fonctions publiques.

LA COORDINATION NATIONALE DES ENSEIGNANTS DES ÉCOLES D'ART ET LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE LA FONCTION PUBLIQUE TERRITORIALE

La Coordination nationale des enseignants des écoles d'art (Cneea) a saisi le Conseil supérieur de la fonction publique territoriale en juillet 2005 et a invité le président de la FS3 à participer à ces Assises afin de présenter le rôle et les missions du Conseil supérieur de la fonction publique territoriale dans ce dossier. Dans le cadre de la saisine de la Cneea, le bureau de la Formation spécialisée n° 3, présidé par Jean-Claude Lenay, examinera le dossier porté par la Cneea. Différentes propositions pourraient être émises par la Formation spécialisée n° 3 pour reconnaître dans la logique territoriale la reconnaissance d'un enseignement artistique supérieur dans le réseau actuel des cinquante-huit écoles.

Il conviendra donc d'être attentif au travail et aux propositions que pourra faire le Conseil supérieur de la fonction publique territoriale saisi par la Cneea, dans les mois qui viennent.

Synthèse de la table ronde du 6 avril 2006, à Rennes à partir des interventions de Monsieur Pierre-Yves Blanchard, et Monsieur Jean-Claude Lenay, président de la FS3. Modératrice: Cécile Marie ■

LES ÉCOLES: DES LIEUX D'ÉMERGENCE DE LA CRÉATION

MARIE DÉQUÉ

Adjointe au maire de Toulouse,
chargée des Affaires culturelles

1.2. Les enseignants Témoignages

Élément de culture, de divertissement, d'interrogation, l'école d'art est parfois – trop souvent – considérée comme la «danseuse». Si la question ne se pose guère pour un musée, celle de la charge que l'école représente a fait de tout temps douter d'elle. La question de son utilité ne doit pas être considérée que sous son aspect financier. Au titre d'institution de formation, l'école d'art a une place qu'on ne saurait lui contester en tant que lieu de transmission, de savoir. Mais une école d'art est aussi,

et avant tout, un lieu d'émergence de la création contemporaine, comme le sont les théâtres, les centres de chorégraphie, les centres d'art contemporain ou les galeries. Traditionnelle, elle ne peut l'être au risque de tomber dans une nostalgie du passé. Son orientation la prédispose aux expériences inédites, à une rupture avec tout ce qui pourrait l'ancrer dans l'habitude.

C'est ainsi que l'école de Toulouse a resserré sa recherche autour de l'urbain : comment penser et habiter la ville ? Comment mettre en crise ce qui fait notre vivre ensemble à partir d'autre chose qu'une analyse rationnelle des besoins et de leur satisfaction ? L'enjeu y est d'investir les contradictions qui traversent et morcellent cet espace : lieux d'habitation, zones industrielles, centre et périphérie, riches et pauvres... Sans doute cette réflexion n'a-t-elle pas pour fin de changer la vie, ni de promouvoir des organisations susceptibles de la changer, mais en tant que voix égale à toute autre, elle contribue à la discussion générale qui doit animer une ville. Elle y participe en produisant peut-être des images qui ne ressemblent à rien de ce que nous voyons déjà et qui à ce titre véhiculent une promesse du futur.

Institution de formation, l'école offre à l'étudiant qui la fréquente la possibilité de préparer un diplôme. On objectera volontiers qu'en art ce n'est pas le diplôme qui fait l'artiste et que l'expression « réussir des études d'art » ne fait pas sens, mais que ces études permettent l'émergence du sensible et à l'artiste en devenir de confronter son travail à l'extérieur. Pourtant il importe que le diplôme obtenu après cinq années d'études et qui requiert une exigence analogue à celle de tout autre cursus d'une durée égale puisse bénéficier de la même reconnaissance que tout autre, dans le système français comme dans le système européen, c'est-à-dire qu'il puisse donner accès au grade de master. À l'aube de l'instauration de l'espace européen d'enseignement supérieur, la ville de Toulouse, pôle économique à vocation européenne, candidate à être capitale européenne de la culture en 2013, mettra tout en œuvre pour que son école puisse atteindre ce but pour ses étudiants.

Les écoles territoriales d'art, dont la presque totalité du financement est à la charge des villes, sont par définition des établissements « décentralisés ». Les sections d'architecture qui autrefois faisaient partie de ces établissements se sont détachées d'elles à la fin des années 1960. Peu après, les universités ont créé des départements d'art plastique pour former les professeurs du secondaire. Les écoles d'art, quant à elles, sont restées

dans le giron des villes. Depuis cette époque, aucune loi n'a interrogé la situation des établissements d'enseignement public des arts plastiques. Au contraire, le code de l'éducation (art. L216-3) entérinait comme possible une tutelle des collectivités locales. Pourtant, le temps passant, les écoles ont peu à peu repensé leur pédagogie, élevé leurs exigences, engagé des artistes, mis en place la recherche : aujourd'hui, elle font de fait partie intégrante de l'enseignement supérieur parce qu'elles en assument les exigences et les qualifications. Si celui-ci relève de l'État pour l'habilitation des cursus autant que pour ses financements, les écoles ne relèvent que de la ville pour la plus grande partie de leurs financements.

Le coût d'un étudiant en école d'art en France est de 13000 à 15000 euros, dont 90% environ sont supportés par la ville dont dépend l'établissement. Ce niveau de charge, auquel elles s'astreignent, est du même ordre que celui apporté par l'État aux étudiants de certaines « grandes écoles ». Avec l'université, nulle comparaison n'a besoin d'être tentée. Entrer de plain-pied dans l'espace européen d'enseignement supérieur suppose une réorganisation interne des établissements. Celle-ci n'est pas de l'ordre des cursus, il ne s'agit pas non plus d'introduire l'ECTS, ni même de créer les conditions juridiques permettant d'offrir aux écoles les caractéristiques d'un établissement d'enseignement supérieur. Il s'agit d'offrir les conditions d'un véritable enseignement supérieur : refonte du statut de professeur pour qu'il soit à égalité avec celui des maîtres de conférence d'université, évolution des traitements afférents, prise en compte d'une partie du service qui sera consacrée à la recherche, mise en place d'un équipement destiné à cette recherche, développement de cycles de recherche propres aux écoles d'art.

Quelle que soit la ville, une école d'art constitue une très lourde charge financière. Les développements liés à l'harmonisation européenne viennent encore l'alourdir. À l'occasion des réflexions qui s'engagent à la fois sur l'enseignement supérieur et la régionalisation, il apparaît aujourd'hui plus que jamais évident qu'il faut envisager la place particulière des écoles à la fois dans les contextes locaux, régionaux et interrégionaux et la situation de celui-ci dans un ensemble européen et international. C'est dans ce but que villes, régions et État doivent faire converger leurs efforts en faisant des écoles d'art des établissements publics dont les frais d'investissement, de fonctionnement et d'entretien seraient le résultat de financements croisés pris en charge de manière tripartite par les villes, les régions et l'État. ■

1.2. **Les enseignants** **Témoignages**





QUESTION ÉCRITE DE JEAN-MARC AYRAULT

DÉPUTÉ-MAIRE DE NANTES

Question publiée au *Journal officiel* du 9 juin 2003 (p. 4396)

M. Jean-Marc Ayrault attire l'attention de M. le ministre de la Fonction publique, de la Réforme de l'État et de l'Aménagement du territoire sur la différence préjudiciable de traitement entre les professeurs des écoles nationales supérieures d'art et leurs homologues des écoles territoriales supérieures d'art, alors que ces deux catégories de professeurs sont recrutées au même niveau, dans des conditions similaires de concours, et exercent pareillement dans les cinquante-huit écoles supérieures d'art, habilitées par le ministère de la Culture et de la Communication à préparer aux mêmes diplômes nationaux (cycle court: diplôme national d'arts et techniques; cycle long: diplôme national d'arts plastiques en fin de troisième année et diplôme national supérieur d'expression plastique en fin de cinquième année). En effet, depuis la parution du décret n° 2002-1520 du 23 décembre 2002 fixant les dispositions statutaires applicables au corps des professeurs des écoles nationales supérieures d'art (*Journal officiel* du 27 décembre 2002), ces derniers bénéficient d'une situation nettement plus favorable que leurs homologues des écoles territoriales relevant de la fonction publique territoriale (voir le décret n° 91-857 du 2 septembre 1991 modifié portant statut particulier du cadre d'emplois des professeurs territoriaux d'enseignement artistique). Ainsi, l'obligation annuelle de service d'enseignement en présence d'étudiants n'est plus du tout identique (448 heures pour les professeurs des écoles nationales, 544 heures pour les professeurs des écoles territoriales). De plus, l'échelonnement indiciaire applicable aux professeurs des écoles nationales, établi désormais par référence aux maîtres de conférence de l'enseignement supérieur, est nettement plus favorable que la grille indiciaire des professeurs territoriaux: en effet, l'indice brut du dernier échelon de professeur des écoles nationales supérieures d'art de 1^{re} classe est classé en groupe A alors que cet indice brut pour le dernier échelon des professeurs territoriaux hors classe est de 966. Enfin, il est à craindre que l'homologation européenne des diplômes nationaux préparés dans les écoles territoriales s'en trouve compromise. C'est pourquoi il lui demande de modifier le statut particulier portant cadre d'emplois des professeurs territoriaux d'enseigne-

ment artistique afin que soit supprimée la différence de traitement entre les deux catégories de professeurs des écoles supérieures d'art; tout en envisageant d'instaurer une compensation financière par l'État du coût de la mesure pour les collectivités territoriales concernées.

Réponse publiée au *Journal officiel* du 27 janvier 2004 (p. 667)

L'enseignement supérieur des arts plastiques, sous la tutelle ou sous contrôle du ministère de la Culture et de la Communication, a pour particularité d'être partagé, pour des raisons historiques, entre des écoles nationales entièrement à la charge de l'État, et des écoles territoriales relevant des municipalités, l'État apportant à ces dernières un concours financier dédié à leur fonctionnement. Le décret n° 2002-1520 du 23 décembre 2002 fixant les dispositions statutaires, applicables au corps des professeurs des écoles nationales supérieures d'art, permet à ces derniers de bénéficier d'une amélioration de leur statut. Les professeurs des écoles nationales supérieures d'art sont chargés d'enseignement et de missions pédagogiques. Ils assurent le suivi et l'encadrement des projets des étudiants, des missions de contrôle des connaissances et participent aux jurys de concours et d'examen. Conjointement à leur activité d'enseignement, ils concourent à la création et au développement de la recherche en art, en liaison notamment avec les organismes d'enseignement et de recherche et les secteurs culturels, économiques et sociaux concernés. Ils peuvent se voir confier des fonctions de coordination générale ou de coordination pédagogique dans les conditions fixées par arrêté du ministre chargé de la Culture et de la Communication. Ils peuvent également être affectés, en position normale d'activité, dans les services du ministère de la Culture et de la Communication et les établissements publics placés sous sa tutelle pour y remplir une mission entrant dans leur compétence. Outre les obligations de service d'enseignement en présence d'étudiants, ils assurent les missions liées à l'organisation pédagogique et au fonctionnement des établissements dans le cadre de leurs obligations de service définies par la réglementation applicable à l'ensemble de la fonction publique. Les professeurs des écoles nationales supérieures d'art sont astreints à une obligation annuelle de service d'enseignement en présence d'étudiants fixée à 448 heures. Conformément aux dispositions du décret n° 91-857 du 2 septembre 1991, les professeurs territoriaux d'enseignement artistique exercent leurs fonctions, selon les formations qu'ils ont reçues, dans les spécialités suivantes: musique, danse, art dramatique, arts plastiques. Ils assurent un enseignement hebdomadaire de seize heures

1.2. **Les enseignants** **Documents**

et sont placés, pour l'exercice de leurs fonctions, sous l'autorité du directeur de l'établissement d'enseignement artistique. Ils assurent également la direction pédagogique et administrative des écoles de musique agréées par l'État et des écoles de musique non agréées et des écoles d'arts plastiques qui ne sont pas habilitées à dispenser tout ou partie de l'enseignement conduisant à un diplôme d'État ou à un diplôme agréé par l'État. Eu égard à ce qui précède, il ressort que les attributions respectives des professeurs des écoles nationales supérieures d'art et des professeurs d'enseignement artistiques ne sont pas identiques. De ce fait, une éventuelle transposition des dispositions du décret du 23 décembre 2002 précité devrait, en tout état de cause, prendre en considération les fonctions exercées par les personnels concernés et les sujétions auxquelles ces derniers sont soumis. S'agissant de la compensation financière de l'État aux collectivités locales, il convient d'indiquer que les dispositions issues de la loi constitutionnelle du 28 mars 2003 précisent que toute création ou extension de compétences ayant pour conséquence d'augmenter les dépenses des collectivités territoriales est accompagnée de ressources déterminées par la loi. Or, une revalorisation statutaire n'entre pas dans le champ d'application du texte précité. ■

FINANCEMENT DES ÉCOLES RÉGIONALES D'ART

CATHERINE MORIN-DESAILLY

Sénatrice de Seine-Maritime

Question écrite, publiée au *Journal officiel Sénat* du 17 novembre 2005

M^{me} Catherine Morin-Desailly souhaite attirer l'attention de M. le ministre de la Culture et de la Communication sur le financement des écoles régionales d'art. Attentive au discours de clôture prononcé par M. le Premier Ministre lors de la 32^e édition de la Foire internationale d'art contemporain, elle se réjouit des propositions qu'il a faites et de sa volonté de défendre la création contemporaine.

Toutefois, elle regrette qu'il n'ait pas évoqué les écoles régionales d'art, leur rôle et leur financement alors même qu'il a proposé la création d'un Centre européen de la création contemporaine. L'accès à la culture pour tous et une décentralisation effective de l'action culturelle commandent, en effet, une territorialisation des projets afin de ne pas concentrer l'activité artistique à Paris.

1.2. Les enseignants Documents

Or, pour ce faire, il importe que les établissements régionaux disposent de moyens suffisants. La loi n° 2004-809 du 13 août 2004 sur la décentralisation a apporté une réponse à l'enseignement supérieur de la musique, de la danse, du théâtre et des arts du cirque, mais les écoles régionales d'art devront, pour certaines d'entre elles, s'inscrire dans la réforme européenne du LMD. Or, aujourd'hui, elles n'ont fait l'objet d'aucune disposition. Ces écoles, placées sous la tutelle du ministère de la Culture et de la Communication mais presque exclusivement financées par les villes, dispensent pourtant des enseignements de qualité, sont, bien évidemment, des lieux d'ouverture sur l'art contemporain et constituent des viviers de jeunes talents. Elles offrent en outre des perspectives nombreuses pour les jeunes artistes.

Aussi elle s'étonne de la faiblesse du financement de l'État et se demande si le législateur ne devrait pas s'emparer de cette problématique qui n'a pas été prise en compte jusqu'alors. Elle souhaiterait donc qu'il lui fasse part de ses intentions en ce domaine.

Réponse du ministère de
la Culture et de la Communication
publiée au *Journal officiel Sénat*
du 12 janvier 2006

Le ministère de la Culture et de la Communication exerce sa tutelle sur dix écoles nationales supérieures d'art, dont sept en région, et son contrôle pédagogique sur quarante-sept écoles d'art de statuts divers financées à 85 % par les collectivités territoriales. Ces dernières sont pour la plupart un héritage historique des académies royales, les plus anciennes ayant été créées au XVII^e siècle – ainsi l'École des beaux-arts de Valenciennes qui a donné le plus grand nombre de prix de Rome.

Les écoles relevant des collectivités territoriales sont habilitées à dispenser les mêmes enseignements que les écoles nationales et conduisent aux mêmes diplômes nationaux : le diplôme national d'arts et techniques (DNAT) et le diplôme national d'arts plastiques (DNAP) correspondant à trois années d'études post-baccalauréat ; le diplôme national supérieur d'expression plastique (DNSEP) correspondant à cinq années d'études post-baccalauréat. Dans chacun des établissements qui composent le réseau des écoles d'art, la formation conjugue approche théorique et expérimentation artistique, accompagne l'étudiant dans ses recherches et dans la mise en œuvre de son projet personnel artistique.

Le ministère de la Culture et de la Communication travaille actuellement à la reconnaissance de ces diplômes sur un plan académique, auprès du ministère chargé de l'Enseignement supérieur, l'objectif étant que les titulaires du DNSEP se voient attribuer le grade de master,

sur un plan professionnel, par l'inscription au répertoire national de certifications professionnelles à un niveau en rapport avec la qualification visée par la formation. Au plan européen, la transposition des cursus pour intégrer le système de crédits transférables et capitalisables (ECTS) est effectuée par chaque école.

Les écoles territoriales sont financées essentiellement par les villes, avec une implication croissante des régions. Leurs enseignants appartiennent à la fonction publique territoriale et ambitionnent une revalorisation de leur statut, à l'instar de leurs collègues des écoles nationales, permettant un positionnement plus avancé vers la recherche et les cursus LMD (licence/master/doctorat) européens. Une disposition législative permettrait à l'évidence de faciliter cette reconnaissance. Les services du ministère de la Culture et de la Communication et un groupe d'élus ont engagé une réflexion dans cette direction. ■

STATUT DES ETABLISSEMENTS ET LOI EPCC¹

REINE FINGERHUT

Chef du Département des enseignements,
de la recherche et de l'innovation

**DÉLÉGATION AUX ARTS
PLASTIQUES, DÉPARTEMENT
DES ENSEIGNEMENTS,
DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION**

1. Ce texte, issu de la présentation générale faite aux Assises, a été adapté pour tenir compte des évolutions ultérieures

2. Le grade de master est également conféré de plein droit aux titulaires des diplômes délivrés au nom de l'État, de niveau analogue, figurant sur une liste établie après une évaluation nationale périodique de ces diplômes, par arrêté du ministre chargé de l'Enseignement supérieur après avis conforme du ou des ministres dont relèvent les établissements concernés et après avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.» (article 2 du décret n° 2002-481 du 8 avril 2002 relatif aux grades et titres universitaires et aux diplômes nationaux.

L'autonomie administrative et financière des écoles, qui confère aux établissements la capacité juridique de délivrer les diplômes, est posée par l'administration de l'Éducation nationale comme un préalable à la reconnaissance de ces diplômes au titre de l'enseignement supérieur. Pour autant, le choix du mode de gestion d'une école, en régie directe ou en tant qu'organisme doté de la personnalité morale, doit procéder d'autres impératifs : assurer le meilleur fonctionnement du service public culturel, et proportionner l'outil de gestion à la dimension de l'activité.

L'autonomie administrative et financière est un préalable à la reconnaissance des diplômes dans le cadre de l'enseignement supérieur car elle garantit l'autonomie pédagogique des établissements.

Telle est la lecture que la direction générale des Enseignements supérieurs du ministère de l'Éducation nationale fait de la loi du 26 janvier 1984 relative à l'enseignement supérieur : les établissements d'enseignement supérieur sont des établissements autonomes et de préférence, comme les universités, sous statut d'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP).

Soulignons que cette interprétation des services compétents de l'Éducation nationale a valeur de règle, dès lors qu'il s'agit d'attacher des grades académiques, qui sont l'apanage des universités, aux diplômes délivrés par des établissements relevant d'autres départements ministériels².

La mission juridique du Conseil d'État auprès du ministre de la Culture et de la Communication, consultée sur la question du lien entre autonomie juridique et autonomie pédagogique, a formulé, en substance, les conclusions suivantes. En l'état actuel de la législation, un établissement qui ne disposerait pas de l'autonomie juridique ne pourrait délivrer un diplôme conférant le grade de master à ses élèves ; un établissement qui ne relèverait pas de l'État mais serait placé sous la responsabilité d'une collectivité territoriale ne pourrait être habilité à délivrer au nom de l'État un diplôme d'enseignement supérieur.

**1.3.
Les établissements**
Contributions
générales

Dès lors, les seules catégories d'établissement répondant à ces critères seraient, hors l'EPSCP : l'établissement public national, à l'instar des écoles nationales supérieures d'art, le groupement d'intérêt public (GIP) et l'association.

Lors de l'entretien du délégué aux Arts plastiques avec le directeur général de l'Enseignement supérieur, le 9 octobre 2007, la question de l'éligibilité du GIP et de l'association a été abordée. L'association a été explicitement écartée. De même le GIP, en raison de son caractère non pérenne, et il a été précisé que les GIP comportant en leur sein des universités ne délivrent pas de diplôme.

Quant à l'établissement public de coopération culturelle (EPCC), il semble donc qu'il doive être considéré, aux termes de la loi du 22 juin 2006, comme une catégorie d'établissement privilégiée par rapport aux critères posés par l'Éducation nationale. Toutefois, lors de l'entretien du 9 octobre, la DGES n'a pas répondu à nos interrogations sur le cas des EPCC composites (EPCC réseau ou EPCC abritant une école et une ou plusieurs autres institutions culturelles), considérant que le juridique ne peut être dissocié du pédagogique, et qu'il convient d'examiner au cas par cas la rédaction des statuts afin de s'assurer que la délivrance des diplômes est bien liée à la délivrance d'un enseignement.

Bien entendu, le choix du statut de l'établissement doit également procéder de considérations économiques – le coût supplémentaire de la gestion d'un établissement autonome ne doit pas être minimisé, et il convient de déterminer à partir de quel seuil on peut considérer qu'un établissement autonome devient viable. Il doit aussi ressortir de la préoccupation du meilleur fonctionnement de l'école.

Suivant le rapport intitulé *La Rénovation des instruments juridiques des services publics culturels locaux*³, la régie directe « a constitué, aux côtés des institutions de l'État, le second pilier fondateur du service public culturel et l'appui essentiel qu'elle a permis d'offrir depuis deux siècles, et continue de représenter aujourd'hui, doit être vigoureusement souligné ». Néanmoins, elle est critiquée pour son inadaptation aux missions modernes des institutions culturelles, qui peuvent s'inscrire dans une logique commerciale ; sont aussi mis en cause le principe d'unité du budget communal qui rend difficile l'affectation au service culturel de recettes générées par lui ou de subventions qui lui sont des-

tinées, le poids de la gestion courante qui ne répond pas toujours aux contraintes spécifiques de l'activité de l'institution, ainsi que les problèmes de recrutement de personnels.

Selon les auteurs de ce rapport, les cadres juridiques adaptés à la gestion des services culturels sont ceux qui concourent à l'identité et à la lisibilité de leur mission culturelle, qui constituent des outils de partenariat souple entre les collectivités territoriales favorisant la cohésion de l'action publique culturelle tout en permettant d'identifier clairement une collectivité chef de file, qui constituent un cadre de conception, de gestion et de contrôle efficace, qui permettent, pour les institutions ayant une double vocation, locale et nationale, la présence de l'État, et qui garantissent l'indépendance des choix artistiques, scientifiques et culturels dans le cadre des contraintes et objectifs généraux décidés par les collectivités publiques.

À cet égard, l'EPCC paraît une réponse appropriée.

La loi du 22 juin 2006 qui vient modifier et compléter la loi du 4 janvier 2002 relative à la création d'établissements publics de coopération culturelle est issue d'une proposition de la Commission des affaires culturelles du Sénat, à la suite d'un travail d'enquête et d'une concertation conduits par le sénateur Ivan Renar.

Le bilan dressé après quatre ans montre que l'EPCC est bien un outil juridique et politique adapté pour autonomiser la gestion d'un service public. Il permet d'organiser une coopération autour d'équipements culturels dont l'ancrage géographique est territorial, mais qui présentent un intérêt pour la politique nationale globale. Il permet aussi d'associer des collectivités locales entre elles sans l'État. Toutefois, le nombre de services culturels érigés en EPCC reste très insuffisant.

La loi du 22 juin 2006 apporte donc des aménagements au dispositif initial.

Il s'agit en premier lieu de l'assouplissement de la composition du conseil d'administration. Pourront désormais être associés certains partenaires qui étaient auparavant exclus : les établissements publics nationaux (exemple de l'antenne du Centre Georges-Pompidou à Metz), les fondations – c'est une ouverture vers le secteur privé. Par ailleurs, les collectivités publiques partenaires ont désormais la liberté de s'organiser au sein du conseil d'administration comme elles le souhaitent, l'État pouvant avoir un rôle significatif, et non plus nécessairement minoritaire.

1.3. **Les établissements** **Contributions** **générales**

Plusieurs ajustements relatifs à la situation du directeur sont prévus : ainsi, les directeurs pourront être nommés sur contrat, pour un mandat de trois à cinq ans renouvelable.

Deux dispositions intéressent plus précisément l'enseignement des arts plastiques :

– « Le directeur d'un établissement public de coopération culturelle dispensant un enseignement supérieur relevant du ministère chargé de la Culture délivre les diplômes nationaux que cet établissement a été habilité à délivrer. » Cet article ouvre la possibilité à un EPCC d'être identifié comme un établissement d'enseignement ayant la capacité de délivrer au nom de l'État des diplômes nationaux dans le champ de l'enseignement artistique supérieur.

– « Les établissements d'enseignement supérieur d'arts plastiques mentionnés à l'article L216-3 assurent la formation aux métiers de la création plastique et industrielle, notamment celle des artistes, photographes, designers et graphistes.

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

Cet article désigne formellement l'ensemble des écoles nationales, régionales ou municipales d'art relevant du contrôle pédagogique de l'État comme des établissements d'enseignement supérieur.

En conclusion, l'EPCC apporte une piste intéressante dans la perspective de l'inscription de l'ensemble des composantes du réseau des écoles d'art dans l'espace européen de l'enseignement supérieur. Toutes les écoles n'ayant pas vocation à adopter ce statut, des solutions devront être étudiées au cas par cas, et le regroupement de plusieurs entités au sein d'un même établissement envisagé. ■

LA GESTION DES ÉTABLISSEMENTS CULTURELS

FRÉDÉRIC THOREL

Vice-président d'Amiens Métropole,
chargé du Développement culturel

J'ai relevé avec plaisir l'unanimité du comité de pilotage autour de l'idée d'un statut d'enseignement supérieur pour les écoles d'art françaises proposé à notre réflexion par le ministère de la Culture et de la Communication. Historiquement dotées d'un statut municipal – ce qui en fit leur gloire –, les écoles d'art se révèlent aujourd'hui d'un poids financier qui désespère de nombreuses mairies.

État et conseils généraux s'associent désormais progressivement aux villes pour le financement de ces écoles. Certaines d'entre elles sont restées à un niveau municipal par leur peu d'ambition et leur faible évolution. D'autres ont le regard tourné vers l'Europe et considèrent les emplois nouveaux qui exigent compétences artistiques et créativité, ce à quoi de nombreuses écoles d'art se sont préparées en étoffant leur corps professoral, la qualité des intervenants et la prospective des nouvelles technologies qui ouvrent des perspectives inédites.

C'est ainsi que des régions, encore trop peu nombreuses aujourd'hui, financent, comme à Amiens, leur école d'art au titre de la formation professionnelle et supérieure.

C'est la raison pour laquelle je pense qu'en préalable à l'évolution du statut, il sera souhaitable d'assurer la considération et le respect des bailleurs de fonds qui ne peut se réaliser que dans l'abandon du statut municipal au profit de l'EPCC qui permet la reconnaissance à parité des financeurs.

La seconde étape serait de rendre lisible la dimension de la recherche qui traverse l'ensemble des cinq années d'études en l'affirmant par la création d'un master au sommet du cursus.

La recherche conduit à l'équivalence européenne, elle implique le financement des échanges internationaux.

Masters et échanges doivent faire l'objet de financements de l'État en face de la contribution régionale. Il en est de même du financement supplémentaire pour la rémunération des enseignants dans sa définition d'école supérieure d'art.

Reste à rechercher un épaulement avec l'université qui a seule faculté d'adoubier les écoles supérieures au titre de la recherche pour investir le champ européen.

1.3. **Les établissements** Contributions générales

La légitime prétention au statut supérieur pour la reconnaissance et l'affirmation de la recherche ne doit pas économiser les bases de la formation pure : dessin, peinture... qui sont les éléments de révélation de la créativité des étudiants.

Cependant, l'accession au statut de supérieur ne pourrait à mon sens, hormis apitoiement démagogique, concerner aujourd'hui toutes les écoles en vertu de l'analyse évoquée en préliminaire. Certaines ne peuvent rester que municipales tandis que d'autres accèderaient naturellement au nouveau statut.

Il en est des écoles d'art comme des musées, qui ont su établir en douceur une classification entre musées municipaux et musée d'intérêt national, classification qui prend en compte la qualité de leur collection, de leur projet, de l'ambition de leurs expositions et, à ce titre, leur permet de bénéficier d'aides de l'État.

Restent à établir les critères pour accéder au nouveau statut. Combien d'écoles ? Quels regroupements possibles pourraient être effectués pour faire bénéficier une école municipale d'art de ce statut ? ■

ÉCOLES MUNICIPALES DES BEAUX-ARTS : STATUT JURIDIQUE ET STATUT DES ENSEIGNANTS

VINCENT LACROIX

Avocat au barreau de Lyon
(Avril 2006)

Les écoles d'art en France sont soumises à deux statuts distincts, fruit de l'histoire, mais aussi d'une réforme réglementaire récente. On distingue une cinquantaine d'écoles municipales d'art, qui fonctionnent essentiellement en régions municipales, et six écoles nationales supérieures d'art consacrées en établissements publics nationaux à caractère administratif par décrets du 23 décembre 2002.

Le constat de base qui peut être fait, et il s'agit là de faits constants qui ne semblent remis en cause par personne, est que, bien que ces écoles donnent accès à des diplômes identiques (DNAT, DNAP et DNESP), diplômés à valeur nationale délivrés par le ministre de la Culture et de la Communication, et que les enseignements y soient organisés de manière identique (décret 88-1033 du 10 novembre 1988), le statut des établissements est différent (régions municipales pour les uns, établissements publics nationaux pour les autres), de même que le statut des enseignants (statut de la fonction publique territoriale pour les uns – décret 91-857 du 2 septembre 1991 portant statut particulier du cadre d'emplois des professeurs territoriaux d'enseignement artistique – et statut de la fonction publique d'État pour les autres – décret 2002-1520 du 23 décembre 2002 fixant les dispositions statutaires applicables au corps des professeurs des écoles nationales supérieures d'art).

De plus, les écoles nationales relèvent de l'enseignement supérieur, au sens de la loi 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, ce qui n'est pas le cas des écoles municipales... quand bien même délivrent-elles le même diplôme. Cette circonstance, et le fait que les diplômes délivrés le soient par le ministre de la Culture et de la Communication et non par le ministre en charge des Enseignements, posent des difficultés au regard de la réforme LMD, telle que prévue par les accords de Bologne.

Sur la base de ces éléments et de ce constat, l'objet de la présente analyse est de déterminer selon quelles

1.3. **Les établissements** **Documents**

modalités juridiques une harmonisation des statuts des écoles municipales et des écoles nationales peut être envisagée, ainsi qu'une harmonisation des statuts des enseignants de ces deux types d'établissement.

I. RAPPEL DE LA SITUATION EXISTANTE

A. FONCTIONNEMENT DES ÉCOLES MUNICIPALES D'ART

1. Gestion en régie directe par les communes

Les écoles relevant des collectivités territoriales sont gérées en régie directe par les communes : elles constituent donc un service de la commune. À ce titre, le ministre de la Culture et de la Communication avait d'ores et déjà souligné en 2000, dans le cadre de la présentation de sa politique en faveur des arts plastiques, que « pour les écoles d'art, la régie directe, si elle garantit l'engagement des communes qui les prennent en charge, n'apporte pas la capacité d'autonomie que leur dynamisme peut nécessiter. » (Discours de M^{me} Catherine Trautmann, présentation de sa politique en faveur des arts plastiques, février 2000)

Par ailleurs, le rapport Imbert, comme le rapport Lecat (février 1999), soulignaient également les inconvénients de la gestion en régie pour ce type de service.

Les écoles relevant des collectivités territoriales sont amenées à dispenser les mêmes enseignements que les écoles nationales et conduisent aux mêmes diplômes nationaux : le diplôme national d'arts et techniques (DNAT) et le diplôme national d'arts plastiques (DNAP), qui correspondent à trois années d'études post-baccalauréat, et le diplôme national supérieur d'expression plastique (DNSEP), qui correspond à cinq années d'études post-baccalauréat.

En revanche, selon l'article 1 de la loi n° 84-52 du 26 janvier 1984, tel que codifié à l'article L123-1 du code de l'éducation, « le service public de l'enseignement supérieur comprend l'ensemble des formations post-secondaires relevant des différents départements ministériels ».

Or, comme évoqué précédemment, les écoles municipales d'art sont seulement placées sous le contrôle pédagogique du ministère de la Culture et de la Communication et non sous la tutelle de celui-ci.

En d'autres termes, à la différence des enseignements dispensés par les établissements publics nationaux, qui bénéficient de l'adjectif « supérieur », les enseignements des écoles territoriales sont qualifiés d'enseignements

spécialisés, alors même que les deux enseignements conduisent à un diplôme de même niveau et, plus encore, au même diplôme.

3. Statuts des enseignants

Les enseignants des écoles municipales d'art relèvent du statut particulier du cadre d'emplois des professeurs territoriaux d'enseignement artistique, tel que défini par le décret n° 91-857 du 2 septembre 1991 : la disparité de leurs statuts avec celui des professeurs des écoles nationales d'enseignement supérieur fait difficulté.

Interrogé sur les modalités de financement et de fonctionnement des écoles territoriales d'art, et notamment sur la question de la faiblesse du financement de l'État, le ministre de la Culture et de la Communication a indiqué que «les écoles territoriales sont financées essentiellement par les villes, avec une implication croissante des régions. Leurs enseignants appartiennent à la fonction publique territoriale et ambitionnent une revalorisation de leur statut, à l'instar de leurs collègues des écoles nationales, permettant un positionnement plus avancé vers la recherche et les cursus LMD (licence/master/doctorat) européens. Une disposition législative permettrait à l'évidence de faciliter cette reconnaissance. Les services du ministère de la Culture et de la Communication et un groupe d'élus ont engagé une réflexion dans cette direction». (Réponse à la question n° 20400, publiée au *Journal officiel Sénat* le 12 janvier 2006, p. 82).

B. FONCTIONNEMENT DES ÉCOLES NATIONALES D'ART

Par décret en date du 23 décembre 2002, six écoles nationales d'art (Bourges, Cergy, Nancy, la Villa Arson, Dijon, Limoges-Aubusson) ont été transformées en établissements publics nationaux.

1. Statut des écoles nationales d'art

Les écoles nationales d'art transformées par décret en date du 23 décembre 2002 sont des établissements d'enseignement supérieur (à la différence des écoles territoriales d'art), dont la structure porteuse est un établissement public national à caractère administratif, placé sous la tutelle du ministre chargé de la Culture et de la Communication.

a. Organisation administrative

Les écoles nationales d'art sont administrées par un conseil d'administration et dirigées par un directeur, assisté par une commission de la recherche, de la pédagogie et de la vie étudiante.

Le conseil d'administration comprend quatorze membres, parmi lesquels deux représentants de l'État, le maire de la commune concernée, un représentant de la région, trois personnalités désignées en raison de leurs compétences dans le domaine de l'activité de l'établissement, des représentants des enseignants, du personnel et des étudiants.

Le directeur est nommé par arrêté du ministre de la Culture et de la Communication pour une période de trois ans, renouvelable une fois, après avis du conseil d'administration.

La Commission de la recherche, de la pédagogie, et de la vie étudiante de l'école est présidée par le directeur de l'établissement, et composée de représentants des enseignants, des étudiants et du personnel technique.

b. Organisation financière

Les écoles sont soumises au régime financier et comptable applicable aux établissements publics nationaux à caractère administratif.

L'agent comptable de l'école est nommé par arrêté conjoint du ministre de la Culture et de la Communication et du ministre du Budget.

Les recettes de l'école comprennent notamment les subventions de l'État et des collectivités territoriales.

Des régies de recettes et de dépenses peuvent être instituées dans les conditions prévues par le décret n° 92-681 du 20 juillet 1992 relatif aux régies de recettes et d'avances des organismes publics.

2. Statut des professeurs

des écoles nationales supérieures d'art

Les dispositions statutaires applicables au corps des professeurs des écoles nationales supérieures d'art son fixées par le décret n° 2002-1520 du 23 décembre 2002.

Les professeurs des écoles nationales supérieures d'art constituent un corps classé dans la catégorie A prévue à l'article 29 de la loi n° 84-16 du 11 janvier 1984, portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'État.

L'article 2 du décret précise notamment que, conjointement à leur activité d'enseignement, ils concourent à la création et au développement de la recherche en art en liaison notamment avec les organismes d'enseignement et de recherche et les secteurs culturels, économiques et sociaux concernés.

Ainsi, à la différence des professeurs des écoles d'art territoriales, le statut des professeurs des écoles natio-

nales leur reconnaît la possibilité de consacrer une partie de leur activité à la recherche.

L'article 4 des statuts précise en outre que les professeurs des écoles nationales supérieures d'art sont astreints à une obligation annuelle de service d'enseignement en présence d'étudiants fixée à 448 heures.

En conclusion, il apparaît que pour les écoles nationales, le statut des enseignants est régi dans le cadre d'un corps spécifique, où les spécificités de l'enseignement des arts plastiques sont prises en compte, alors que pour les écoles municipales, les enseignants relèvent d'un cadre d'emplois pluriel comportant d'autres spécialités que celle des arts plastiques.

II. ANALYSE

Dans le cadre de la première phase de notre étude, nous procéderons, d'une part à un comparatif entre les différents modes de gestion susceptibles de permettre un rapprochement de statut entre les écoles municipales et les écoles nationales d'art et, d'autre part à une rapide analyse sur les conditions dans lesquelles un rapprochement entre les statuts des enseignants des deux types d'écoles pourrait être envisagé.

A. LES DIFFÉRENTS MODES DE GESTION

Les écoles municipales fonctionnent aujourd'hui, pour l'essentiel, en régie municipale directe, et nous envisagerons ici des modes de gestion alternatif, tout en partant du présupposé que le mode de gestion envisageable sera nécessairement public et que, s'agissant d'une activité d'enseignement, il s'agira indiscutablement d'un service public à caractère administratif. De même, il paraît illusoire et sans doute non souhaité par l'État ou par les collectivités territoriales concernées d'envisager un mode de gestion dépendant de l'État.

Ainsi, les différents modes de gestion envisagés ici seront des modes de gestion publics, et sous contrôle, ou dépendant directement des collectivités territoriales. Un tel présupposé induit que le statut des enseignants devra dépendre lui aussi de ces collectivités et donc relever du statut de la fonction publique territoriale, comme nous le verrons plus loin.

1. Les régies

Le terme générique de régie recouvre, en droit, des situations diverses.

Ainsi est-il utilisé non seulement pour désigner le mode de gestion en tant que tel d'un service public (régie

directe) mais aussi afin de désigner la structure, entité juridique gérant le service (régie à simple autonomie financière dite régie autonome et à autonomie financière et à personnalité morale dite régie personnalisée).

Il est donc source de nombreuses ambiguïtés selon qu'il vise le mode d'exploitation (en régie ou en entreprise) ou la structure.

Le code général des collectivités territoriales distingue trois grands modes de gestion dit «non-délégués» du service public local qu'il est possible de qualifier de régies : la régie directe (ou simple), la régie dite personnalisée et la régie autonome.

Les écoles d'art fonctionnant en régie directe ne sont pas différenciables des autres services de la commune puisque cette dernière gère directement le service, même si fonctionnellement il fait l'objet d'une appellation et d'une localisation spécifique.

On s'interrogera donc sur l'intérêt que pourrait représenter une gestion par une régie personnalisée ou autonome.

La régie personnalisée

L'article L2221-10 du code général des collectivités territoriales dispose :

«Les régies dotées de la personnalité morale et de l'autonomie financière sont créées, et leur organisation administrative et financière déterminée par délibération du conseil municipal. Elles sont administrées par un conseil d'administration et un directeur désignés dans les mêmes conditions sur proposition du maire.

Un décret en Conseil d'État détermine, en tant que besoin, les modalités d'application du présent article ainsi que les modalités particulières applicables aux régies créées pour l'exploitation de services d'intérêt public à caractère administratif.»

Ainsi, ces régies sont caractérisées par :

- une personnalité morale distincte de la commune ;
- un budget annexe ;
- une organisation administrative et financière distincte de celle de la commune et notamment par la présence à sa tête d'un conseil d'administration et d'un directeur.

Ce type de structure dispose donc de ses propres moyens matériels, humains et financiers qui sont bien distincts de ceux de la commune à laquelle il est rattaché.

La délibération par laquelle le conseil municipal décide de la création d'une telle régie détermine les statuts ainsi que le montant de la dotation initiale de la régie.

Le code général des collectivités territoriales détermine désormais précisément :

- les conditions de fonctionnement du conseil d'administration, son rôle, ses pouvoirs ;
- les modalités de désignation des membres de ce conseil, les diverses interdictions liées à leur mandat ;
- les modalités de désignation du président du conseil d'administration, son rôle et ses pouvoirs ainsi que les incompatibilités liées à ses fonctions ;
- les pouvoirs du directeur ;
- le régime comptable et financier de la régie ;
- les conditions de fin de la régie ;
- les dispositions propres aux régies personnalisées chargées de l'exploitation d'un service public administratif.

On notera qu'il résulte de l'avis du Conseil d'État en date du 1^{er} octobre 1996, que «le régime juridique qui est applicable aux régies dotées de la personnalité morale et chargées de l'exploitation d'un service public à caractère administratif est celui des établissements publics des mêmes collectivités territoriales».

Ainsi, ces régies dites personnalisées auront leurs propres commissions d'appel d'offres, composées comme prévu à l'article 22 du code des marchés publics.

De même, ces régies seront soumises, comme les collectivités territoriales, à la règle de l'annualité budgétaire.

La régie autonome

Sans disposer de la personnalité morale, le service est matérialisé par un budget annexe et dispose d'une organisation administrative parallèle à celle de la Commune, mais soumise à son autorité.

Ainsi, aux termes de l'article L2221-11 du code général des collectivités territoriales :

«Les produits des régies dotées de la seule autonomie financière, y compris les taxes ainsi que les charges, font l'objet d'un budget spécial annexé au budget de la commune voté par le conseil municipal.

Dans les budgets et les comptes de la commune, ces produits et ces charges sont repris dans deux articles, l'un pour les recettes, l'autre pour les dépenses [...]»

En outre, l'article L2221-14 du code général des collectivités territoriales précise que :

«Les régies dotées de la seule autonomie financière sont créées, et leur organisation administrative et financière déterminée, par délibération du maire et du conseil municipal. Elles sont administrées sous l'autorité du maire et du conseil municipal, par un conseil d'exploitation

	COMPÉTENCE DU MAIRE	COMPÉTENCE DU CONSEIL MUNICIPAL
RÉGIE AUTONOME	<ul style="list-style-type: none"> ■ Est le représentant légal et l'ordonnateur de la régie du fait de l'absence de personnalité morale. ■ Prend les mesures d'exécution des décisions du conseil municipal concernant la régie (article R2221-63 du CGCT). ■ Présente le budget et le compte administratif (article R2221-63 du CGCT). ■ Nomme le directeur et le personnel de la régie (article R2221-67 du CGCT). ■ Donne délégation au directeur (article R2221-63 CGCT). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Peut se réserver le pouvoir de décision sur les affaires de la régie pour lesquelles aucune autre autorité n'est compétente par la loi ou les statuts de la régie. (article R2221-64 du CGCT). ■ Vote le budget. ■ Fixe la tarification des prestations et produits fournis par la régie (article R2221-97 du CGCT).
RÉGIE PERSONNALISÉE	<ul style="list-style-type: none"> ■ Peut assister aux séances du conseil d'administration avec voix consultative (article R2221-20 du CGCT). 	Néant

et un directeur désignés dans les mêmes conditions sur proposition du maire.»

Ainsi, la régie dotée de l'autonomie financière est caractérisée par :

- un budget annexe ;
- une organisation administrative et financière distincte de celle de la commune avec notamment à sa tête un directeur et un conseil d'exploitation ;
- le maintien de l'autorité du maire et du conseil municipal sur la structure.

1.3. Les établissements Documents

Le tableau ci-dessus présente les principaux paramètres propres à l'une et à l'autre des structures.

COMPÉTENCE DE L'ORGANE DÉLIBÉRANT DE LA RÉGIE	COMPÉTENCE DU PRÉSIDENT DE LA RÉGIE	COMPÉTENCE DU DIRECTEUR DE LA RÉGIE
<ul style="list-style-type: none"> ■ Le conseil d'exploitation délibère sur les affaires pour lesquelles le conseil municipal ne s'est pas réservé compétence. ■ Est consulté obligatoirement sur le fonctionnement de la régie. ■ Peut faire toutes propositions. ■ A un pouvoir d'investigation et de contrôle de la régie. ■ Est informé de la marche du service par le directeur (article R2221-64 du CGCT). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Convoque le conseil d'exploitation. ■ Arrête l'ordre du jour. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Assiste aux séances du conseil d'exploitation avec voix consultative. ■ Assure le fonctionnement des services de la régie. ■ Prépare le budget. ■ Procède aux ventes et aux achats courants (article R2221-68 du CGCT).
<ul style="list-style-type: none"> ■ Le conseil d'administration vote le budget. ■ Délibère sur toutes les questions intéressant le fonctionnement de la régie. ■ Décide des aliénations et prises en location de biens immobiliers. ■ Délibère sur le compte administratif. ■ Fixe la tarification des prestations et produits fournis par la régie (article R2221-61 du CGCT). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Convoque le conseil d'exploitation. ■ Arrête l'ordre du jour. ■ Est le représentant légal et l'ordonnateur de la régie (article R2221-22 du CGCT) ■ Prépare le budget. ■ Nomme le directeur et met fin à ses fonctions. Lui donne délégation. ■ Nomme le personnel de la régie. ■ Prend les mesures d'exécution des décisions du conseil d'administration (article R2221-57 du CGCT). ■ Représente la régie en justice et conclut les transactions après autorisation du conseil d'administration. ■ Fait tous actes conservatoires des droits de la régie (article R2221-22 du CGCT). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Assiste aux séances du conseil d'administration avec voix consultative (article R2221-9 du CGCT). ■ Assure le fonctionnement des services de la régie (article R2221-58 du CGCT).

Il résulte de ces éléments que la principale distinction entre la régie dotée de la seule autonomie financière et la régie dotée de l'autonomie financière et de la personnalité morale réside dans le degré de maîtrise du pouvoir décisionnel, par la collectivité, qui, dans le cas de la régie autonome, lui revient directement, en tout ou partie selon la part de compétence qu'elle entend se réserver, alors que dans le cas de la régie personnalisée, il relève exclusivement des organes propres de la régie même si la présence de la collectivité reste prédominante dès lors qu'en application de l'article L2221-6 du code général des collectivités territoriales, ses représentants détiennent la majorité des sièges au sein du conseil d'administration.

Par ailleurs, on précisera qu'en terme budgétaire, la nature des ressources dont peuvent disposer l'une et l'autre des structures est strictement identique.

En conclusion, il apparaît que les modalités de fonctionnement des régies individualisées, et notamment la régie dite personnalisée, permettent une réelle autonomie de fonctionnement, même si les liens avec la collectivité restent étroits.

2. L'établissement public de coopération culturelle

L'établissement public de coopération culturelle (EPCC) est une nouvelle forme d'établissement public créée par la loi n° 2002-6 du 4 janvier 2002. Ces dispositions législatives ont été complétées par le décret n° 2002-1172 du 1^{er} septembre 2002, et par une circulaire interministérielle n° 2003-005 du 18 avril 2003.

Nous envisagerons successivement :

- les conditions de création d'un EPCC, et les éventuels partenaires ;
- le contrôle des membres de l'EPCC sur celui-ci ;
- les relations financières entre EPCC et personnes publiques ou privées ;
- les conditions d'applicabilité du code des marchés publics aux EPCC ;
- le statut du personnel dans un EPCC.

a. Conditions de création et partenaires

L'article L1431-1 du code général des collectivités territoriales prévoit que « les collectivités territoriales et leurs groupements peuvent constituer avec l'État un établissement public de coopération culturelle chargé de la gestion d'un service public culturel présentant un intérêt pour chacune des personnes morales en cause et contribuant à la réalisation des objectifs nationaux dans le domaine de la culture ».

L'article L1412-3 du code général des collectivités territoriales prévoit, lui, que « les collectivités territoriales, leurs établissements publics, les établissements publics de coopération intercommunale ou les syndicats mixtes peuvent individualiser la gestion d'un service public culturel relevant de leur compétence par la création d'un établissement public de coopération culturelle soumis aux dispositions du chapitre unique au titre III du présent livre ».

Ainsi, il apparaît qu'il existe deux formes possibles d'EPCC :

- ceux créés entre des collectivités ou/et leurs groupements et l'État ;

– ceux créés entre des collectivités territoriales, leurs établissements publics, des EPCI ou des syndicats mixtes, et ne comprenant pas l'État.

Ainsi, et comme l'a confirmé le ministre de la Culture et de la Communication, un EPCC se caractérise par la coopération, et une collectivité ne peut donc pas créer seule un EPCC, une telle création nécessitant au minimum deux partenaires. Ce point est d'ailleurs clairement indiqué en page 2 de la circulaire du 18 avril 2003.

De plus, il apparaît clairement que les personnes morales de droit privé ne peuvent en aucun cas être membres d'un EPCC.

Enfin, on notera que l'article L1431-2 du code général des collectivités territoriales, applicable aux deux catégories d'EPCC, précise que :

- la création ne peut intervenir qu'à l'unanimité ;
- la création est décidée par arrêté préfectoral.

Enfin, on rappellera que ce sont les membres fondateurs qui déterminent si l'EPCC relèvera de la catégorie des établissements publics à caractère administratif ou de celle des établissements publics à caractère industriel et commercial, et ce, selon l'objet de leur activité et les nécessités de leur gestion.

En l'espèce, il apparaît indéniable que l'établissement qui serait amené à gérer une activité d'enseignement serait nécessairement à caractère administratif.

b. Contrôle des membres de l'EPCC sur le fonctionnement de l'EPCC

L'article R1431-2 du code général des collectivités territoriales précise que les statuts de l'EPCC (librement adoptés à l'unanimité des créateurs) prévoient notamment les « règles d'organisation et de fonctionnement » ce qui peut permettre de prévoir des modalités de contrôle par l'un ou l'autre des membres ; encore faudrait-il que l'ensemble des membres soit d'accord sur ces modalités, la règle de l'unanimité prévalant lors de la création et de l'établissement des statuts.

Par ailleurs, l'article L1431-4-I-1° du code général des collectivités territoriales prévoit que le conseil d'administration de l'EPCC est composé majoritairement de représentants des collectivités territoriales ou de leurs groupements.

c. Sur l'application du code des marchés publics

L'article 2 du code des marchés publics stipule : « Les dispositions du présent code s'appliquent aux marchés conclus par l'État, ses établissements publics autres

que ceux ayant un caractère industriel et commercial, les collectivités territoriales et leurs établissements publics [...].»

Si, pour l'État, la qualification donnée à l'établissement public a une influence certaine (si l'établissement public est à caractère industriel et commercial, le code des marchés publics ne s'applique pas), en revanche, pour les collectivités territoriales, le texte ne distingue pas entre catégories d'établissement public, et tous sont donc soumis aux dispositions du code des marchés publics.

Donc, et sans qu'il ne soit besoin de s'attarder plus longtemps sur cette question, les EPCC sont soumis au code des marchés publics quelle que soit la qualification retenue par ceux-ci, lors de leur création.

d. Sur l'association de partenaires privés

Les EPCC ne peuvent pas avoir de membres qui seraient des personnes morales de droit privé. En revanche, et conformément à l'article L1431-4-I du code général des collectivités territoriales, il est prévu que le conseil d'administration comprend «les personnalités qualifiées désignées par les collectivités territoriales, leurs groupements et l'État». Ainsi, des représentants de partenaires privés pourraient être membres du conseil d'administration, dès lors qu'ils auraient des qualifications spécifiques, critère qui pourrait être fixé par les statuts, comme le prévoit l'article R1431-4-2° du code général des collectivités territoriales.

Sur un plan financier, l'article L1431-8 du code général des collectivités territoriales, précise les ressources dont un EPCC peut disposer. Il apparaît ainsi que les EPCC peuvent bénéficier de subventions et autres concours financiers de la part de l'État, des collectivités territoriales et de leurs groupements.

De plus, les EPCC sont habilités à recevoir des libéralités, dons et legs.

e. Le statut du personnel

Nous limiterons cette analyse sur le personnel d'un EPCC à la situation d'un établissement public à caractère administratif, puisque tel est bien le cas ici.

La loi du 4 janvier 2002 crée un article L1431-6-I qui ne laisse aucune ambiguïté sur le statut du personnel: «Les personnels des établissements publics de coopération culturelle à caractère administratif sont soumis aux dispositions de la loi n° 84-53 du 26 janvier 1984 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique territoriale.»

Il est donc clair que si le personnel de l'EPCC dépend de cette seule structure, il sera bien de droit public et relevant de la fonction publique territoriale. On notera que c'est le président du conseil d'administration qui, sur avis du directeur, procédera au recrutement et à la nomination aux emplois (article R1431-13 du code général des collectivités territoriales).

Le directeur qui est également un agent de droit public est nommé à la majorité des deux tiers des membres du conseil d'administration, sur la base d'une liste de candidats adoptée, elle, à l'unanimité des membres du conseil d'administration (article R1431-10 du code général des collectivités territoriales).

Enfin, il est à préciser que l'article 3 de la loi du 4 janvier 2002 a prévu des mécanismes de reprise du personnel en cas d'organisme préexistant, tant si l'organisme préexistant est une association que si la gestion était opérée en régie directe.

En l'espèce, c'est la seconde hypothèse qui nous intéressera. Ainsi, il est prévu que «les agents contractuels de droit public employés par une collectivité territoriale ou une autre personne morale de droit public au sein d'une régie directe dont l'objet et les moyens sont intégralement transférés à un établissement public de coopération culturelle à caractère administratif sont transférés, à leur demande, au nouvel établissement.

L'EPCC permettrait une individualisation des moyens matériels, financiers (budget propre) et humains (personne de droit public employé directement par l'EPCC).

De plus, la circulaire du 18 avril 2003 prévoit expressément la possibilité de création d'un EPCC pour la gestion des écoles territoriales d'art plastique, en indiquant même que «l'autonomie apportée par le statut d'établissement public constitue un élément essentiel permettant de conforter la reconnaissance du caractère supérieur de l'enseignement dispensé par le réseau des écoles délivrant les diplômes correspondant au régime des études défini par le décret du 10 novembre 1988. [...] L'obtention de cette autonomie permettra enfin de rapprocher la situation des écoles territoriales de celle des écoles nationales».

En conclusion, l'EPCC serait susceptible de répondre à nombre des aspirations exprimées, la difficulté de principe résidant dans le fait que pour sa création il conviendra nécessairement que deux personnes publiques, au moins, soient partenaires. L'État pourrait être le partenaire des communes mais, dans les faits, il exprime une très grande réserve à intégrer ces structures.

Pour contourner la difficulté de la nécessaire participation de deux personnes publiques à de telles structures, la possibilité de création, par la loi, d'une nouvelle catégorie d'établissements publics, qui pourrait être celle des établissements publics locaux d'enseignement artistique, susceptible d'être créée par une seule personne publique (en l'espèce une commune), ne doit pas être écartée.

Ainsi, il apparaît que, en droit, la possibilité de créer une structure juridique adaptée pour l'enseignement des arts plastiques n'est pas limitée, que ce soit dans le cadre législatif existant (EPCC) ou dans le cadre d'une catégorie d'établissements publics restant à créer par la loi. Il conviendra, afin de déterminer le mode opératoire le mieux adapté, de déterminer si ces établissements sont susceptibles d'être créés par un ou plusieurs partenaires.

Nous n'avons pas évoqué, à ce stade de notre étude, la possibilité de créer un syndicat mixte ou un groupement d'intérêt public (GIP). En effet, si ces outils juridiques sont susceptibles d'être mis en œuvre, il n'en demeure pas moins que la question des partenaires publics (voire privés dans le cadre d'un GIP) nous semble devoir être réglée préalablement.

B. LE STATUT DES ENSEIGNANTS

Le statut des enseignants des écoles nationales a été «réglé» dans le cadre du décret du 23 décembre 2002, créant pour ces enseignants un corps de catégorie A, «taillé sur mesure», alors que le statut des enseignants des écoles municipales d'art relève d'un cadre d'emplois plus large au sein duquel on retrouve les professeurs territoriaux de musique, de danse et d'art dramatique.

Il existe des passerelles entre ces deux statuts, par la voie du détachement, organisée par les articles 21 et 22 du décret du 2 septembre 1991 et 18 du décret du 23 décembre 2002, mais ces deux statuts présentent des différences sensibles, notamment en terme de reconnaissance de la spécificité des enseignements en art plastique, et en matière de temps offert pour la recherche.

Sans entrer plus précisément dans le détail de ces différences, il apparaît que si le maintien d'un statut relevant de la fonction publique d'État et d'un statut relevant de la fonction publique territoriale ne semble pas pouvoir être remis en cause, sans une refonte globale de l'organisation actuelle des écoles d'art (statut unique entre écoles municipales et écoles nationales qui ne semble

pas envisagé), il n'en reste pas moins que rien ne s'oppose à ce que ces deux statuts soient harmonisés, et ce par voie simplement réglementaire.

En conclusion, si blocage il y a, il n'apparaît pas être de nature juridique. ■

LES BIBLIOTHÉCAIRES DES ÉCOLES D'ART

CATHERINE SCHWARTZ

bibliothécaire à l'École régionale des beaux-arts
de Rouen

**AVEC LES BIBLIOTHÉCAIRES
DES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART**

Les Assises nationales des écoles supérieures d'art ont fourni le cadre de la dernière réunion des bibliothécaires des écoles d'art. Cette réunion a confirmé les disparités existant entre les bibliothèques, que ce soit en terme de fonctionnement, de nombre et de statuts des personnels, de même qu'en ce qui concerne leur intégration dans le travail pédagogique, les activités des écoles et la conception des missions leur incombant. Ce fait est directement lié aux différences existant entre les écoles : les orientations choisies par les directeurs, les besoins exprimés par les professeurs, mais aussi l'histoire des fonds et même le parcours professionnel des personnels des bibliothèques font varier parfois sensiblement l'idée ou la réalité du travail qui est le leur. De fait, les bibliothécaires expriment des attentes et des objectifs de développement différents. Les points qui suivent concernent l'ensemble des bibliothèques et ont fait l'objet de réflexions communes.

Une enquête a été menée auprès de l'ensemble des bibliothèques au sujet des modes administratifs d'achats dans le cadre des marchés publics du livre. Les procédures d'achat, au cœur de la volonté des bibliothèques de répondre aux besoins pédagogiques, sont, dans l'ensemble, de plus en plus astreignantes. Une « mauvaise » interprétation du code des marchés par les collectivités prévaut (de nombreuses procédures alourdissant les achats ne sont pas prévues par le code lui-même). Lorsqu'il s'agit de définir le cadre des achats, de participer au cahier des charges qui désignera l'unique libraire auquel il s'agira de s'adresser, les bibliothèques des écoles d'art sont encore mal prises en compte par les collectivités (sur seize écoles assujetties à un marché, seules quatre ont été consultées sur la totalité de leurs besoins avant son élaboration). Des excès de prudence rallongent également les délais d'achats (il

1.3. Les établissements Documents

faut justifier chaque demande faite hors marché), et interdisent parfois l'accès aux libraires et éditeurs spécialisés ainsi qu'aux fournisseurs étrangers. Cette situation tend à se généraliser et, parmi les écoles interrogées, une seulement se dit satisfaite de la situation. La souplesse et la réactivité sont indispensables à la pédagogie en école d'art. Elles sont liées à l'actualité des expositions, à des sources pointues ou difficiles d'accès (éditeurs étrangers ou petits éditeurs). Afin de ne pas voir se dégrader le service dû aux étudiants et aux enseignants, il faudrait pouvoir organiser, avec le soutien des directeurs, des professeurs, mais aussi des administrations des écoles une information auprès des élus et services administratifs concernés, les alertant de la perte de qualité de ce service (que rencontrent par ailleurs, dans une moindre mesure, l'ensemble des bibliothèques municipales).

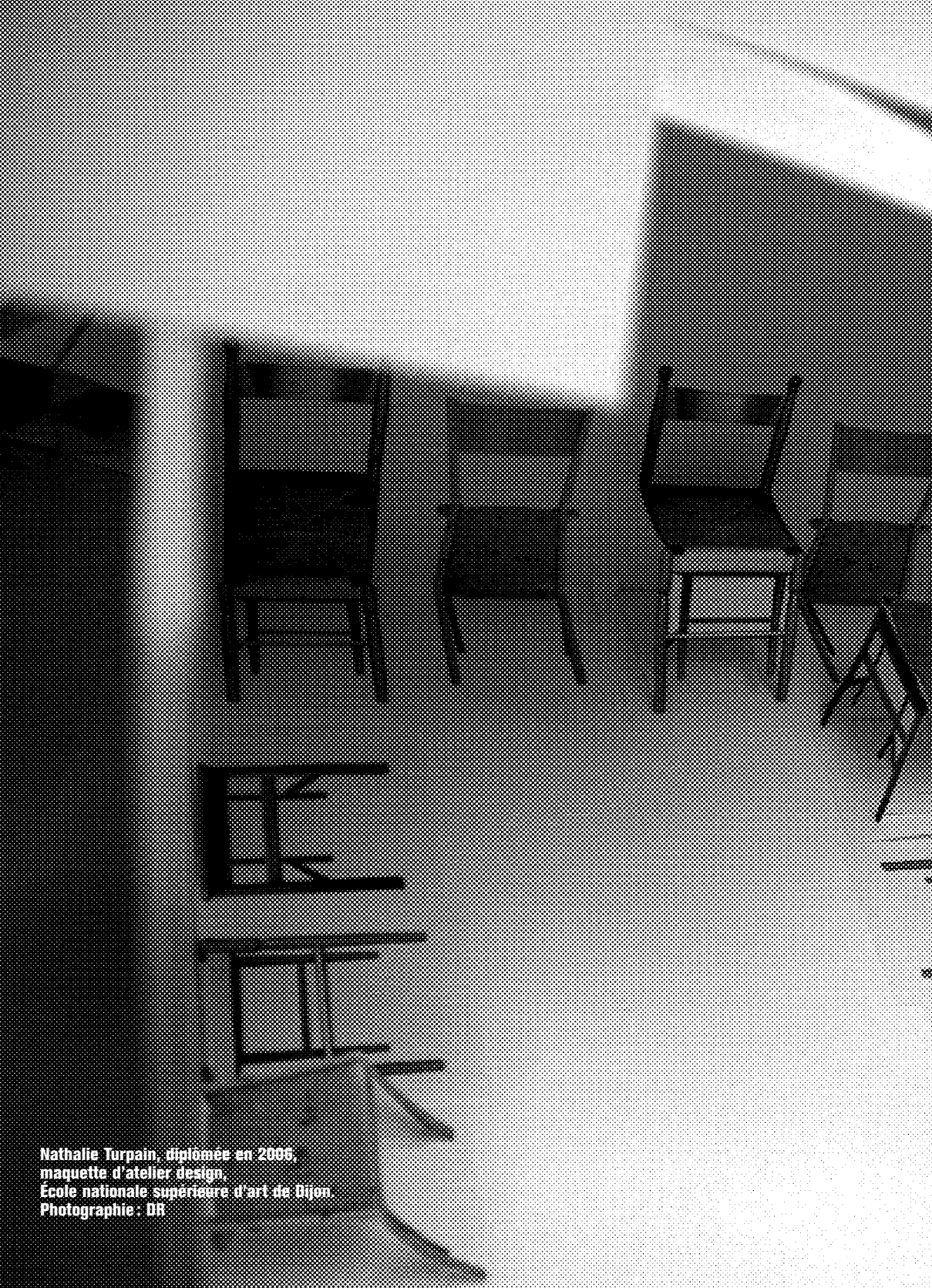
À ces difficultés s'ajoutent parfois des contraintes budgétaires. L'enquête a permis de constater que certaines écoles sont encore très peu dotées, qu'il existe par exemple, entre les écoles territoriales, des écarts de budget allant du simple au triple pour un même effectif d'étudiants. Or, la capacité de réponse à l'ensemble des demandes des professeurs, le travail de constitution d'un fonds cohérent et aussi complet que possible, une meilleure représentativité des tendances et disciplines artistiques, mais aussi l'accès pour les étudiants à des éditions onéreuses ont un coût. Notons que certaines régions sont éloignées des centres artistiques, ne disposent pas d'autres pôles de documentation spécialisés, alors que la qualité des fonds permettrait de garantir aux étudiants comme aux chercheurs un accès de proximité à l'actualité de l'art et à la recherche artistique. Le développement d'un centre de documentation aujourd'hui, l'achat de livres, de catalogues d'exposition, l'abonnement à des périodiques spécialisés, l'achat de support audiovisuel coûteux ne peuvent se concevoir sans la mise à disposition de budgets conséquents et une réévaluation par le haut des budgets d'acquisition.

Par ailleurs, certaines demandes en personnels complémentaires semblent difficiles à faire reconnaître auprès des tutelles. Selon les cas, un(e) unique bibliothécaire assure l'ensemble des missions, dans d'autres des équipes de bibliothécaires et de documentalistes sont constituées. Ces missions, on l'a dit, sont très variables. Il importe de souligner la situation parfois contradictoire de personnels devant bénéficier d'une connaissance très approfondie du domaine artistique, contemporain et his-

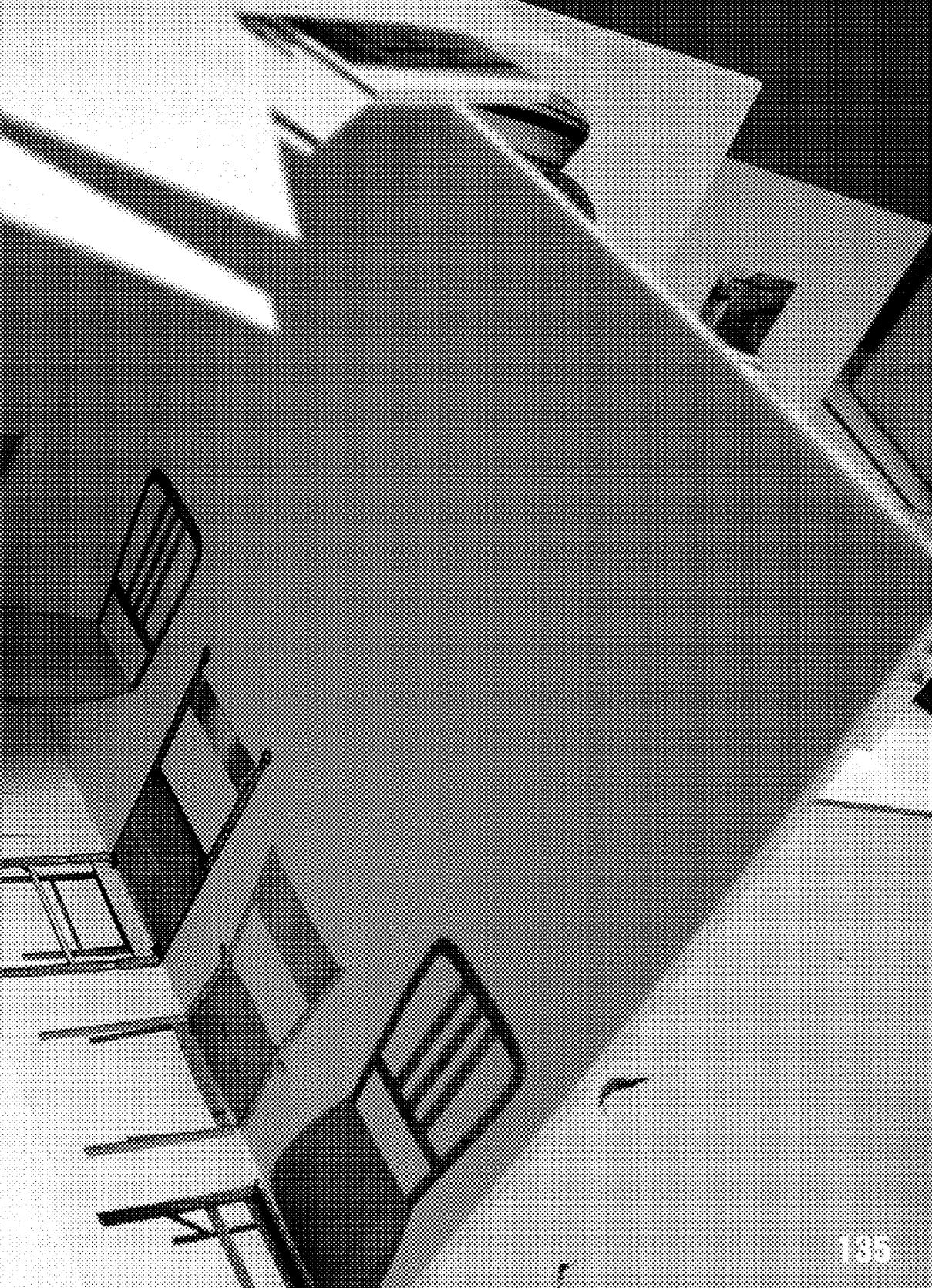
torique, du fonctionnement de l'édition et du milieu de l'art, occupant des fonctions d'orientation, tout en restant majoritairement « immobilisés » par l'accueil des publics, la gestion matérielle et administrative des fonds, des emprunts, l'accompagnement des activités des écoles, quand ils ne sont pas en charge, c'est le cas ici où là, des relations internationales, projets extérieurs, publications... La question de la continuité de la formation et de la mobilité des personnels des bibliothèques est une question sensible, que les bibliothèques en sous-effectif subissent plus durement que les autres. La qualité de l'enseignement est en partie liée à l'activité artistique « extérieure », aux recherches des professeurs : s'il en allait de même pour les bibliothécaires ?

Enfin une discussion a porté sur les missions des personnels des bibliothèques dans les écoles et leur prise en compte dans l'équipe pédagogique. Un bibliothécaire n'est certes pas un professeur, et ne souhaite pas le devenir. Il n'en représente pas moins un tiers pédagogique. Cet interlocuteur réel, quotidien, des étudiants, accompagnera d'autant mieux leur travail s'il bénéficie d'un accès régulier au contenu de leurs recherches. Cette rencontre avec le travail permet des réponses plus pertinentes, une meilleure réflexion autour de la formulation de leurs demandes, donc de l'élaboration de leur parole autour de l'œuvre. Par son caractère particulier, cette approche ne vient pas en concurrence avec le travail effectué par les professeurs, elle s'y ajoute tout naturellement. Dans cette perspective, des moments de rencontre avec le travail des étudiants devraient être facilités, comme c'est le cas dans certaines écoles qui impliquent les bibliothécaires au moment des évaluations ou prévoient dans l'emploi du temps des étudiants les ateliers de recherche documentaire. La prise en compte de leurs savoirs, de leurs missions, pourrait être mise au service des actions des écoles, alors qu'il apparaît que les personnels des bibliothèques y sont inégalement associés. Or, cette place est complémentaire à leurs autres missions : que serait la gestion d'un fonds coupée de la réalité des écoles ? Quel serait son sens si elle se construisait sans une relation intelligente avec les orientations pédagogiques ? La qualité des écoles réside dans leur capacité à élargir leur équipe pédagogique : avec les professeurs, les bibliothécaires, documentalistes, professeurs invités, techniciens, intervenants et conférenciers de tous horizons participent, depuis la richesse de leurs expériences, à un ensemble complémentaire de propositions qui caractérisent les écoles d'art. ■

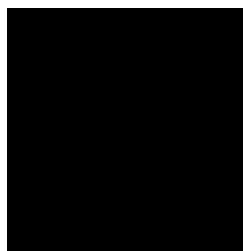
1.3. **Les établissements** **Documents**



Nathalie Turpain, diplômée en 2006,
maquette d'atelier design,
École nationale supérieure d'art de Dijon.
Photographie : DR



2



ART ET RECHERCHE: LA RECHERCHE DANS LES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART

**2.
Art et recherche :
la recherche
dans les écoles
supérieures d'art**

LA PRAXIS COMME RECHERCHE

MICHEL MÉTAYER

Directeur de l'École supérieure des beaux-arts
de Toulouse, vice-président de l'Andéa

Dans leur développement actuel, les écoles d'art sont aujourd'hui confrontées à l'harmonisation européenne des enseignements. Elles se posent de manière cruciale la question du recrutement futur de leurs professeurs. Celui-ci s'effectue aujourd'hui parmi le vivier des artistes en activité. Mais le désir d'entrer de plain-pied dans l'enseignement supérieur, c'est-à-dire de pouvoir délivrer un diplôme reconnu au grade de master, les soumet à l'obligation de reformuler le sens de ce choix, celui de faire confiance à l'exigence artistique telle qu'elle est portée par les artistes vivants.

La tentation serait forte d'avoir recours à la formation universitaire des docteurs et des professeurs habilités à diriger des recherches, tentation confortée par l'idée que l'on ne pourrait théoriser que par écrit. En d'autres termes, cela signifierait qu'un artiste ne peut penser que par concept. Mais cela signifie aussi que ce qui fait la spécificité des écoles d'art, leur lien direct avec la *praxis*, avec tout ce que ce lien comporte comme pluralité d'approche et de procédure inédite risque d'être fortement compromis dans son existence.

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

Un lien organique n'est pas donné a priori entre l'activité artistique qui s'inscrit dans le champ hétérogène de la création et une certaine régularité discursive caractéristique de la recherche universitaire. L'enseignement en école d'art n'a pas pour mesure une recherche articulée sur une forme de savoir, elle se joue dans une expérimentation dont elle réinvente sans cesse les paramètres. C'est ce qui fait la dimension autonome de ces écoles

2. Art et recherche : la recherche dans les écoles supérieures d'art

qu'il importe de reconnaître et de promouvoir si l'on veut aujourd'hui enrichir l'enseignement supérieur. Au lieu d'intégrer l'enseignement des écoles à une logique extérieure, il s'agit donc bien de prendre la mesure de l'excellence qui s'y pratique déjà. ■

2. Art et recherche : la recherche dans les écoles supérieures d'art

2.1.
L'art à l'œuvre
dans l'enseignement
Introduction

CURSUS ET ESPRIT DE RECHERCHE

MICHEL MÉTAYER

Directeur de l'École supérieure des beaux-arts de Toulouse, vice-président de l'Andéa

JÉRÔME DUPIN

Artiste, enseignant à l'École supérieure d'art de Toulon

PIERRE PALIARD

Historien de l'art, professeur à l'École supérieure d'art d'Aix-en-Provence, membre de la Cneea

Le débat autour de la recherche s'est organisé à partir du constat qu'il y a toujours de la recherche en école d'art.

Dès la première année, l'étudiant est confronté à la nécessité d'une production personnelle à partir de l'exploration de territoires. La recherche ainsi posée se précise dans la continuité du cursus et s'enrichit au cours des expérimentations successives. Elle se caractérise par un parcours singulier, un va-et-vient constant indifférent à la distribution classique entre théorie et pratique, en dehors de toute linéarité fondée sur une acquisition progressive et ordonnée de savoirs. Ce processus sinueux est constamment soumis à des regards issus de disciplines et d'horizons différents et à la critique, celle des pairs, des professeurs ou du public. Il constitue la base nécessaire au développement du projet de diplôme élaboré dans les quatrième et cinquième années.

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

La relation entre recherche et transmission se pose de façon spécifique en école d'art. La transmission est moins celle d'un contenu que d'une exigence de pensée et d'action, et l'acquisition du savoir ne se mesure pas en terme de restitution de l'acquis, mais d'autonomie artistique, d'autonomie de conception et de rigueur dans la démarche.

Les évolutions technologiques et artistiques obligent les professeurs et les étudiants à inventer de nouvelles procédures de travail, elles conduisent à de nouvelles formes artistiques. La nécessité de développer des espaces

2.1. L'art à l'œuvre dans l'enseignement Introduction

d'approfondissement, d'exploration des domaines de réflexion et de pratiques, la mise en place de démarches interdisciplinaires se sont traduites dans nombre d'écoles par des expériences multiples. Aujourd'hui les écoles d'art ne sont pas simplement des lieux d'enseignement, ce sont aussi des lieux de production et de création, et des lieux de développement d'une pensée critique.

Les écoles d'art françaises affirment fonder leur enseignement sur le lien indissociable que celui-ci entretient avec la recherche. Même si elle ne figure pas actuellement dans les textes cadres qui définissent les missions des écoles, la recherche n'en existe donc pas moins dans la réalité des pratiques qui s'y développent. Les personnels demandent que ces formes soient reconnues et que soient prises les mesures statutaires et les accompagnements administratifs et financiers nécessaires. ■

LES FORMES DE LA RECHERCHE DANS LES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART

JEAN CRISTOFOL

Professeur de philosophie à l'École supérieure d'art d'Aix-en-Provence

L'objectif de ce texte n'est pas de proposer un ou des modèles de ce que devrait être la recherche en art, mais d'essayer de dégager quelques-unes des modalités et des espaces de la recherche telle qu'elle se développe réellement dans les écoles supérieures d'art, ainsi que certaines des voies qui sont d'ores et déjà en cours d'exploration. La question de la recherche dans les écoles est évidemment déterminée aujourd'hui par les enjeux de la reconnaissance de leurs cursus et de leurs diplômes, mais ce n'est pas pour autant une question nouvelle, suspendue aux seules exigences extérieures du contexte européen. La logique de la pratique pédagogique la pose déjà, ainsi que les évolutions technologiques et artistiques ; la nécessité de développer des espaces d'approfondissement des démarches, d'exploration des domaines de réflexion et de pratiques et de collaborations interdisciplinaires, s'est traduite dans nombre d'écoles par des expériences multiples. Les écoles d'art ne sont pas seulement des lieux d'enseignement, ce sont aussi des lieux de production et de création, et des lieux de développement d'un savoir et d'une pensée critique.

Il s'agit donc d'affirmer d'abord que la recherche, même si elle ne figure pas actuellement dans les textes cadres qui définissent les missions des écoles, n'en existe pas moins dans la réalité des pratiques qui s'y développent, qu'elle y emprunte des formes et des voies spécifiques, et enfin que ces formes sont distribuées selon un éventail de dispositifs ou de démarches originales qui doivent être reconnus, et qui peuvent parfois appeler des mesures statutaires et/ou des accompagnements administratifs et financiers différenciés. L'intention n'est pas, ce faisant, d'opposer ou d'isoler des enseignements ou des « niveaux » du cursus, entre lesquels les échanges et les voies de traverses sont indispensables, mais d'éviter la confusion et de faire apparaître la complexité et la richesse des écoles. Si la recherche doit se développer dans les écoles d'art et y trouver sa pleine dimension, si c'est là une nécessité de l'évolution actuelle des pratiques artistiques et de la complexité des formes de

2.1. L'art à l'œuvre dans l'enseignement Contributions

leur inscription dans la société, c'est en s'appuyant sur les voies déjà ouvertes par les écoles que l'on y parviendra.

Trois préoccupations ont guidé les lignes qui suivent. La première est de suivre les différentes formes de la recherche dans la relation à l'organisation du cursus. La seconde est de tenir compte des champs de pratiques différenciés qui déterminent des collaborations, des interdisciplinarités ou des articulations sociales, économiques, professionnelles ou culturelles particulières. La troisième est de souligner l'importance des différentes durées dans la perspective desquelles les projets de recherche se placent.

Il faut rappeler en premier lieu que la spécificité de l'enseignement des pratiques artistiques dans les écoles s'est construite autour de la notion de projet et du développement par l'étudiant d'une démarche personnelle et critique. Loin de se limiter à l'objectif d'une transmission, l'enseignement de l'art, de la phase dite « programme » à la phase dite « projet », s'organise autour du développement par l'étudiant d'une pratique et d'une pensée qui lui sont propres et qui lui permettent de dessiner les voies de son inscription particulière dans le champ ouvert des pratiques artistiques. Par-delà, elles lui permettent de défendre, sur le marché du travail (de fait, les écoles d'art ne forment pas que des artistes), une spécificité qui le distingue, et elles contribuent à renforcer une capacité à renouveler ses compétences et à tracer, inventer sa propre voie.

L'autonomie de l'étudiant, sa capacité à maîtriser les techniques, les savoirs et les enjeux qu'il choisit sont ainsi des valeurs fondamentales. L'atelier n'est plus le lieu de l'exercice de l'autorité d'un maître, aussi prestigieux qu'il puisse être, mais il est devenu un lieu d'exploration où s'articulent recherche et création. La présence dans les écoles d'artistes reconnus qui développent une pratique personnelle et indépendante, et de théoriciens venant de champs disciplinaires différents, histoire de l'art, philosophie, sociologie, anthropologie, etc., a dessiné des formes de collaborations dans lesquelles pratique et théorie ne sont pas juxtaposées mais se conjuguent et participent d'une communauté de travail originale. La théorie n'y joue pas le rôle d'un fondement préalable qui définirait à l'avance les voies légitimes de la réalisation, elle ne vient pas non plus « après coup », comme un système de légitimation des œuvres, mais elle contribue au développement d'une pratique qui doit être aussi une activité de pensée.

2.1. **L'art à l'œuvre** **dans l'enseignement** **Contributions**

Il en résulte que la recherche, dans les écoles d'art, n'est pas une activité supplémentaire qui viendrait prolonger ou compléter un enseignement, mais qu'elle est déjà inscrite dans la réalité vivante de la pédagogie, qu'elle en constitue l'une des dimensions, et qu'elle y prend des formes variables, toujours réinventées, mais essentiellement investies dans les démarches concrètes des acteurs qui y contribuent.

Cette affirmation de la présence de la recherche dans la logique même du cursus n'a pas seulement une valeur symbolique, elle n'est pas seulement une façon de revendiquer par le fait un statut, celui de l'enseignant chercheur. Elle dit aussi quelque chose de la spécificité de la recherche en art, en tout cas, de la recherche dans les écoles d'art. La notion de « communauté scientifique » s'y décline sous une forme propre, où se rejoue la vieille relation entre théorie et pratique au-delà de l'opposition entre production d'un savoir théorique partageable et contrôlable sur un objet déterminé d'un côté et quête poursuivie par un praticien dans l'élaboration de son œuvre de l'autre. En effet, si ces différentes démarches existent effectivement et légitimement, elles ne suffisent pas à rendre compte de la façon dont les écoles d'art ont nourri l'enseignement de la dimension cognitive des pratiques artistiques et travaillé à articuler enseignements théoriques et travail dans les ateliers, proposant les pôles de la pratique et de la théorie non seulement comme des domaines séparés et complémentaires, mais comme des tensions qui traversent le travail artistique et le prolongent dans une pensée à la fois opératoire et critique, portées et activées par la diversité des enseignants, qu'ils soient artistes ou théoriciens.

L'une des particularités des écoles supérieures d'art est la présence centrale d'artistes enseignants qui poursuivent, parallèlement à leur activité pédagogique, un travail artistique indépendant. De la même façon, les enseignants des matières qui relèvent de ce que l'on appelle, d'une façon qui ne cesse d'être problématique, la culture générale, sont largement engagés dans des travaux personnels (critiques, recherches théoriques, participation à la vie culturelle dans les territoires). Ces travaux et ces activités sont essentiels au caractère vivant de l'enseignement, à son actualité et à sa pertinence. Ils contribuent à la dimension exploratoire qu'apportent artistes et théoriciens à leur enseignement. Ils participent largement à la reconnaissance des écoles et à leur prestige. Ils ne doivent pas rester dans l'ambiguïté d'un silence institutionnel qui recouvre une tension entre la

2.1. L'art à l'œuvre dans l'enseignement Contributions



Le Quai, École nationale supérieure d'art
de Mulhouse, 2005-2007
Photographie : Pascal Richain





Les Assises nationales des écoles
supérieures d'art à l'École régionale
des beaux-arts de Rennes, avril 2006.
Photographie : Virginie Laurent



méfiance pour un engagement individuel dont on suspecterait la concurrence qu'il pourrait faire à l'activité pédagogique, le bénéfice symbolique indirect que les tutelles peuvent en tirer, et l'idée non formulée d'une aide à la création. Ils doivent participer à la reconnaissance et à la validation du statut d'enseignant chercheur.

Souligner ainsi la spécificité de l'enseignement de l'art dans les écoles, et la place qu'y tient la recherche, permet aussi de mieux comprendre l'existence de nombreux projets que les enseignants initient, ou auxquels ils participent, et qui se conduisent apparemment de façon parallèle au cursus. Groupes de travail, collaborations diverses, prolongement de démarches exploratoires hors de l'école, les cas de figure sont multiples qui engagent souvent la participation d'étudiants, ou d'anciens étudiants, et qui trouvent leur inscription dans des formes institutionnelles elles aussi diverses : université, groupes de recherche indépendants, centres d'art, etc. Ces démarches portent sur des objets multiples : urbanisme, vie sociale, formes d'expositions, projets artistiques, etc.

Ce sont des projets et des démarches qui relèvent généralement de préoccupations plus personnelles aux enseignants, et qui articulent de façon souple, dans la préoccupation de l'adéquation des modalités du travail avec leur objet, recherche personnelle et activité pédagogique. Ils sont l'une des formes essentielles de la respiration des écoles et de leur ouverture sur la société. Ils engagent des collaborations multiples avec des personnalités extérieures aux écoles, dont les statuts sont les plus divers. Ces démarches peuvent avoir des retombées visibles dans l'école et le cursus, mais elles peuvent aussi se mener de façon plus extérieure et moins immédiatement mesurable dans la vie des écoles. Dans tous les cas, elles jouent un rôle d'alimentation et d'innervation de l'activité pédagogique. Qu'elles soient menées par des artistes enseignants ou par des théoriciens, elles contribuent à tisser un réseau dense et polymorphe qui prolonge hors des écoles l'activité de recherche.

Il faut réfléchir à la possibilité de soutenir de façon particulière ces projets de recherche « parallèles » au cursus, et qui peuvent avoir une durée variable, mais qui restent généralement des expériences qui se développent sur un court ou moyen terme (de un à trois ans par exemple).

C'est encore cette logique qui conduit les écoles à définir, dans le prolongement du cursus général et au-delà du DNSEP, ce que nous appelons aujourd'hui des post-diplômes. Ces post-diplômes, qui ne sont pas validés par un titre reconnu, mais qui valent pour l'instant en

2.1. **L'art à l'œuvre** **dans l'enseignement** **Contributions**

tant que tels, comme un enrichissement dans un parcours, la manifestation d'une certaine reconnaissance par les écoles du travail du jeune artiste sélectionné, ouvrent généralement sur des expositions ou des publications du travail réalisé dans leur cadre. Ils contribuent fortement à marquer la présence et le rôle des écoles dans la création actuelle, et développent des relations fortes avec le monde professionnel et les institutions culturelles.

Dans le cadre universitaire, c'est avec le doctorat que l'on considère que la recherche commence. On sait que la réalité est plus complexe, et que l'ancienne maîtrise, par exemple, commençait à mettre en jeu des situations de recherche, ou d'apprentissage de la situation de recherche. C'est toutefois au niveau du troisième cycle que la question de la recherche se pose comme un objectif. Nous avons vu qu'il n'en était pas de même pour les écoles d'art, qui introduisent de fait la recherche comme une dimension fondatrice de la totalité de leur enseignement. Développer des enseignements dans les écoles au-delà du DNSEP ne consiste donc pas à introduire la recherche là où elle n'existait pas, mais à créer des situations de travail plus spécifiquement orientées comme des lieux privilégiés de création et d'expérimentation. Qu'ils soient tournés vers le travail personnel du jeune artiste ou qu'ils se construisent sur le fondement d'une définition thématique ou d'un champ de pratique, les post-diplômes ne sont jamais un simple prolongement de l'enseignement du cursus ; ils doivent permettre l'affirmation de l'étudiant comme un artiste chercheur.

Mais il est clair aujourd'hui que la formule du post-diplôme rencontre dans bien des cas ses limites. C'est en particulier le cas dès qu'un travail se développe au-delà de la production individuelle des jeunes artistes pour engager des développements technologiques, des recherches collectives ou des applications complexes, et cela aussi bien sur le terrain des arts appliqués que des pratiques artistiques dans le champ des technologies. Les post-diplômes sont de natures très différentes : certains sont centrés sur la création personnelle du jeune artiste, d'autres s'organisent autour de propositions thématiques ou des formes de spécialisation, d'autres enfin se constituent sous la forme de laboratoires d'expérimentation privilégiant confrontations et pratiques collaboratives, échanges et partages des savoirs techniques et artistiques. La diversité des formes de ces post-diplômes implique une diversité d'objectifs et d'organisation. Elle suppose aussi différentes durées. Si certains de ces post-diplômes sont ou peuvent être des préfigurations de doctorats se menant

2.1. **L'art à l'œuvre** **dans l'enseignement** **Contributions**

en trois ans, conformément à la structure en LMD, d'autres trouvent dans un temps plus court un format adéquat. Cela signifie que tous les post-diplômes n'ont pas pour destination de devenir des doctorats. Mais certains doivent y parvenir et, d'ores et déjà, ils développent leur travail dans ce sens. Il faut donc trouver les formes d'une pérennisation qui permettent à ces structures de recherche de se développer dans le temps.

C'est d'autant plus important que ces structures de recherche peuvent être des dispositifs communs à plusieurs écoles, ou entre écoles d'art et université, centres d'art ou de recherche. Elles peuvent engager des collaborations à l'échelle internationale, en particulier européenne. De la même façon, une réflexion doit être menée qui dégage des modalités d'évaluation des travaux individuels et collectifs, et de validation des formations supérieures de recherche, qu'elles soient courtes ou longues. La question des modes d'évaluation et de validation des doctorats des écoles d'art est importante, dans la mesure où elle doit permettre, à côté de la thèse de type universitaire, de faire apparaître des doctorats «sur travaux» dont les critères soient suffisamment ouverts pour permettre la reconnaissance de recherches qui n'aboutissent pas sur les formes traditionnelles de l'exposition, mais qui engagent aussi des formes émergentes, fluides et provisoires. Parallèlement, les lieux de recherche en école d'art doivent pouvoir diffuser et faire reconnaître leur activité de recherche, engager des collaborations et des programmes interdisciplinaires, devenir des centres de ressources.

L'une des modalités de validation et de reconnaissance des formations et des programmes de recherche doit pouvoir passer par le biais des collaborations entre établissements différents, en particulier à l'échelle internationale. Il s'agit de mettre en place des reconnaissances mutuelles, la définition de groupes de partage des savoirs et des productions, peut-être même l'adoption de «labels» ou de dénominations communs. Il s'agit de générer des plates-formes autodéfinies autour d'enjeux partagés. Il s'agit de passer d'une vision insulaire des activités d'une école à la définition d'espaces collaboratifs susceptibles d'atteindre l'échelle d'une certaine force d'identification réciproque.

Les différents départements entre lesquels se distribuent les enseignements dans les écoles, art, communication, design, doivent rester ouverts sur des transversalités, des échanges et des croisements qui enrichissent chacun des domaines et contribuent à leur dou-

2.1. **L'art à l'œuvre** **dans l'enseignement** **Contributions**

ble ancrage dans la culture artistique et les formes d'intégration à l'activité sociale et économique. Ils font néanmoins apparaître des réseaux de collaborations, des partenariats et des soutiens différents. Ils conduisent aussi à distinguer des voies de recherches qui se distribuent entre recherche appliquée et recherche purement tournée vers la création, dont on ne doit pas oublier qu'elle joue souvent le rôle de laboratoire d'idées. Ces différentes voies peuvent engager de fortes différences de méthodes et d'objectifs. Cela impose d'ouvrir la possibilité à la recherche dans les écoles d'art de trouver des modes de collaboration avec le monde économique et industriel comme avec des structures de formation relevant de disciplines différentes. Mais cela implique aussi de ne pas imposer un modèle unique qui rigidifie de façon domageable les filières et qui interdirait leur réelle diversité. Il est par contre essentiel de conserver, entre ces spécificités, un cadre commun qui assure la possibilité d'une transdisciplinarité, non seulement entre les spécialisations des différents départements des écoles d'art, mais entre les disciplines artistiques et les disciplines scientifiques, techniques et industrielles qui sont enseignées dans d'autres institutions, en particulier universitaires. ■

ARTISTES ET SCIENTIFIQUES : RENDRE VISIBLE L'IMAGINAIRE

DOMINIQUE DUCASSOU

Adjoint au maire de Bordeaux, chargé
des Affaires culturelles

L'université dans son activité de recherche et d'enseignement est un lieu de création et de transmission du savoir. Doit-on pour autant distinguer activité scientifique et activité artistique, activité de recherche et activité esthétique, l'art s'occupant de produire de l'émotion, la science de la vérité ?

La science ne reflète pas purement et simplement la réalité. Elle la reconstruit et, pour ce faire, a recours à des choix. De ce point de vue la science est plus proche de l'art qu'on ne le dit, car le chercheur tout comme l'artiste ayant des préférences, des préjugés, des styles personnels, fait état d'une part de subjectivité. Même dans le domaine de la science, il y a place à l'intuition, à diverses représentations. La démarche scientifique se rapproche de la démarche artistique. Comme Einstein le disait : « La science est tout aussi subjective et psychologiquement conditionnée que n'importe quelle autre activité

2.1. L'art à l'œuvre dans l'enseignement Contributions

humaine.» Nombreux sont les écrits qui ont été consacrés aux relations entre l'impressionnisme, le pointillisme... et la science.

Outre le fait que les artistes peuvent utiliser de nouvelles technologies ou s'inspirer de concepts scientifiques, ils peuvent aussi avoir une vue du monde inspirée par la science ; la littérature, la poésie, les idées philosophiques peuvent aussi interagir.

On assiste ainsi à la consolidation de deux pensées, de deux pratiques qualifiées d'humanistes et de scientifiques qui visent à rendre lisible quelque chose qui est dans l'imaginaire. Il est aujourd'hui surprenant de voir à quel point les sciences exactes, à l'image des sciences humaines qui prennent un poids important dans les arts plastiques, entrent dans l'univers mythologique de l'artiste.

Artistes et scientifiques ont en commun des interrogations et la recherche de réponses. Les mécanismes d'assimilation et d'accommodation permettent de décrire la lutte entre l'idée de l'artiste et le matériau qu'il va utiliser pour réaliser son œuvre, laquelle est terminée lorsque la réalisation en cours et l'idée ont suffisamment évolué pour paraître se confondre à ses yeux.

De même, le moment de l'activité scientifique la plus créative n'est pas le moment où le chercheur trouve mais celui où il se pose la bonne question. La science devient ainsi l'art de transformer la question pertinente jusqu'à ce qu'elle ait une réponse. Le reste est affaire de technique, langage qui véhicule l'imaginaire.

La pédagogie conduite dans les écoles supérieures d'art qui forment une majorité des artistes contribue au développement d'une pensée critique. Elle prend en compte les mutations profondes que vivent aujourd'hui les pratiques de l'art. Ainsi, ces écoles transforment les méthodes et donnent aux étudiants un choix de parcours riche et diversifié dans toutes les disciplines de l'enseignement artistique au sein duquel la recherche prend des formes diverses. ■

VERS UN CADRE INSTITUTIONNEL DE LA RECHERCHE POUR LES ÉCOLES D'ART FRANÇAISES

CORINNE LE NÉÛN

Inspectrice générale, Mission permanente d'inspection, de conseil et d'évaluation de l'enseignement artistique (Mipéa), délégation aux Arts plastiques

1. Voir <http://colloque.ensa-nancy.fr>

À l'automne 2005, le projet initié par Elia, «Re: Search In and Through the Arts», a constitué un moment décisif tant comme première étape à l'initiative ministérielle énoncée lors des rencontres européennes de Berlin de 2003 d'engager les institutions à coopérer dans le cadre des études doctorales et de la formation des jeunes chercheurs, que dans l'impérieuse nécessité de poser une définition de la recherche en art.

Identifier les différences d'approche et les points de convergence en matière de définitions, de méthodologies et de résultats de la recherche en relation avec les champs artistiques, comparer les structures des diplômes et les diverses modalités de recherche en art au sein de l'Europe, tels furent ses objectifs.

L'École supérieure d'art de Saint-Étienne, partenaire de ce programme de travail aux côtés de sept autres écoles européennes et en particulier l'université des arts de Berlin a, à ce titre, courageusement entrepris un premier état des lieux de la situation des écoles d'art françaises en la matière.

Le colloque de Nancy, «Chercher sa recherche : pratiques et perspectives de la recherche en écoles supérieures d'art», organisé en décembre 2005 à l'initiative de la délégation aux Arts plastiques et mis en œuvre par l'École nationale supérieure d'art de Nancy et son directeur Antonio Guzmán, a opéré la synthèse manquante à ce jour¹.

Avec l'architecture des cursus pédagogiques organisée selon trois cycles traduits par le principe du LMD (licence/master/doctorat), la recherche s'impose comme la clé de voûte de l'enseignement supérieur.

Qu'en est-il dès lors de la nature, de la reconnaissance et de la visibilité des activités de recherche lorsque celles-ci s'inscrivent dans les cursus d'enseignement artistiques supérieur ?

Cette nécessité de la définition de la recherche fait retour sur l'essence même de nos enseignements dont l'épine dorsale n'est autre que le projet individuel de l'étudiant. Or, nous le savons, la conception du projet dans les écoles françaises s'accorde au plus près des

2.1.
L'art à l'œuvre
dans l'enseignement
Documents
et témoignages

nuances sémantiques proposées par la langue italienne entre le *progetto* – l'activité intellectuelle d'élaboration du projet – et la *progettazione* – l'activité de réalisation de ce projet.

Autrement dit, l'intelligence ne se présente jamais indépendamment de sa forme sensible, et la théorie n'a de sens et de valeur qu'à s'éprouver dans la pratique.

Il s'agira donc d'inventorier les outils disponibles à cet effet et de prôner la création de nouvelles instances nécessaires à cette fondation, aptes à permettre l'identification de cet objet spécifique qui ait le nom de recherche artistique et dont les modalités et les protocoles permettent de réaffirmer le lien organique entre recherche et création et d'autoriser toutes les collaborations.

L'EXISTENCE DU CONSEIL DE LA RECHERCHE

Formidable catalyseur, cette instance déterminante, créée en 2001, a dressé une primo cartographie des équipes d'enseignants chercheurs alors qu'elle n'était pas originellement dévolue aux enseignements artistiques. Elle a laissé émerger, par le biais des thématiques libres, un programme de recherche propre à envisager l'art et le design comme des processus de création et de nouveaux savoirs. Elle a permis de préfigurer de quelques années l'intitulé du colloque «Re:Search In and Through the Arts» par l'expression de deux grandes directions d'investigation: une «recherche sur» et une «recherche par».

La première a fait émerger un corpus de sujets réflexifs interrogeant tant notre histoire institutionnelle que la nature propre de nos enseignements; la seconde, dont le noyau dur est la création, postule l'invention de nouvelles formes sous-tendues par une activité de production et de conception propre à l'école d'art qui place la figure de l'artiste, et plus généralement celle du créateur, de l'auteur, au cœur du dispositif de transmission.

La lecture de la recension de l'ensemble des projets de recherche émanant des écoles d'art met en point d'orgue des problématiques pédagogiques expérimentales sous des matrices d'un grand nombre de projets, désignant l'école non pas comme un point de passage obligé mais comme le lieu privilégié où les zones de contact entre pratique et théorie trouvent une infinité de mode de résolution et d'expression. Mais le conseil de la recherche n'a pu, et telle n'était pas sa vocation, structurer l'ensemble du réseau des écoles d'art et instaurer une méthodologie d'évaluation propre aux critères relevant de l'enseignement supérieur.

L'article 3 de l'arrêté du 12 février 2001 est modifié comme suit:

Le conseil scientifique comprend seize membres:

- a) Huit membres de droit :
 - le délégué aux Arts plastiques ou son représentant, président;
 - le chef de la mission de la recherche et de la technologie à la direction de l'administration générale du ministère de la Culture et de la Communication ou son représentant ;
 - un directeur régional des affaires culturelles ou son représentant ;
 - l'inspecteur général des enseignements artistiques à la délégation aux Arts plastiques ou son représentant ;
 - l'inspecteur général de la création artistique de la délégation aux Arts plastiques ou son représentant ;
 - l'inspecteur des enseignements artistiques chargé de la recherche à la délégation aux Arts plastiques ;
 - le chef du département de l'enseignement, de la recherche et de l'innovation à la délégation aux Arts plastiques ou son représentant ;
 - le chef du bureau de la recherche architecturale et urbaine de la direction de l'Architecture et du Patrimoine ou son représentant.
- b) Une personnalité scientifique désignée par le ministre chargé de la Recherche. Son mandat est de trois ans renouvelable une fois.

2.1. L'art à l'œuvre dans l'enseignement Documents et témoignages

c) Sept membres nommés par le ministre chargé de la Culture et de la Communication, sur proposition du délégué aux Arts plastiques, en raison de leur compétence dans les domaines concernés. Leur mandat est de trois ans renouvelable une fois.

Membres de la commission d'évaluation
(19 décembre 2007)

Président :
le délégué aux Arts plastiques

Représentants élus des professeurs
des écoles nationales supérieures d'art :

– Titulaires :

Jean-Pierre Tixier

Christian Debize

Jean-François Demeure

Joël Capella-Lardeux

– Suppléants :

Tadeusz Lewandowski

Gaëtane Lamarche-Vadel

Jean-Pierre Salgas

Antoine Desjardins

Personnalités qualifiées désignées :

Yann Toma

Jacques Lafon

Eva Gonzalez Sancho

Panos Mantzari

LA MISE EN PLACE D'UNE CULTURE D'ÉVALUATION ET D'EXPERTISE

Il importe désormais de développer une culture d'évaluation à laquelle le réseau des écoles d'art n'a été que peu confronté jusqu'à aujourd'hui.

La place de l'enseignant comme expert au cœur des dispositifs de décision est crucial ; il s'agit là d'un des signes forts de l'appartenance des écoles d'art à la communauté de l'enseignement supérieur.

Cette représentation encore à l'état embryonnaire au sein du conseil de recherche qui ne compte parmi ses membres que trois enseignants, est plus significative au sein de la commission d'évaluation du corps des enseignants des écoles nationales d'art qui rassemble, aux côtés des enseignants du corps concerné, des personnalités issues tant du milieu institutionnel et artistique que de la communauté des enseignants chercheurs de l'université, des écoles territoriales et des écoles d'architecture.

En cela le fonctionnement du groupe de travail sur la mise en place de l'harmonisation européenne et de la formalisation des livrets d'étudiants est exemplaire. Une lecture croisée des rapporteurs désignés tout naturellement au sein de la communauté des acteurs de ce réseau d'écoles : directeurs, enseignants mais également étudiants, s'est imposée, préfigurant la collégialité des commissions techniques du Conseil des arts plastiques pour l'enseignement supérieur, la recherche et l'emploi et inaugurant cette évaluation par les pairs.

LA CRÉATION DU CONSEIL DES ARTS PLASTIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, LA RECHERCHE ET L'EMPLOI

Il manquait à la communauté des écoles d'art une instance consultative qui assure la représentation des établissements placés sous la tutelle du ministère chargé de la Culture et de la Communication ou sur lesquels il exerce un contrôle pédagogique, aux côtés de l'État et des collectivités territoriales, des partenaires institutionnels ainsi que des partenaires sociaux représentatifs des milieux professionnels. Le Conseil des arts plastiques pour l'enseignement supérieur, la recherche et l'emploi est désormais cette instance. Il sera consulté sur la politique des enseignements supérieurs en arts plastiques, notamment sur :

– les projets de modification du régime des études conduisant aux diplômes nationaux : il donne un avis sur les évolutions significatives de l'organisation des cursus, les modalités d'admission des étudiants et d'obtention des diplômes ;

– l'établissement et la modification de la liste des établissements autorisés à délivrer des enseignements conduisant à des diplômes entrant dans le dispositif licence/master/doctorat, et habilités à délivrer ces diplômes.

Apte à faire toutes propositions sur les mesures à prendre afin d'améliorer le fonctionnement des écoles supérieures d'art, d'assurer l'adaptation du régime des études conduisant aux diplômes d'arts plastiques aux besoins en terme de qualifications professionnelles dans tous les domaines de la création plastique et industrielle, il aura également la mission de se saisir de toutes questions concernant l'enseignement supérieur en arts plastiques à l'initiative du ministre chargé de la Culture et de la Communication, et de développer la recherche au sein des écoles supérieures d'art.

La présence en son sein, comme dans ceux de ses deux commissions: la Commission permanente des enseignements supérieurs en arts plastiques et la Commission de la recherche (anciennement Conseil de la recherche), de collèges représentant de façon significative enseignants, étudiants et directeurs, lui confère toute sa légitimité.

La Commission permanente des enseignements supérieurs en arts plastiques examine, d'un point de vue scientifique et pédagogique, les dossiers relatifs au régime des études en arts plastiques, au suivi des projets d'établissements, à l'organisation des enseignements au sein du réseau des écoles supérieures d'art.

Elle est consultée sur:

- l'habilitation des établissements à délivrer les enseignements conduisant aux diplômes nationaux ainsi que l'habilitation des établissements à délivrer ces diplômes;
- les propositions de modification du régime des études dans les écoles supérieures d'art figurant sur la liste des établissements autorisés à délivrer des enseignements conduisant à des diplômes d'école entrant dans l'architecture licence/master/doctorat, et habilités à délivrer ces diplômes;
- l'agrément de diplômes d'approfondissement ou de spécialisation et l'habilitation des établissements à les délivrer;
- les conventions conclues par les écoles supérieures d'art avec les autres établissements d'enseignement supérieur visant à élaborer des cursus communs ou organiser la mobilité des étudiants;
- les conventions conclues au sein du réseau des écoles supérieures d'art en vue de constituer des unités de

recherche communes, et les partenariats avec les laboratoires relevant d'autres institutions d'enseignement supérieur et de recherche.

La Commission de la recherche reprendra quant à elle à son actif toutes les prérogatives de l'ancien Conseil de la recherche, avec la nouvelle responsabilité de la mise en œuvre d'une politique de la recherche pour les écoles supérieures d'art.

LA CRÉATION DES UNITÉS D'EXPÉRIMENTATION ET DE RECHERCHE ARTISTIQUE

En l'absence d'un cadre défini, une multitude de formes (atelier de recherche artistique, post-diplôme, atelier déplacé, séminaire de travail avec les secondes années, montage d'un master avec une université partenaire...) ont constitué le support de la recherche tant il est vrai que l'enseignement du projet est consubstantiel à la recherche dans les écoles d'art. Il importe désormais, sans tarir ce foisonnement, de dessiner plus nettement les contours d'un nouveau module pédagogique où puissent s'opérer des collaborations avec la communauté des chercheurs.

Qu'est-ce qu'une unité d'expérimentation et de recherche artistique ?

Sa labellisation par les commissions ad hoc trouvera appui sur certains critères essentiels :

- la définition d'un programme de travail en phase avec des problématiques propres au champ artistique ;
- l'identification d'une équipe de chercheurs avec l'obligation d'appuyer contractuellement la recherche avec soit des laboratoires du CNRS, soit des troisièmes cycles universitaires ou des écoles doctorales d'établissements relevant de l'enseignement supérieur (écoles d'architecture, École des hautes études en sciences sociales, Institut national d'histoire de l'art...);
- l'accueil d'étudiants chercheurs sera également un atout ;
- la mutualisation de plusieurs écoles d'art sur ce programme est pleinement encouragée ;
- la dimension européenne et internationale est une composante importante mais doit trouver sa réelle effectivité (engagement contractuel, capacité de mobilité et d'échange) et concerner des institutions reconnues officiellement en tant qu'acteurs de la recherche si ces dernières ne sont pas déjà envisagées au plan national ;
- le programme de recherche doit trouver sa résonance au sein même du cursus initial ;

– la mise en place d'un lien organique avec la création qui peut revêtir un partenariat institutionnel avec des acteurs emblématiques des territoires investigués. Les protocoles d'évaluation seront développés et validés par les instances propres à la délégation aux Arts plastiques. La politique de la recherche reste désormais à écrire avec l'ensemble de la communauté des écoles supérieures d'art. ■

LA RECHERCHE DANS LES ÉCOLES D'ART AUJOURD'HUI

JEAN-CLAUDE CONÉSA

Inspecteur de la création et des enseignements,
Mission permanente d'inspection, de conseil
et d'évaluation des enseignements artistiques,
délégation aux Arts plastiques, ministère
de la Culture et de la Communication

1. CONTEXTE INSTITUTIONNEL

L'intégration des enseignements supérieurs français dans le cadre européen pose la question de la reconnaissance des diplômes des écoles d'art comme diplômes d'enseignement supérieur valant grade de master, et donc des modalités de leurs relations avec les filières universitaires existantes.

Certaines écoles supérieures d'art proposent déjà des troisièmes cycles dont le fonctionnement, tout en étant adossé aux principes de l'université, est inspiré par les spécificités pédagogiques et de création de ces écoles :

- mastère spécialisé de création en nouveaux médias de l'École nationale supérieure de création industrielle (Ensci) ;
- master de recherche en arts numériques de l'École supérieure de l'image d'Angoulême-Poitiers (avec l'université de Poitiers) ;
- master de création de produits multimédias artistiques et culturels de l'École supérieure d'art de Rennes (avec l'université Rennes II) ;
- mastère spécialisé Dual Design, fruit de la collaboration entre l'École supérieure d'art et de design de Saint-Étienne et l'École nationale d'ingénieurs de Saint-Étienne ;
- master international de céramique de l'École nationale supérieure d'art de Limoges-Aubusson et de l'université de Barcelone.

Par ailleurs, des lieux comme le Studio national des arts contemporains du Fresnoy (Tourcoing), lieu de création, de production et de diffusion de renommée internationale, l'école du Pavillon, de création plus récente, au sein du Palais de Tokyo (Paris), « la Seine » de l'École

2.1.
L'art à l'œuvre
dans l'enseignement
Documents
et témoignages

nationale supérieure des beaux-arts de Paris (Ensba), l'École nationale supérieure des arts décoratifs (Ensad), l'Atelier national de recherche typographique (ANRT) abrité à l'École nationale supérieure d'art de Nancy, offrent une formation (non diplômante) après un cycle long d'étude.

Il convient de distinguer ces formations des post-diplômes créés à l'initiative de certaines écoles supérieures d'art (soit en option art pour Lyon et Nantes, soit en design pour Saint-Étienne), mais qui ne donnent lieu à aucun titre.

2. CURSUS PÉDAGOGIQUE ET RECHERCHE

L'espace intellectuel et pédagogique qui préside, dans les écoles d'art, à la construction d'une pédagogie de la recherche est constitué par un ensemble de connaissances où le savoir incontournable des fondamentaux côtoie les savoirs transversaux et interdisciplinaires, où la transformation et l'agencement de matériaux, qu'ils soient visuels ou sonores, des plus concrets aux plus immatériels, interrogent l'histoire et les théories de l'art, et déterminent de nouvelles pratiques plastiques.

Chaque école, par la composition de son équipe pédagogique, par les artistes qui y enseignent ou sont appelés à y intervenir, par le contexte socioculturel qui l'environne, construit vis-à-vis des autres écoles d'art une pédagogie des pratiques artistiques non modélisable et qui s'épanouit en respectant l'expression de chaque singularité créatrice. Ce qui est alors favorisé est l'exemplarité d'une expérience plutôt que l'expression massive d'un acte pédagogique indifférencié.

Cette démarche de recherche irrigue tous les domaines, théoriques et pratiques, et s'épanouit dans l'invention de formes en renouvelant ses modes d'approche. Non seulement, en faisant, elle invente sa manière de faire, mais elle reconstitue aussi et augmente l'ensemble des savoirs disponibles sur le lieu même de leur transmission : l'école d'art. Les problématiques de recherche prennent alors nécessairement en compte ce fonds pédagogique particulier et ouvrent ainsi un horizon spéculatif particulièrement riche. Cependant, la notion de recherche, consubstantielle à la pédagogie, fait l'objet d'une mise en condition dès la fin des années programme (années 2 et 3), closes par le passage du diplôme national d'art plastique (DNAP).

Cette préparation à la recherche est concrétisée par les ateliers de recherche et de création (ARC), qui problématisent le déroulement du cursus pédagogique. Ces

2.1. L'art à l'œuvre dans l'enseignement Documents et témoignages

ateliers ont pour mission de créer et d'optimiser les conditions de l'émergence du projet personnel de l'étudiant, en veillant au croisement de ses aspects théoriques, critiques, plastiques et techniques.

3. LES PROJETS DE RECHERCHE DES ÉCOLES D'ART

Dans ce contexte pédagogique, il est apparu logique que les équipes de recherche installées dans les écoles supérieures d'art soient sollicitées par la délégation aux Arts plastiques dans le cadre de différents appels à projets.

De ces consultations lancées depuis 2001, il apparaît qu'aucun territoire de recherche n'est demeuré absent.

3.1. VERS LA FONDATION D'UN CADRE DE RECHERCHE SPÉCIFIQUE

Ce qui est notable parmi tous ces projets de recherche est manifestement la volonté de trouver une définition à la recherche artistique qui soit émancipée de la recherche scientifique sans pour autant en contester ou en rejeter la pertinence historique et/ou méthodologique.

Parmi les premiers critères de distinction se trouve la quête d'une trans- ou pluri-disciplinarité en convoquant des savoirs, des pratiques et des pensées issues de la recherche artistique et de la recherche scientifique. Ensuite, l'affirmation de l'école d'art comme terrain d'investigation et d'expérimentation parce que, d'une part, le savoir transmis produit simultanément un savoir qui se manifeste dans une réalisation plastique et, d'autre part, l'acquisition d'un savoir est indissociable d'un travail critique, puisqu'au départ il y a une œuvre réalisée ou potentielle.

CROISER LES DISCIPLINES ET LES MÉTHODES

Ces particularités ont incité les équipes à se constituer avec des chercheurs travaillant en lien avec des artistes ou ayant une connaissance du milieu de l'art, des enjeux et des problématiques esthétiques contemporaines.

Ainsi le projet de recherche Actu (Art contemporain et territoires urbains) de l'école supérieure d'art de Montpellier visait à compléter une pratique pédagogique particulière aux écoles supérieures d'art par des méthodologies issues des laboratoires de recherche universitaire pratiquant d'autres modes de recherche et de transmission du savoir, mais aussi à conserver cette idée que la recherche, la transmission des savoirs va de pair avec la production de savoirs qui s'incarnent dans des œuvres.

De même, le projet de recherche Locus Sonus, de l'École supérieure d'art d'Aix-en-Provence et de la Villa Arson, explore dans le champ croisé de l'art, des scien-

ces et de la technologie, les possibilités qu'offre la création sonore, qu'elles soient de nature autonome, qu'elles engagent des opérabilités transdisciplinaires, ou qu'elles soient interactives dans des dispositifs physiques ou virtuels. L'École supérieure d'art d'Aix propose donc sur la base de ses ressources pédagogiques actuelles et de celles de ses partenaires artistiques, pédagogiques, institutionnels, universitaires ou de recherche, d'élargir, d'enrichir et de compléter un domaine de recherche dans le champ intermédia de la création plastique qui nécessite un approfondissement tant par l'expérimentation que par la recherche théorique.

CONSTITUER DES DISCOURS SCIENTIFIQUES PROPRES À LA RECHERCHE ARTISTIQUE

Comme a pu l'observer l'équipe de recherche de l'École supérieure de l'image d'Angoulême-Poitiers, pour produire leurs «objets» de pensée, les chercheurs en sciences empruntent les voies de l'argumentation, du raisonnement, de la démonstration – opérations logiques langagières qui s'appuient sur des expériences et des exemples, alors que les «objets» artistiques naissent d'associations, de collages, d'assemblages, de rencontres, de hasards, en un mot d'hypotyposes de la pensée.

Parmi les discours spécifiques de la création artistique, ceux de la théorie esthétique et de la critique artistique viennent alimenter les axes des problématiques originelles de ce qui pourrait faire «recherche» en art.

Si la rencontre entre artistes et philosophes se fait couramment par le biais de productions «achevées» et ne se place jamais sur le terrain d'un dialogue direct entre la pratique actuelle de l'art et celle de la philosophie, le projet de mettre en relation des étudiants de ces deux disciplines à partir d'un déplacement réel, d'une confrontation entre des lieux, l'université et l'atelier, revient à l'initiative de professeurs de l'École supérieure d'art de Toulouse et de l'université Paris VIII.

RECHERCHE ET PRATIQUES ARTISTIQUES

La pratique artistique :

principal enjeu de la recherche

Le thème de recherche proposé par l'équipe de l'École supérieure d'art de Lyon, «La construction du réel dans l'art contemporain», se voulant pris du seul point de vue des pratiques artistiques, envisage une problématique dans la perspective des stratégies du «faire», stratégies conçues comme lieu de l'élaboration institué entre ce

qui nous est donné (la contingence, l'historicité, l'humanité...) et ce qui est construit : l'ensemble des objets culturels et les œuvres d'art comme constructions exemplaires et singulières de l'expérience du réel. La nature ou l'origine de ce faire ont des sources qui, dans le domaine des arts plastiques, évoluent et se modifient.

Ainsi, comme le propose l'équipe de recherche de l'École supérieure d'art d'Aix-en-Provence, les pratiques sonores et audio ont toujours marqué historiquement des positionnements artistiques radicaux, critiques et novateurs à propos des modalités des pratiques d'exposition et des formes événementielles spectaculaires. Ces pratiques ont permis une ouverture sur l'articulation avec d'autres médiums (médias) et une réflexion originale sur les possibilités de traitement et d'enrichissement de l'espace (plastique) ainsi que sur les perspectives de modes de production et de diffusion liés aux environnements (dispositifs) en réseau.

La pratique artistique comme transformateur social

Quels sont cependant les espaces sociaux, intellectuels, pratiques, théoriques et de création qui se trouvent alors modifiés par la recherche en école d'art, qu'est-ce qui est interrogé par la nouvelle figure de l'artiste au sein de la pédagogie en école d'art, ou plus généralement qu'est-ce qui en affecte la transmission ?

Expériences collectives de création

En tout premier lieu, une nouvelle forme de création de nature collective est générée par les nouveaux outils de création en réseaux, comme le montre le projet Agglo de la Villa Arson. Composé de dix-neuf artistes et chercheurs et réparti entre une dizaine de « laboratoires », explorant les dimensions collectives et connectives des pratiques en réseau, chaque laboratoire définit ses objets et ses hypothèses d'expérimentation ainsi que des modes d'opérabilités propres (éditoriale, contributive, d'élaboration de dispositifs, d'observatoire, etc.).

En deuxième lieu, ces expériences collectives de création, collaboratives, si elles naissent de projets interécoles, visent à la création et à l'expérimentation d'outils physiques et conceptuels ayant trait à l'interactivité et permettant d'aborder les questions liées à l'invention d'un nouveau cinéma, comme en témoigne Sliders, expérience de cinéma interactif collectif mise en place par l'École supérieure de l'image d'Angoulême-Poitiers. Par la mutualisation des compétences, l'interrogation sur

le rôle des techniques dans l'art interactif, dont la complexité d'approche et de mise en route nécessite la coopération de divers spécialistes (image, son, robotique, programmation, etc.), ouvre de nouvelles appréhensions de l'espace narratif et des jeux syntaxiques mis en place par l'interactivité.

Si les notions de création collective induite par les réseaux mettent en évidence une réorientation des pratiques artistiques vers l'hybridation, la mixité, vers la perte d'une origine de création identifiable et rassurante, ces créations collectives exigent de renouveler les modes d'appréhension de la relation entre art, technologie et politique.

PRÉSENTATION, EXPOSITION

Cette complexité croissante des pratiques artistiques contemporaines dans leur conception ne laisse pas d'avoir une incidence sur leur mode de présentation et leur exposition, et implique, de la part de ceux qui les rendent visibles, des compétences nouvelles et des lieux de formation mieux adaptés.

C'est pourquoi l'École nationale supérieure d'art de Limoges-Aubusson s'est associée à l'université d'Avignon et des Pays de Vaucluse pour créer une formation de régie de production. Les régisseurs sont en effet des interlocuteurs privilégiés pour les artistes, issus parfois des mêmes formations et partageant souvent un langage commun. Assimilant la muséographie au concept plus général de « contexte de maintenance », l'équipe de recherche estime qu'il y a une nécessaire adéquation entre ce qu'une œuvre « est » et son contexte de maintenance. Ainsi, les domaines de la présentation et de la préservation peuvent-ils être envisagés dans une relation synchronique à l'œuvre et comme pouvant offrir des voies d'accès à la connaissance de son « fonctionnement » et à son appréciation.

UN PROGRAMME OUVERT AUX ÉTUDIANTS SOURDS ET MALENTENDANTS

Enfin, le projet de recherche mis en œuvre par l'école supérieure d'art de Marseille a permis la conception d'un programme pédagogique intégrant des étudiants sourds et malentendants au même titre que tout autre candidat. S'appuyant sur la caractéristique spécifique aux arts plastiques : primauté du regard et du geste dans l'acte créatif et dans l'attention réceptrice dont l'enseignement lui-même relève, ce qui est donné à voir, l'œuvre réalisée, fonde l'échange et le débat entre étudiant et enseignant.

2.1. L'art à l'œuvre dans l'enseignement Documents et témoignages

Dans le silence de son énoncé, l'imaginaire personnel détermine les formes de l'objet à partir desquelles va se développer l'échange pédagogique, suscitant convergence ou divergence d'attitude, de vue, de pensée, d'émotion, au-delà des modes discursifs d'analyse et de critique. L'objectif de cette recherche étant alors de développer cette exigence nécessaire qui ne laisserait aucun élément actif de la sensibilité hors du champ de la création.

LES PROJETS DE RECHERCHE DES ÉCOLES D'ART AIDÉS PAR LA DÉLÉGATION AUX ARTS PLASTIQUES DEPUIS 2001

2001

- École supérieure de l'image de Angoulême-Poitiers, *Les figures de l'interactivité*, Jean-Marie Dallet.

2002

- École supérieure d'art de Montpellier, *Actu, art contemporain et territoires urbains : art, mer, ville, désir de rivage*, Didier Malgor.
- Villa Arson, Nice, *Agglo, construction de situations collectives d'invention*, Jérôme Joy, Paul Devautour.

2003

- École supérieure d'art de Nantes, *Construire un espace de recherche où la pratique artistique soit le lieu d'interrogation de notre rapport à la construction du savoir historique*, Véronique Giroud, Michel Aubry, Emmanuelle Chérel (en collaboration avec V. Verstraete, S. Gosselin).
- École supérieure d'art de Mulhouse, *Nouvelles pratiques du corps scénique : une revalorisation de la présence directe du corps (aide pour une phase exploratoire)*, Patricia Brignone.

2004

- École nationale des beaux-arts de Lyon, *La construction du réel dans l'art contemporain*, Giovanni Careri, Bernhard Rudiger.
- École supérieure d'art d'Aix-en-Provence, *Territoires électroniques de la création plastique sonore*, Jérôme Joy, Peter Sinclair.
- École nationale supérieure d'art de Dijon et université Lille III, *..\hAcKtion! Art, technocultures et politique. Pour en finir avec la critique artiste ou devenir majoritaire* (projet arrêté fin 2005), Nathalie Magnan, Laurence Allard (université Lille III), Olivier Blondeau.

- École nationale supérieure des arts décoratifs de Paris, *L'École nationale supérieure des arts décoratifs et les enjeux de la création contemporaine*, Thierry Chabanne.
- Institut national polytechnique de Grenoble et École supérieure de l'image Angoulême, *Arcad, atelier de recherche et de création en arts numériques*, Annie Luciani, Daniel Barthélémy.

2005

- École supérieure de l'image d'Angoulême-Poitiers, École supérieure d'art de Pau, *Sliders, expérience de cinéma interactif collectif*, Jean-Marie Dallet.
- École supérieure d'art de Toulouse et université Paris VIII, *Passage à l'acte: art et philosophie*, Ana Samardzija, Antonia Birnbaum.
- École supérieure d'art de Marseille, *Dire en signes*, Daniel Résal.
- Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, École nationale supérieure d'art de Limoges-Aubusson, *Formation en école d'art et médiations de production*.

RECHERCHE ARTISTIQUE ET NUMÉRIQUE

Sliders, une expérience de cinéma interactif collectif

Sliders est une expérience de cinéma interactif avec un nombre variable d'intervenants, qui propose dans ses ateliers différentes phases de réalisation : les ateliers « cinéma-vidéo », « son-musique », « hardware », « software » et « concepts » explorent cinq domaines de ce qui est appelé « le film à venir », un film auquel est ajoutée une nouvelle dimension, celle de la programmation.

Sliders s'intéresse à un cinéma de la variabilité et de la répétition, joué et projeté à l'aide d'un ordinateur. Le montage s'effectue en temps réel et présente la particularité d'être configurable.

Après des confrontations publiques lors de sessions et performances dans des festivals et des expositions, l'aventure Sliders se poursuivra par une réflexion sur la visualisation des bases de données, la production d'un logiciel et la réalisation d'un livre développant les réflexions théoriques, techniques et plastiques rencontrées.

Sliders est une coproduction de l'École supérieure de l'image d'Angoulême-Poitiers et de l'École supérieure des arts et de la communication de Pau. Cette recherche est née d'une collaboration entre les laboratoires « Figures de l'interactivité » et « Temps réel » de ces écoles.

Responsable du projet: Jean-Marie Dallet
Projets de sessions et de performances:
– festival Arborescence, Aix-en-Provence, France, septembre 2006;
– exposition 06 Multimedia Art, université de Santa Barbara, Californie, États-Unis, octobre 2006;
– session Sliders, Cartes, Centre d'art et de technologies, Espoo, Finlande, 2007;
– session Sliders, Uquam, université de Montréal, 2007.

Locus Sonus, un laboratoire de recherche en art audio

L'objectif de Locus Sonus est d'expérimenter les aspects novateurs et transdisciplinaires des formes artistiques sonores.

Ce laboratoire propose des processus de travail et de réalisation qui combinent l'expérimentation pratique et l'évaluation critique. L'équipe du laboratoire interroge les environnements collectifs selon deux axes: audio en espace, audio en réseau.

Locus Sonus s'engage dans la construction de formes et de dispositifs autour des pratiques de streaming, selon des environnements d'installation et de performance faisant appel à la production et à la diffusion de multiples flux. Ces flux sont des «micros ouverts» qui captent de façon continue des paysages et des «fenêtres» sonores; ils deviennent ainsi des matériaux ou phonographies «jouables» et interprétables. Les échanges et collaborations pour la mise en place de ces micros font partie intégrante de la méthodologie de la recherche, dans le sens où les technologies et les protocoles utilisés sont également interrogés et expérimentés par le biais de la construction de réseaux humains et sociaux.

Locus Sonus mutualise l'École supérieure d'art d'Aix-en-Provence et l'École nationale supérieure d'art de Nice Villa Arson.

Coordonnateurs: Jérôme Joy et Peter Sinclair
Site Internet: <http://nujus.net/~locusonus/site/index.html>

Agglo, construction de situations collectives d'invention

En activité depuis octobre 2003, Agglo est un dispositif de recherche en art et sur l'art à vocation expérimentale.

Constitué d'une douzaine de laboratoires animés par une vingtaine d'artistes et de chercheurs, Agglo favorise l'expérimentation et l'approche critique de problématiques spécifiques aux espaces de création et aux pratiques sociales développées avec les pratiques numériques en réseau.

Les laboratoires impliqués dans Agglo ont construit cinq approches communes : « questions de la jurisprudence et de la norme », « questions de la transmission et du récit », « questions des rapports entre recherche en art et sur l'art », « questions de l'invention », « questions de la mémétique ».

Agglo est une structure de recherche originale, un dispositif plutôt qu'un programme, un lieu de concentrations et d'échanges, un lieu où sont initiés des expérimentations et des objets théoriques. Un site Internet, une liste de diffusion interne, des rencontres régulières en séminaires ou en IRC (Internet Relay Chat) composent une plate-forme commune permettant aux laboratoires de croiser et de confronter leurs recherches.

Coordinateurs : Jérôme Joy (École nationale supérieure d'art de Nice Villa Arson), Paul Devautour (École nationale supérieure d'art de Bourges)

Site Internet : <http://www.agglo.info/> ■



Les Assises nationales des écoles supérieures
d'art aux Champs libres, Rennes, avril 2006.
Photographie : Virginie Laurent





**Les Assises nationales des écoles
supérieures d'art à l'École régionale
des beaux-arts de Rennes, avril 2006.
Photographie : Virginie Laurent**



LES ATELIERS DE RECHERCHE ET DE CRÉATION (ARC) DANS LA PÉDAGOGIE

MISSION PERMANENTE D'INSPECTION,
DE CONSEIL ET D'ÉVALUATION
DES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES,
DÉLÉGATION AUX ARTS PLASTIQUES,
MINISTÈRE DE LA CULTURE
ET DE LA COMMUNICATION

La notion de recherche – consubstantielle à la pédagogie – fait l'objet d'une mise en condition dès la fin des années programme des cycles longs (DNSEP) des écoles supérieures d'art. Cette préparation à la recherche est concrétisée par les Ateliers de recherche et de création (ARC) qui problématisent le déroulement du cursus pédagogique. La recherche y est explicite et diffuse à la fois : explicite parce qu'elle est balisée, repérable et ne laisse pas une proposition plastique et/ou théorique dans l'indifférence d'un jugement, diffuse parce qu'elle est instauratrice d'une conduite de création qui interroge, en permanence, son objet et en inquiète la pertinence artistique.

Les ARC ont, entre autres missions, celle d'introduire une forme réfléchie de singularité par rapport au cursus commun à l'ensemble des écoles supérieures d'art. Ils résultent d'une démarche transversale, qui les inscrit entre les enseignements fondamentaux et les enseignements spécifiques. Il s'agit non seulement d'apprendre et de faire pratiquer l'étude analytique et l'approche critique mais aussi de favoriser l'expression personnelle, d'enseigner à formuler des concepts et des conduites de création. L'école fait appel à l'ensemble de ses ressources et également à des lieux qui lui sont extérieurs : universités, musées, centres d'art, autres écoles, milieux professionnels... Lors des premières années d'études, les ARC sont généralement construits autour de « thématiques » et fonctionnent sur le mode méthodologique : initiation au traitement méthodologique d'un sujet. Les dernières années, ils sont généralement construits autour de « problématiques » et fonctionnent sur le mode du questionnement : travailler sur l'ensemble des questions qu'une discipline spécifique se pose relativement à un domaine particulier.

La participation des étudiants à un ou des ARC permet souvent de créer et d'optimiser les conditions de l'émergence de leur projet personnel, qu'ils auront à soutenir lors du passage du diplôme.

Sous l'appellation ARC, il faut entendre la constitution d'entités pédagogiques dont la liste est forcément évolutive, et dont les principales fonctions peuvent être ainsi définies :

2.1. L'art à l'œuvre dans l'enseignement Documents et témoignages

- établir avec les étudiants des contenus de recherche, un calendrier, une forme de contrat ;
- assurer un enseignement théorique et pratique au contenu identifié de l'ARC ;
- assurer un enseignement pratique et une expérimentation des techniques ;
- prolonger l'activité des ARC sous forme de stage à l'extérieur de l'établissement ;
- prolonger les problématiques abordées dans un ou plusieurs ARC sous forme de post-diplômes et/ou de master 2 avec l'université ;
- prolonger l'activité des ARC sous forme de productions et de diffusion : expositions, colloques, publications.

La durée de l'ARC est variable, elle dépend de l'application des contenus de recherche et de la juste articulation des éléments théoriques, pratiques, techniques et critiques.

QUELQUES ARC

Son/Temps réel et Objet de transit

École supérieure des arts et de la communication de Pau, EHSS-Paris VIII, École supérieure de l'image d'Angoulême-Poitiers, Ensa de Bourges

ARC évolutifs, sur plusieurs sites, concernant l'expérimentation en temps réel de nouveaux dispositifs sonores en relation avec l'histoire de la musique contemporaine et développant des réflexions sur les capteurs et la capture.

Les réflexions sont centrées autour des arts numériques, de l'interactivité, du développement d'objets programmés jouables en réseaux et d'un cinéma qui utilise les potentialités du numérique. Le « remixage » en temps réel du *Psychose* d'Alfred Hitchcock et de celui de Gus Van Sant au festival Banditsimages 2006 de Bourges dans le cadre du projet « Sliders-cinéma interactif » a fait l'objet d'une performance marquant une étape importante de l'ARC « Objet de transit ». Des développements sont en cours sur les relations entre théâtre, danse et dispositifs technologiques.

Plate-forme expérimentale. L'expérience artistique doit-elle faire preuve de résistance ?

École nationale supérieure d'art de Cergy

L'expérience esthétique doit-elle faire preuve de résistance ? Doit-elle déranger ? Bertolt Brecht disait que la

provocation était une façon de remettre la réalité sur ses pieds. Michel Foucault voyait comme une pure utopie l'idée qu'il pourrait y avoir un état de communication où les énoncés pourraient circuler sans obstacles. Face à cette utopie aux allures d'idéologie de la transparence, propre à nos sociétés de communication, Foucault proposait, pour déjouer les états de domination et se dérober à la soumission, une éthique et une pratique de soi qui permettent de composer avec les jeux de pouvoir, de jouer avec le minimum possible de domination.

AAA/Associés, Associer, Associez

École supérieure d'art de Montpellier et Centre chorégraphique national/Compagnie Mathilde Monnier

L'objectif de cet ARC, créé en 1998, est d'entrer en relation constante avec les milieux professionnels de la création, en l'occurrence le Centre chorégraphique national Languedoc-Roussillon et la Compagnie Mathilde Monnier. L'ARC interroge le lieu scénique, son historique, ses différentes formulations, ce qui le définit, le modifie, interroge la question du décor, de ce qui fait décor et... des corps.

L'interface peut s'opérer entre les deux structures pédagogiques que constituent l'école et le centre chorégraphique autour de problématiques telles que « Corps et graphies », « Corps lié », « Arpentages », « États de corps », « Des corps/Décors », et de leçons de cinéma à partir des œuvres d'Abbas Kiarostami et de Gus Van Sant.

Dérushage, atelier d'images

École supérieure d'art de Quimper, université Jussieu, Cinémathèque du Louvre

Développer une attitude critique et personnelle face à la question de l'image en puisant dans le champ cinématographique et inciter les étudiants à considérer l'image cinématographique en tant que matériau, la caméra vidéo comme un instrument comparable au stylo, tel est le propos de cet ARC.

Métaphoriquement, il est question de renouer avec le cinéma des origines, entre le « Ciné/Je vois de Dziga Vertov » et le « Ciné/Je comprends de S.M. Eisenstein ». En somme, là où le cinéma apparaît comme objet fini, il s'agit d'opérer une déconstruction, d'entrer dans son organicité pour revenir à la matière première dont il est constitué. Rembobiner le film pour arriver à cette opération première qu'est le dérushage comme matière à penser.

Numerik Primitif-Arcad

École supérieure de l'image d'Angoulême-Poitiers,
laboratoire Acroe à Grenoble

Pour une approche de la création numérique centrée sur les processus propres aux environnements de programmation.

Les axes de recherche développés par l'ARC ont conduit à l'élaboration du projet Arcad, qui a pour objectif la constitution d'une plate-forme de dispositifs alternatifs dans la création de modèles et d'interactions numériques, ainsi que l'étude de leur pertinence dans l'enseignement artistique. Ce projet rassemble actuellement trois systèmes de création de modèles virtuels qui ont en commun leur ancrage dans une philosophie singulière de l'interaction homme/machine. Les expérimentations dirigées dans le cadre pédagogique ont déterminé leurs pendants dans le champ de la recherche comme l'étude d'une interopérabilité entre eux des logiciels Mimesis et Genesis du laboratoire Acroe (Association pour la création et la recherche sur les outils d'expression) et de celui de l'Ircam, Max/Jitter.

Gore'n'gore attitude

École nationale supérieure d'art de Dijon

À partir d'une réflexion critique sur l'histoire du « gore » depuis ses origines dans le théâtre du grandguignol, la distribution du film « gore » dans les drive-in, la dimension grotesque du cinéma gore..., réalisations de séquences vidéo par des groupes d'étudiants. ■

DE LA RECHERCHE EN ÉCOLE D'ART

DOUGLAS EDRIC STANLEY

Artiste, professeur d'arts numériques à l'École supérieure d'art d'Aix-en-Provence, chercheur au laboratoire esthétique de l'interactivité de l'université Paris VIII

Une confusion sémantique : un peu partout en Europe, on parle de l'introduction de la recherche dans les divers enseignements artistiques, sans savoir en réalité de quoi on parle. Ce que l'on entend par « recherche(s) en école d'art » dépend souvent de la façon dont on écrit « recherche(s) ».

Parlons-nous d'une activité ? Des « recherches », du fait de chercher – quelque chose qui s'approcherait de près ou de loin de l'expérimentation artistique ? Ou parlons-nous d'une tradition, d'une institution, d'une pratique universitaire et/ou industrielle issue des pratiques scientifiques – c'est-à-dire de « LA recherche » avec toutes ses normes de validation historiques. Le choix de mettre ou non un « s » à « recherche » identifie d'entrée de jeu ce que l'on entend par la question.

Le passage incessant d'un usage à l'autre du mot permet à certains de se positionner sans prendre parti au sujet de son introduction dans les écoles d'art. Remplacer au moment opportun « recherche » par « recherches » (ou vice-versa), permet de construire un non-débat, ou débat tautologique, voire caricatural, comme celui auquel nous avons pu assister lors des Assises nationales des écoles supérieures d'art. D'une part, nous avons entendu que « tout le monde fait déjà de la recherche » dans les écoles d'art, affirmation associée à l'usage quasi criminel d'une célèbre phrase de Picasso que je vous épargnerai ici. D'autre part, nous avons entendu que les diables de l'Université (avec une majuscule) et de l'industrialisation, bref de la bureaucratie et de l'économie marchande, se cacheraient derrière tout désir d'introduire de « LA recherche » dans les écoles d'art. Ce qui signifierait un enfermement et un asservissement par le biais d'une institution jugée hostile à la créativité.

Dans l'ivresse de ces propos à demi révolutionnaires et à demi réactionnaires, certains se sont permis de tirer sur tout ce qui bouge sans se positionner réellement. Par exemple, dans ce fourre-tout, on a pu entendre que les « écoles de design et d'architecture » représentaient l'outil parfait d'instrumentalisation de l'art au service de l'économie (jetant aux oubliettes tous ceux qui, dans ces institutions, réfléchissent, voire résistent : ceux-ci n'auraient pas droit à l'histoire). On sous-entend par là que d'autres écoles (curieusement, il ne reste que les écoles

2.1. L'art à l'œuvre dans l'enseignement Documents et témoignages

d'arts plastiques) défendraient un modèle pluriel, plus minoritaire, plus expérimental, c'est-à-dire des «recherches» (au pluriel) : la seule véritable résistance, la seule position de «pureté» face à l'hégémonie.

Je ne nie pas qu'il y a des risques qui nous entourent actuellement, ni que la question de l'introduction de la «recherche» dans les écoles d'art ne peut s'entendre, derrière les mots de certains, comme une industrialisation de la culture. Tout cela est vrai. Mais laissons les idées des imbéciles aux imbéciles. Dois-je rappeler, pour ceux qui auraient la mémoire courte, que nous avons déjà assisté à des débats similaires à la fin des années 1990, où beaucoup de «luddites» français disaient la même chose d'un domaine qui dépasse de loin aujourd'hui le simple clivage entre résistance et hégémonie : Internet. Nous avons perdu beaucoup de temps et d'énergie dans ces débats sans fond (et c'est peut-être une raison de plus de la myopie dont souffre encore ce pays sur les transformations actuelles). J'aurais du mal à oublier ces regrettables rencontres : comme les pauvres professeurs de design trop cons pour savoir qu'ils sont des pantins, j'ai souvent été – en tant qu'Américain – la cible de beaucoup de mépris pour avoir insisté sur l'importance de la déterritorialisation que nous vivions pendant cette période très courte de la massification des réseaux technologiques. Curieusement, on m'épargne aujourd'hui ces attaques, probablement pour la simple raison que je défends avec beaucoup d'énergie une petite école d'arts plastiques. Mais aujourd'hui, je suis prêt à affronter de nouveau de telles critiques pour défendre l'idée d'une hybridation (au moins partielle) qui confronterait les «recherches» plastiques à la «recherche» scientifique et industrielle – y compris dans ses dimensions les plus inquiétantes, c'est-à-dire économiques. J'irai jusqu'à dire que la question n'est plus «si», mais «comment». Comment saisir l'épistémè de notre époque, comment résister tout en étant productif, comment trouver des ouvertures vers l'extérieur en son sein sans se perdre dans les méandres d'une critique qui patauge dans ses sillons.

Certains d'entre nous ne peuvent dissocier l'envie de confronter l'art et la recherche du contexte de numérisation – ou de ce que j'ai tendance à appeler le processus actuel d'«algorithmisation». En dehors des désirs politiques et de ce qu'ils nous imposeraient, l'introduction des ordinateurs et de leur mise en réseau dans les écoles d'art a changé suffisamment en soi ce qu'on considère comme les objectifs et les méthodes de l'enseignement artistique. Car ces machines introduisent des logiques profondément

2.1. L'art à l'œuvre dans l'enseignement Documents et témoignages

artistiques, et parallèlement, profondément non-artistiques, à l'intérieur de nos pratiques. Loin de traiter ces nouvelles configurations comme de simples « outils » – comme le font ironiquement beaucoup d'écoles de design –, nous devons considérer ces dispositifs dans leurs relations à la fois sociales, politiques, économiques et artistiques. La recherche fait partie de cette relation, et doit rester au plus près de ces mécanismes de construction. De ce point de vue, l'industrie et la recherche informatiques sont loin d'être les ennemis de l'art, prêts à nous avaler tout cru dans leurs recherches de rendus, elles sont plutôt des alliées potentielles dans une confrontation réelle avec notre époque. Cela ne veut pas dire que cette hybridation sera facile – j'ai de grosses inquiétudes quant aux rapports contractuels à établir entre nos écoles et nos partenaires universitaires, industriels, et avec des laboratoires scientifiques – mais tôt ou tard, nous serons confrontés à cette réalité (nous le sommes déjà dans notre école, pour n'en citer qu'une).

Car il s'agit, comme je viens de la suggérer, d'une transformation d'époque et non d'une simple mise à disposition d'outils de communication ou de création graphique. Pour ceux qui espéraient avoir échappé à la « mode » de l'interactivité, attention : cette interactivité encore si mal intégrée dans nos écoles n'est qu'un épiphénomène parmi d'autres d'une transformation structurelle bien plus profonde et qui touche à toutes nos pratiques, numériques ou pas.

Dans la continuation de ces réflexions, je propose que nous nous posions de nouveau la question du « comment » de l'enseignement, c'est-à-dire de sa forme, face à ces transformations. Dans notre école d'Aix-en-Provence, par exemple, le choix a été fait très tôt d'accompagner l'introduction de la technologie par une modification des formes d'enseignement, via la création d'activités transversales à la fois dans l'expérimentation et dans le rendu du travail artistique. Il est important de souligner que ces modifications dépassent de loin la définition des Ateliers de recherche et de création (ARC) et vont pour la plupart à l'encontre non seulement des textes de notre ministère de tutelle, mais surtout de la façon dont il valide les diplômes dans la pratique. Quoi qu'on en dise – et Dieu sait que nous avons essayé à de multiples reprises de faire comprendre nos difficultés dans ce domaine –, l'enseignement des arts plastiques est orienté presque sans exception vers une validation qui encourage les formes les plus classiques de mise en espace d'un travail plastique individuel.

2.1. **L'art à l'œuvre** **dans l'enseignement** Documents et témoignages

Le cube blanc continue à primer sur tout ce qui s'approcherait, notamment, d'un travail de recherche plus transversal. Presque dix années d'expérience me confirment qu'il s'agit toujours d'un problème structurel et non pas d'exceptions, de cas uniques ou de jurys mal construits. Il s'agit d'un problème assez sérieux qui tient à la forme même de la validation, et qu'il faudra régler avant d'avancer dans un quelconque programme de recherche en école d'art.

Nous ne pouvons pas encourager dans les textes la transversalité d'un côté, puis, de l'autre, encourager dans la pratique les travaux les plus classiques de représentation. Mais ces difficultés d'aujourd'hui ne sont rien à côté de celles que nous aurions demain si nous voulions valider un enseignement intégrant la recherche comme mode d'enseignement. Imaginez comment se traduirait le mépris de domaines impurs comme le design face à une recherche qui inventerait par exemple de nouveaux modèles économiques de diffusion via le réseau. Où se trouverait la fameuse recherche de «sens» artistique dans un tel travail ? Je continue à croire à l'importance de jurys externes, choisis en collaboration et validés par le ministère de la Culture et de la Communication, mais j'ai du mal à voir comment, avec les structures et mentalités actuelles de celui-ci, on pourrait sérieusement construire de la recherche digne de ce nom dans nos écoles d'art.

La troisième question que je me pose quant à l'introduction de la recherche dans les écoles d'art concerne la forme de la recherche elle-même, et ce que l'on entend par elle. Une des raisons pour lesquelles je rejette l'idée que «nous faisons tous de la recherche» dans les écoles d'art, concerne le rapport que la recherche doit avoir avec ses hypothèses et les systèmes internes de validation (ou non) de ces hypothèses. C'est une temporalité spécifique qui définit en partie la singularité de cette pratique. S'ajoute à cette temporalité un deuxième composant : à savoir l'émergence d'une collectivité. Dans l'art, l'expérimentation est reliée à la création par un processus accumulatif qui permet à l'artiste de passer d'une création à la suivante. La recherche, en revanche, construit de nouveaux champs d'exploration, ce qui présuppose une accumulation collective. On ne passe plus d'une œuvre à l'autre pour construire une pratique, mais d'une expérience à l'autre à l'intérieur d'un domaine que l'on souhaite explorer ou faire exister. Dans le premier cas on crée un champ pour valider une expérience, alors que dans le deuxième on crée une expérience pour valider un champ. Bien que la forme actuelle

de la recherche universitaire me semble trop limitée et un mauvais modèle à suivre, elle a néanmoins l'avantage d'explicitier à la fois ce rapport à la collectivité et à la temporalité des hypothèses vis-à-vis de ses validations. Il se peut que nous soyons obligés dans le cadre de la recherche en école d'art, d'inverser certains rapports temporels, par exemple en construisant des hypothèses à partir des expériences ou à collectiviser les acquis à partir de l'existant – il n'en reste pas moins que ces deux critères doivent pour moi être présents pour que nous puissions considérer qu'il s'agit véritablement de recherche.

Enfin se pose la question du « pourquoi » : pourquoi veut-on introduire la recherche dans les écoles d'art. Certains y voient, comme je l'ai expliqué plus haut, une volonté d'instrumentalisation de l'art envers une économie marchande globale, Internet n'étant que le dernier des rouages nous avalant tous dans son roulement. Personnellement, j'y vois un autre intérêt, et j'en vois même plusieurs.

Premièrement, la mise en commun des informations à travers la recherche peut être un puissant moyen d'observation et d'échange avec les nouvelles cultures émergentes qui sont elles aussi des formes de collectivisation des informations via les réseaux. Pour interagir avec ces communautés, nous avons besoin d'intégrer ces nouvelles logiques, et la recherche peut être dans ce sens une forme structurante dans nos tentatives d'explorer ce nouveau monde.

Le deuxième aspect concerne la possibilité de profiter, à travers des budgets spécifiques, des évolutions technologiques de pointe, y compris quand elles sont construites par nous-mêmes. Souvent, nous nous rendons compte dans notre école que ce que nous « inventons » pour tel ou tel besoin spécifique peut également être intéressant dans un tout autre contexte. Cela veut dire, en réalité, que nos expériences singulières ont tendance à construire petit à petit de nouvelles plates-formes de création. Travailler à l'aveugle, si je puis dire, sans aucun cadre budgétaire spécifique qui défendrait et pérenniserait ce processus qui ressemble déjà à de la recherche, s'apparente presque à de l'obscurantisme volontaire. C'est un énorme gâchis d'énergie, de talent et de potentiel, qui attend qu'on lui donne un contexte dédié et valorisant.

Troisièmement, la recherche permettrait de construire un cadre pour notre expérimentation, cadre qui aiderait à pérenniser ces expériences internes. Les ARC ont depuis longtemps permis aux professeurs et étudiants de poser des questions à l'intérieur des écoles. Mais ces

«recherches» manquent souvent d'un cadre supérieur donnant plus de lisibilité interne et externe pour suivre l'évolution de ces explorations. En conséquence, les ARC se transforment, par défaut, en des workshops inspirés, mais qui ne perdurent pas au-delà de la période de leurs déroulements respectifs.

Mais avant tout, la raison qui m'intéresse, au-delà de toutes les autres, est la possibilité d'explorer des logiques non-artistiques à l'intérieur d'un contexte artistique. C'est pour cette raison que je préfère travailler dans une école d'art plutôt qu'à l'université. Comme beaucoup l'ont expliqué pendant les Assises, les écoles d'art peuvent construire des formes de travail et d'expérimentation plus singulières les unes que les autres, souvent avec une rapidité que, ni les laboratoires universitaires, ni même l'industrie ne peuvent se permettre. Mais, plus je voyage pour faire des conférences, des workshops ou des rencontres diverses dans les écoles, plus je me rends compte que nos méthodes tournent autour d'un certain nombre de consensus artistiques et institutionnels assez conventionnels. Par conséquent, je vois dans la recherche la possibilité d'introduire des logiques étrangères permettant de bousculer ce conservatisme. Ceci va de pair avec ce que j'ai expliqué concernant la course au diplôme que nos structures encouragent : les écoles d'art sont des lieux où l'on peut poser des questions, et non pas seulement construire des œuvres. D'une certaine manière, de telles questions pourraient également être posées à l'université, mais pas forcément avec la même réactivité que dans une école d'art. Il manque à l'université l'urgence et le renouvellement auxquels une école d'art est plus naturellement confrontée. Dans le cadre des technologies vues à partir d'un contexte artistique, cette rapidité et cette ouverture offrent de nombreux avantages. Nous pouvons poser des questions que d'autres ne peuvent pas se permettre de poser, par exemple pour des raisons structurelles, et cette réactivité pourrait être extrêmement intéressante comme complément apporté à ces institutions. Et en même temps, ces institutions peuvent nous offrir des moyens, des technologies ou des savoir-faire qui dépassent les moyens d'une école d'art. Dans ce sens, je vois dans la recherche la possibilité de sortir de l'école et d'ancrer ses activités dans un réel auquel elle n'a pas toujours accès. Mais avant de parler d'une telle hybridation, nous avons encore énormément de chemin à faire, non seulement pour convaincre nos partenaires, mais aussi pour nous convaincre nous-mêmes de l'utilité d'une telle ouverture. ■

2.1. **L'art à l'œuvre** **dans l'enseignement** Documents et témoignages

QUELQUES ARC MENÉS À L'ÉCOLE SUPÉRIEURE DES ARTS ET DE LA COMMUNICATION DE PAU AVEC DES STRUCTURES EXTERIEURES (2004-2006)

JACQUES NORIGEON

Directeur de l'École supérieure des arts
et de la communication de Pau

L'École supérieure des arts et de la communication de Pau a choisi de faire se dérouler les ARC sur des périodes brèves et intenses (une à deux semaines, pouvant se succéder sur un à trois ans). Durant ces périodes, l'école interrompt son fonctionnement régulier : tous les cours sont suspendus (les étudiants de première année sont en « temps fort »), ce qui permet de combiner librement toutes les ressources « humaines » et « matérielles » de l'école. Cinq ARC sont proposés, au choix, dans un réel esprit d'expérimentation et de recherche. À ce titre, il est important de préciser que l'échec est admis (et donc une absence de restitution). Nous préférons un vrai processus d'expérience qui n'aboutit pas à un maniérisme précoce qui pourrait faire illusion. Ce qui compte, c'est l'effet de l'ARC sur les recherches personnelles des étudiants : si, au-delà du résultat concret et immédiat, deux à trois étudiants par ARC approfondissent et s'approprient le questionnement induit par cet ARC, et renouvellent en partie leurs pratiques à la suite de celui-ci, il nous paraît que l'ARC est fécond. Toutes les configurations sont possibles, depuis l'ARC mené strictement en interne (mais toujours avec des croisements d'équipes) jusqu'à celui mené avec des partenaires hors de l'école. Trois expériences significatives, menées avec des structures extérieures, peuvent être signalées.

N'AYONS L'AIR DE RIEN (JANVIER 2004)

La compagnie Enfin le jour, animée par le chorégraphe Thierry Escarmant, pratique un théâtre de danse fortement inspiré par le buto. Cet ARC s'est intégralement déroulé au théâtre Saragosse, scène conventionnée de Pau. Les membres de la compagnie, rejoints par Jean-Paul Labro (artiste, professeur de vidéo) et Monique Larrouture-Poueyto (professeur d'histoire de l'art contemporain) proposaient à une douzaine d'étudiants de concevoir, à partir de leur expérience personnelle, une

2.1.
L'art à l'œuvre
dans l'enseignement
Documents
et témoignages

démarche chorégraphique expérimentale qui aboutirait à une performance collective publique d'une demi-heure sur la scène du théâtre. Onze étudiants (dont tout de même deux garçons, et seulement deux danseuses) ont pratiquement vécu dans le théâtre. À partir de leurs histoires, de faits mineurs mais significatifs, ils ont construit une mise en scène de leurs souffles, de leurs palpitations, de leurs lourdeurs. Récits, fuites, noyades, souvenirs, tremblements : le corps était convoqué et mis en danger. La performance ne se réfugiait pas derrière le miroir d'une réplique vidéo, mais se réalisait dans la complexité du collectif et sous le regard d'une salle bondée, tous les étudiants étant présents sur scène et, parmi eux, le professeur d'histoire de l'art...

PARALLÈLE (SLIDERS) (JANVIER-MARS 2004, JANVIER-NOVEMBRE 2005, FÉVRIER 2006)

Avec l'École supérieure de l'image d'Angoulême-Poitiers.

À l'initiative de Thierry Guibert (artiste, professeur de multimédia), avec Laurent Evenisse (assistant multimédia) et plusieurs professeurs d'Angoulême et de Poitiers (Daniel Barthélémy, Frédéric Currien, Jean-Marie Dallet, Laurent Makovec), les étudiants de nos trois écoles, tantôt réunis ici, tantôt là, ont instauré des espaces partagés interactifs à base de déplacements réels et virtuels. Au fur et à mesure de l'avancée des propositions s'est dégagée la possibilité d'une pièce interactive en temps réel : le remixage visuel et sonore, en direct et en parallèle, du film d'Alfred Hitchcock, *Psychose*, et de son remake intégral par Gus Van Sant. Énorme travail d'équipe multi-tâches, réparti sur plusieurs sites. La performance a eu lieu en public lors du festival Bandimages (février 2006), à la biennale d'art contemporain de Gand, en Belgique (mars 2006) et au festival de l'Ircam, à Paris, Résonances (juin 2006).

RÉCITS D'ESPACES VÉCUS (JANVIER 2005)

En liaison avec le Pôle culturel intercommunal des anciens abattoirs de Pau et la direction de la Culture de la communauté d'agglomération (dont ne dépend pas l'école, toujours municipale).

Les étudiants, en compagnie de Jacqueline Alos (professeur de couleur et de photographie), Monique Larroure-Poueyto (professeur d'histoire de l'art contemporain), Maité Pradel (professeur d'anglais), ont poursuivi une

2.1. L'art à l'œuvre dans l'enseignement Documents et témoignages

interrogation multidisciplinaire sur l'espace urbain et ses frontières invisibles quoique réelles. Ils confrontaient leur démarche à celle de Gaby Farage, du collectif Le Bruit du frigo à Bordeaux, chargé d'une mission sur le rapport entre la friche des anciens abattoirs, «nouveau territoire de l'art», et l'environnement urbain. Croquis, récits, photos, vidéos, performances... L'ARC a suscité la création d'un collectif étudiant, Pas, qui a mis en œuvre, en lieu et place de l'exposition initialement prévue, et de façon autonome, une action publique dans la ville de Pau: la construction d'un kiosque devant un centre commercial et la distribution gratuite mais accompagnée d'une discussion de cartes postales représentant de nouveaux lieux urbains.

D'autres ARC de ce type mériteraient d'être présentés; j'en cite quelques-uns parmi d'autres: «Chantier amnésie» (janvier 2005), avec l'artiste Géraldine Pastor-Lloret, marathon de dessin, édition d'un numéro hors-série de la revue *Toc* publiée à Marseille par la galerie associative SMP; «Pérégrinations» (mars 2004), histoire de l'art et effort physique sur la route de Compostelle en Aragon; «Paniques subliminales» (novembre 2005), expérimentations de trouble vidéo menées avec Jean-Paul Labro dans le cadre de Zebra Crossing, au festival vidéo d'Hérouville-Saint-Clair.

Sans compter les ARC développés en interne qui débouchent sur des présentations publiques, comme «Un langage en actes» (janvier 2005) et «Rien» (novembre 2005), initiés par Pierre et Sylvie Cazes (professeurs plasticiens), et présentés par les étudiants en mars 2006 dans le cadre des Chantiers d'art provisoire de Serge Pey à la Cave Poésie de Toulouse. ■

ARTEM : BREF RÉCIT PARTIAL

ANTONIO GUZMÁN

Directeur de l'École nationale supérieure d'art de Nancy

2.1. L'art à l'œuvre dans l'enseignement Documents et témoignages

1999-2003

Au moment où je suis arrivé à l'École nationale supérieure d'art de Nancy, début de 2004, le projet d'Artem avait déjà réussi ses phases initiales d'intuitions originales et de premiers tâtonnements. Les années 1999-2003, pour les qualifier, furent une période d'hypothèses enthousiastes et d'expérimentations de préfiguration.

L'intuition de départ a eu lieu, en 1999, au cours des festivités marquant le centenaire du mouvement de l'École de Nancy. À l'instar de cet exemple historique, dans la

1. D'où le sigle d'Artem pour art, technologie et management. Il est l'accusatif du mot latin (ars, artis) utilisé pour les exclamations, signifiant à la fois le talent, le métier, la profession, la technique, et aussi la loi, la règle, la méthode. Artem représenterait ainsi une synthèse du savoir-faire appliqué.

2. Voir le décret n° 2002-1517 du 23 décembre 2002 transformant l'École nationale supérieure d'art de Nancy en établissement public national et portant statut de l'établissement. Avec ce décret, publié au *Journal officiel* le 27 décembre 2002, l'école quitte en effet l'égide du Centre national des arts plastiques.

3. Des questions comme la gouvernance, l'étendue et le périmètre d'Artem, la validation et la labellisation de projets, les modes de fonctionnement et de financement, les rapports de la formation initiale à la recherche, la fusion ou la fédération des écoles, les diplômes communs, parmi d'autres.

4. L'objet de l'association, à but non-lucratif, est de préparer, de piloter et de coordonner les réflexions et actions relatives à Artem. À savoir, selon les statuts et entre autres buts :

- constituer un réseau stratégique d'entités, membres d'Artem, chacune d'elles conservant son statut et son autonomie, le réseau opérant conjointement dans les domaines de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, en sciences de l'ingénieur, sciences et techniques de management et création artistique ;
- assurer le partage optimal des ressources susceptibles d'être mutualisées par les membres de l'association, notamment les universités et écoles. À ce titre, Artem sera un interlocuteur privilégié du maître d'ouvrage pour le suivi de l'opération immobilière en cours sur le site Molitor-Manutention et optimisera les surfaces mutualisées en liaison avec le projet d'Artem ;
- initier et mettre en œuvre des actions et productions nouvelles élaborées par les écoles et leurs partenaires, avec un objectif de recherche de synergies ;
- mettre en place une coordination stratégique qui promeut une réflexion prospective pour Artem, cette coordination entre les membres étant assurée dans le respect des valeurs identitaires de chaque entité ;

continuité d'un rêve de modernité et d'un art nouveau, ce fut le pari d'un projet d'avenir : projet d'enseignement et de recherche inter- et trans-disciplinaires de matières souvent encore cloisonnées aujourd'hui – les arts, les sciences et le management¹. Ainsi, Artem a débuté et repose encore sur la transversalité, la complémentarité et le rapprochement de trois écoles nancéiennes aux dimensions nationales mais surtout à vocation scientifique, commerciale, artistique (l'École des Mines, l'Institut commercial et l'École nationale supérieure d'art).

En effet, dès la rentrée 2000-2001, les écoles fondatrices expérimentent trois axes majeurs de pratique et de partage de la transversalité. À savoir, schématiquement :

- des ateliers transversaux (enseignements ouverts aux étudiants des trois écoles) ;
- un événementiel partagé (colloques, cycles de conférences, voyages d'études, expositions, publications) ;
- le développement d'une démarche commune de contractualisation ou de conventionnement auprès du privé.

Dans ce schéma des trois axes majeurs de pratique et de partage interécoles, les écoles fondatrices ont également déployé d'autres outils pédagogiques tels que les stages, résidences, séjours, cours, séminaires et universités d'été.

Après les premières années d'élans et d'empirisme, le projet aborde aujourd'hui le seuil d'une seconde période concrète de programmation définissante.

S'il est utile de schématiser Artem par périodes, les années 1999-2003 ont été marquées et se sont terminées par le passage de l'École de nancy, en 2003, au statut d'établissement public de l'État à caractère administratif².

2004-2006

La période qui s'achève, celle des années 2004-2006, aura été un temps de consolidation et de confirmation. C'était parfois également une période d'âpres débats autour de questions éludées depuis 1999 ou apparues entre-temps³.

Cette période se clôt et se caractérise par l'élaboration de quatre textes ayant trait à :

- la constitution d'un répertoire des écoles d'Artem en mars 2004 ;
- la signature d'une première convention cadre de partenariat inter-écoles en mai 2005 ;
- la publication du cahier des charges et du programme, ainsi que la diffusion de l'appel aux candidatures,

2.1. L'art à l'œuvre dans l'enseignement Documents et témoignages

– assurer la gestion des moyens spécifiquement dédiés aux actions décidées par Artem.

5. Les différences entre les trois écoles sont d'ordre culturelles, référentielles et méthodologiques. Les décalages entre elles, par contre, sont d'ordre institutionnels et pragmatiques.

Le décalage institutionnel principal étant que les deux autres écoles, l'École des Mines et l'Institut commercial, sont à des degrés distincts attachées à deux universités différentes, respectivement l'INPL et l'université Nancy II, et peuvent ne pas jouir de la même latitude d'action que l'école d'art, établissement autonome de l'État.

Les décalages pragmatiques se ressentent à plusieurs niveaux :

– calendrier de l'année scolaire, l'École des Mines et l'Institut commercial pratiquant une année scolaire qui commence au tout début du mois de septembre et qui va jusqu'à la fin du mois de juin (c'est-à-dire, un mois de décalage avec l'École nationale supérieure d'art qui ne commence l'année scolaire qu'au début du mois d'octobre) ;

– effectifs d'étudiants, environ neuf cent cinquante étudiants aux Mines et mille neuf cent soixante étudiants à l'Institut commercial (par rapport aux deux cent seize étudiants de l'École d'art en 2006) ;

– effectifs de personnels, cent cinquante cinq personnels administratifs et techniques et quatre-vingts personnels enseignants aux Mines, soixante-quinze personnels administratifs et techniques et quarante-sept personnels enseignants à l'Institut commercial (par rapport aux vingt-sept personnels administratifs et techniques et aux trente-sept enseignants de l'École d'art) ;

– structuration des études, l'École des Mines et l'Institut commercial recrutant à bac+2 (à partir de classes préparatoires) et proposant des enseignements jusqu'au master, avec possibilité aux Mines d'entrer en programme doctoral dans un laboratoire de recherche.

Et ce sans tenir compte des décalages des budgets ou de l'organisation des études (par exemple, la pratique d'une année de césure facultative à l'Institut commercial où l'étudiant peut choisir d'interrompre son cursus entre la deuxième et la troisième année pour

en mai 2005, pour le premier concours d'urbanisme, d'architecture et d'ingénierie du nouveau site d'Artem-Molitor ;

– l'adoption et le dépôt des statuts de l'association Artem Nancy en octobre 2005⁴.

Les trois premiers textes cherchaient à formuler une logique de gouvernance et une stratégie organisationnelle et à répondre aux questions de fond comme de forme apparues depuis 1999. Le dernier texte, avec les engagements financiers confirmés sous-jacents, ouvre la phase immobilière d'Artem à venir.

Les années 2004-2006 marquent donc le passage d'un passé immédiat à un futur également immédiat. Et dans le passage, il y a l'existant et l'acquis ; c'est-à-dire les ateliers transversaux, l'événementiel partagé, les démarches communes de contractualisation auprès du privé. Au cours des deux périodes évoquées, les trois écoles auront expérimenté leurs différences mais aussi leurs décalages⁵.

À titre indicatif et purement statistique, de 2000 à 2006, quelques deux mille neuf cent soixante et onze étudiants ont transité et se sont côtoyés dans les ateliers transversaux des écoles d'Artem. Pendant cette période, l'École d'art a accueilli soixante-dix-neuf étudiants de l'École des Mines et deux cent soixante et un étudiants de l'Institut commercial dans les ateliers transversaux qu'elle leur a ouverts (essentiellement des ARC). Parallèlement, pendant les mêmes années, les étudiants de l'École d'art ont suivi des ateliers à l'École des Mines portant sur des sujets comme l'aéronautique, la conception, l'innovation, la production ou l'environnement, les industries propres et le recyclage, l'ingénierie territoriale et l'innovation sociale, et ont suivi à l'Institut commercial des ateliers sur des sujets tels que le conseil et le management des hommes ou le design, la logistique et la différenciation, pour ne citer que quelques exemples.

Comme il se doit, les ateliers transversaux ou ARC de l'École nationale supérieure d'art aboutissent souvent en un événement : une exposition et/ou une publication. Ainsi, par exemple, les étudiants de l'École des Mines et de l'Institut commercial, travaillant en binôme ou en trinôme avec les étudiants de l'École d'art, ont participé aux expositions présentées aussi bien au musée des Beaux-Arts de Nancy qu'à celui de Metz⁶. Par ailleurs, des cycles de conférences ouvertes à l'ensemble des étudiants des trois écoles ont régulièrement été organisés, sur des thèmes tels que l'interdisciplinarité, l'art et le paysage, les relations entre l'art et le management. Enfin, toujours à titre indicatif, en collaboration avec le laboratoire de scien-

une mission en entreprise et/ou un séjour en université étrangère, formule choisie par plus de 95% des étudiants; ou, autre exemple, l'étude de deux, voire de trois langues vivantes par les ingénieurs des Mines).

6. Au cours de l'année 2003-2004, dans le cadre d'un ARC de l'école, « Vidéochroniques », les étudiants des écoles d'art de Lorraine (Nancy, Metz, Épinal), de l'Institut commercial et de l'École des Mines de Nancy se sont vus proposer de travailler ensemble au sein d'une démarche transversale. La finalité de ce projet consistait en la production de quarante courtes vidéos qui formaient la matière pour une exposition qui se déroulait simultanément sur deux sites: le musée de la Cour d'Or de Metz et le musée des Beaux-Arts de Nancy. Le champ concerné englobait aussi bien l'espace public que l'espace privé, la vue d'ensemble que le détail. Les vidéos mettaient en scène l'urbain, le rural, le travail, les loisirs, l'intimité, le collectif... comme autant d'expressions du vivant, une forme d'actualité de la Lorraine d'aujourd'hui. Vidéos diffusées dans le cadre de l'exposition de la Lorraine (24 avril-26 juillet 2004) produite par le Conseil régional de Lorraine en partenariat avec les villes de Metz et de Nancy, avec le soutien du ministère de la Culture et de la Communication.

7. 19, 20, 21 mai 2003, Palais des congrès et musée des Beaux-Arts, Nancy.

8. À titre de formation continue, l'école participe depuis 2002 à un programme de formation intitulé Magellan au bénéfice des cadres dirigeants d'un grand groupe européen de distribution. Dans la réalisation de ce programme Artem, l'école a développé des thèmes comme le positionnement des marques commerciales par l'architecture et le design, le retour sur investissement d'une valeur culturelle ajoutée, la jeune création de mode flamande et son rapport au rayonnement régional, les nouvelles problématiques de montage et de traitement de l'image dues à la révolution numérique, et amène les stagiaires en différents voyages d'études et de cas à caractère transversal: à l'Espace 251 Nord de Liège, à la collection Ludwig de Cologne, au Vitra Design Museum de Weil am

ces et génie des matériaux et métallurgie de l'École des Mines, l'École d'art organise en 2003 au Palais des congrès et au musée des Beaux-Arts le colloque MAI (métallurgie, art, informatique) dans le cadre des cinquante ans de recherche sur la métallurgie à Nancy⁷.

Quant aux rapports avec les entreprises du secteur privé, l'École d'art a largement bénéficié de l'expérience et de l'expertise de l'Institut commercial et de l'École des Mines en la matière. Dans cet axe de travail, l'École d'art s'est retrouvée aussi bien prestataire de service et centre de ressources pour des programmes de formation continue que bénéficiaire des contrats de recherche, ainsi que des chaires de recherche et des chaires d'enseignement⁸. Outre le financement de ces projets, aussi bien en section investissement qu'en section fonctionnement, faisant l'objet d'un contrat ou d'une convention, l'École d'art a également puisé des taxes d'apprentissage et des subventions auprès des entreprises, et ce grâce à la référence ou au réseau Artem.

2006 ET AU-DELÀ

La sélection en juin 2006 de Nicolas Michelin comme lauréat répondant au cahier de charges et à l'appel aux candidatures pour le nouveau site d'Artem-Molitor ouvre la phase immobilière à venir. Artem-Molitor comme projet d'aménagement urbain et architectural portera in fine sur une superficie bâtie de l'ordre de 65 600 mètres carrés sur une emprise d'environ 10 hectares et est destiné à accueillir près de cinq mille personnes (trois mille cinq cent cinquante étudiants et mille quatre cents enseignants, chercheurs, personnels techniques et administratifs).

Institutionnellement, les trois écoles fondatrices n'occuperont pas seules le site. Elles y seront rejointes, entre autres entités, par l'Institut d'administration des entreprises de l'université Nancy II, par le Greffige (centre universitaire lorrain de recherche en gestion) et surtout par l'Institut Jean-Lamour, une nouvelle unité mixte CNRS/université, plate-forme internationale de recherche dans les domaines de la physique des matériaux et des nanotechnologies.

D'autres concours d'architecture seront lancés début 2007 et concerneront l'Ensa, les établissements dépendant de l'université Nancy II, et les 12 089 mètres carrés que représenteront les locaux partagés et services communs d'Artem⁹. Le calendrier actuel prévoit que les travaux débiteront au deuxième semestre 2007 et qu'ils s'achèveront en 2011.

2.1. L'art à l'œuvre dans l'enseignement Documents et témoignages

Rhein, au Bonnenfant Museum de Maastricht, à l'Archilab d'Orléans, au Mode Natie et au Muka d'Anvers, parmi d'autres destinations.

9. Selon un partage différentiel, ces locaux communs comporteront : une galerie d'art, une bibliothèque-médiathèque, une maison des étudiants, une maison de langues, un pôle d'amphithéâtres et des locaux de gestion du site.

10. L'enveloppe budgétaire estimée pour le nouveau site d'Artem est de 155 millions d'euros, dont 22 millions pour l'École d'art. La surface prévisionnelle pour la future école d'art est de 6549 mètres carrés SU (ou 9169 mètres carrés SHON) hors espaces mutualisés, soit une augmentation à périmètre comparable de + 30% vis-à-vis de l'existant. Si l'on rapporte les surfaces mutualisées, l'augmentation à périmètre comparable serait de +34% vis-à-vis de l'existant.

Les problématiques de complémentarité et de synergie entre trois écoles auront donné lieu à une ambition de taille : devenir un pôle d'attractivité nationale et internationale. L'intuition d'un projet pédagogique de transversalité sera également devenu en quelques années un projet de renouveau et de réaménagement urbain. De 1999 à 2006, d'Artem à Artem-Molitor, le pari se concrétise et change de registre et de dimension. Ce sera désormais à l'échelle d'un campus dans le tissu urbain qu'il conviendra de raisonner, à l'échelle d'un programme universitaire, d'un quartier, des commerces, de la circulation et du stationnement, des nouveaux logements et de nouveaux équipements de proximité ou d'intérêt général.

De 1999 à 2006, Artem se définit et se redéfinit. Selon la période, le projet se dira une alliance, une zone d'interconnexion, un réseau stratégique ; aujourd'hui le projet se dit un partenariat stratégique, ayant comme mission d'enrichir les pratiques des écoles membres et l'ambition de croiser leurs domaines d'expertise pour favoriser l'expérimentation, la conception et la mise en œuvre de programmes d'excellence.

LES ENJEUX DU PARI

Les enjeux du pari sont, pour tout le monde, à la hauteur des investissements consentis ; ils sont désormais d'élaborer et d'engager un projet pédagogique à l'instar du projet immobilier¹⁰.

La responsabilité est singulière pour l'École nationale supérieure d'art de Nancy. Toute école doit veiller à ses exigences, à ses références ; de même, de toutes les façons, toute école doit se forger une éthique et veiller à sa cohérence et à son fonctionnement. Les collectivités, les entreprises, les écoles et les universités partenaires de l'École nationale supérieure d'art dans Artem n'ont pas, jusqu'à présent, relégué l'école au rôle de danseuse ou de figurante ; ils ont plutôt escompté que celle-ci ferait la différence dans un projet où la culture de la différence est précisément un des vecteurs moteurs. Toutefois, il ne suffit pas d'être différent ; il incombe d'être d'abord pertinent et performant.

Par un juste retour des choses, le projet qui conduit l'école sur les chemins de la transversalité et de la pluri-et inter-disciplinarité institutionnelles l'amène à se redéfinir aujourd'hui, dans la mesure où aucune définition n'est jamais définitive. Comme l'éternel retour, les valeurs de rigueur mais également d'ouverture, d'adaptabilité, d'hétérogénéité, de mobilité, de curiosité, de

souplesse, de réactivité, de prospection, d'imagination et d'innovation – des valeurs qui seraient celles d'Artem – ne sont pas étrangères à celles d'une école d'art, pour autant que celle-ci soit toujours une école d'art agissante. Ces valeurs-là ne conduisent pas l'école d'art à se disperser, à se démettre ou à se dédire identitairement mais, au contraire, à se dire et à se redire s'il le faut.

La difficulté est alors de se déplacer en restant sur place, dans la place. Comme Herbert Marcuse l'aurait fait remarquer : il est extrêmement difficile de mettre en œuvre un mouvement centrifuge à partir du centre. L'enjeu ne serait pas autant de réussir le renouveau ; l'enjeu d'avenir serait de reconnaître à temps le besoin et l'occasion de renouveau. De les reconnaître à temps surtout lors que le besoin de renouveau se fera toujours ressentir à terme, mais qu'il est moins sûr que l'occasion d'avenir, si jamais ratée, se représentera d'aussitôt. ■

SYNOPSIS DE « LA RECHERCHE DANS ET À TRAVERS LES ARTS EN FRANCE »

PROJET DE RECHERCHE ELIA/LIGUE EUROPÉENNE DES INSTITUTS ARTISTIQUES

**DOSSIER RÉALISÉ EN 2004
PAR L'ÉCOLE RÉGIONALE
DES BEAUX-ARTS DE SAINT-ÉTIENNE**

JOSYANE FRANC

Présidente d'Art Accord France, responsable
des relations internationales à l'École
des beaux-arts de Saint-Étienne

ÉTYMOLOGIE ET USAGE DU TERME « RECHERCHE » DANS LA LANGUE FRANÇAISE

Le terme « recherche » recouvre, dans la langue française, de multiples réalités. La définition la plus communément admise rapproche ce substantif de l'action de chercher, de l'effort entrepris pour trouver quelque chose ou quelqu'un. Les dictionnaires évoquent aussi, à propos de ce terme, l'ensemble des travaux qui tendent à la découverte de connaissances nouvelles, associant par là même « recherche » et « recherche scientifique ». La *Grande Encyclopédie* nous apprend que le terme « recherche » est souvent utilisé comme synonyme direct de « recherche scientifique » (exemple : « travailler dans la recherche » pour « travailler dans les métiers de la recherche scientifique »). On fait alors référence à la recherche théorique, expérimentale, fondamentale, appliquée ou de développement.

La recherche scientifique est un « effort systématique de compréhension, provoqué par un besoin ou une difficulté dont on a pris conscience, s'attachant à l'étude d'un phénomène complexe, dont l'intérêt dépasse les

**2.1.
L'art à l'œuvre
dans l'enseignement**
Documents
et témoignages

préoccupations personnelles et immédiates, le problème étant posé sous forme d'hypothèse» (A. S. Barr). Cette définition permet de distinguer nettement l'investigation menée par le chercheur des tâtonnements et des essais circonstanciels du praticien.

Il est à noter que, dans nombre de définitions proposées, la recherche dans les arts n'apparaît pas. Le terme recherche compte en langue française quantité de synonymes qui se rattachent tous à des contextes particuliers. Ce même mot va ainsi être utilisé pour parler d'examen, d'étude, de prospection, de sondage, d'enquête, de quête, d'observation, de tâtonnement, de fouille, etc.

LA RECHERCHE COMME PRATIQUE ARTISTIQUE. SITUATION ACTUELLE DE LA RECHERCHE DANS L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE SUPÉRIEUR

«La pratique de la recherche dans les écoles d'art est récente. Elle n'est pas installée comme elle l'est dans les écoles d'architecture depuis une trentaine d'année. Il y a là une réflexion à conduire. Les projets de recherche dans les écoles d'art n'ont pas à ressembler forcément à des projets de recherche universitaire. À une pratique pédagogique différente devrait correspondre un travail de recherche différent, dont il faudrait défendre la spécificité. Cependant, pour que ces projets soient crédibles, ils doivent d'abord répondre à un certain nombre de critères classiques, c'est-à-dire de nature universitaire :

- définition précise du champ à explorer ou du corpus à viser;
- choix d'un champ suffisamment restreint pour que la recherche puisse aboutir, dans un temps limité, à un certain nombre de conclusions;
- préparation par des explorations préalables, avec la recherche documentaire et le recensement des travaux déjà effectués sur le champ;
- capacité à se situer dans ce champ en mettant en évidence l'originalité du projet proposé et la façon dont il s'organise par rapport aux travaux préexistants;
- définition rigoureuse des concepts et terminologies utilisés;
- nécessité de se situer préalablement soit dans un champ disciplinaire précis de type académique (histoire de l'art, philosophie, sociologie, etc.), soit au croisement de divers champs disciplinaires théoriques ou au croisement de ces champs théoriques et d'une expérience de création;
- la recherche en art est caractérisée par une très grande mobilité et potentialité. L'expérimentation, qui est le critère fondateur de la recherche, permet de créer un espace

d'observation qui n'a pas été exploré et qu'il convient de mettre en regard de son propre savoir. Elle est le lien démonstratif en théorie et pratique.»

(Extrait de l'intervention de Jacques Imbert, chef Mipéa, octobre 2001, DAP/ministère de la Culture et de la Communication)

Parmi les cinquante-huit écoles d'art françaises sous tutelle pédagogique du ministère de la Culture et de la Communication, certaines ont mis en place, depuis plusieurs années, des post-diplômes dont la vocation est de permettre à des étudiants, des artistes et des professionnels déjà engagés dans leur carrière, de réaliser un projet en s'appuyant sur les ressources de l'école et de son environnement artistique et culturel (logistique de production, possibilité d'exposition dans des conditions professionnelles).

LISTE DES POST-DIPLÔMES DANS LES ÉCOLES D'ARTS ET DE MUSIQUE EN FRANCE :

Lyon

- École nationale des beaux-arts : Post-diplôme Art pour jeunes artistes.

Nancy

- École nationale supérieure d'art : Atelier de recherche typographique.
- École nationale supérieure d'art, École des Mines, Institut commercial, École de management : Artem (Art, recherche, technologie, management).

Nantes

École régionale des beaux-arts : Groupe de recherche international.

Paris

- École nationale supérieure de création industrielle : Mastère spécialisé – Conception en nouveaux médias.
- École nationale supérieure des beaux-arts : La Seine (création et activités culturelles, programme de recherche).
- École nationale supérieure des arts décoratifs : Post-diplôme AII (Ateliers d'image et d'informatique); Post-diplôme ARI (Ateliers de recherches interactives); Post-diplôme Édition/Presse; Post-diplôme Mobilier.
- Palais de Tokyo : Le Pavillon, unité pédagogique rattachée au Palais de Tokyo, Laboratoire de création.
- Femis/École nationale supérieure des métiers de l'image et du son : Troisième cycle.

Saint-Étienne

- École régionale des beaux-arts: Post-diplôme Design et recherche (créé en 1989).
- École régionale des beaux-arts, École nationale d'ingénieurs: Dual Design, mastère spécialisé (créé en 2002).
- École régionale des beaux arts, université Jean-Monnet, École d'architecture: Master professionnel Espace Public – design, architecture, pratiques (créé en 2004).

Tourcoing

- Le Fresnoy: Studio national des arts contemporains.

Lyon

- Conservatoire national supérieur de musique et de danse: Cycle de perfectionnement instrumental.

Paris

- Conservatoire national supérieur de musique et de danse: Musicologie et recherches en analyse, en culture musicale, en esthétique.

PROJETS EN COURS

Aix-en-Provence

- École supérieure d'art: Post-diplôme Locus Sonus autour de la création plastique sonore.

Angoulême

- École supérieure de l'image: DEA Arts numériques.

Marseille

- École supérieure des beaux-arts: «Le collège invisible» (n'existe plus depuis 2004).

RÉFLEXION EN COURS SUR D'AUTRES PROJETS

Nice

- Villa Arson, université Paris X: DESS Arts de l'exposition.

Rennes

- École des beaux-arts, université Rennes II: DESS Créateur de produits multimédias artistiques et culturels.

2.1. L'art à l'œuvre dans l'enseignement

**Documents
et témoignages**

Des projets de troisième cycle (DESS, DEA) se mettent en place progressivement en relation avec les universités. C'est le cas du diplôme d'études approfondies (DEA) de l'École supérieure de l'image de Poitiers-Angoulême consacré aux arts numériques, en collaboration avec l'université de Poitiers et d'autres partenaires. Un projet de diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) sur les arts de l'exposition se met en place entre l'université Paris X (Nanterre) et plusieurs écoles supérieures d'art, dont celles de Bourges, Cergy-Pontoise et Nice Villa Arson. Le master Espace public: design, architecture, pratiques, copiloté par l'École régionale des beaux-arts, l'université Jean-Monnet et l'École d'architecture de Saint-Étienne est mis en place en 2004. École des beaux-arts de La Réunion et Paris VIII: Recherche doctorale sur la question du paysage.

Claude Allègre – alors ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie – soulignait le 31 mars 1998 dans la lettre de mission à Jean-Claude Risset (directeur de recherche au CNRS et compositeur): «Par tradition, les arts n'ont pas en France la place qu'ils méritent dans les milieux de l'université et de la recherche.» L'école d'art est avant tout un lieu de recherche et de création où la transmission des savoirs et pratiques s'opèrent selon des modes d'appropriations diversifiés.

Si les artistes et théoriciens, dans les écoles d'art, travaillent ensemble et qu'ils expérimentent un langage commun, notamment dans les ateliers de recherche et de création, il faut tout de même souligner que la frontière entre un travail de recherche et certains travaux de nature artistique n'est pas toujours facile à établir. Les professeurs des écoles nationales supérieures d'art en région ne se sont vus reconnaître des missions de recherche et des modalités d'évaluation proches de celles des enseignements universitaires qu'à partir de 2002. Une concertation a été engagée avec le ministre de l'Éducation nationale afin de confronter la mise en place de troisièmes cycles communs entre universités et écoles d'art nationales ou territoriales. Les conservatoires nationaux de musique, de danse et d'art dramatique sont placés sous la tutelle pédagogique de la direction de la musique, de la danse, du théâtre et du spectacle, qui assure une tutelle administrative sur quatre établissements publics d'enseignement supérieur:

– Art dramatique: Conservatoire national supérieur d'art dramatique (CNSAD) pour les comédiens. École supérieure d'art dramatique du théâtre national de Strasbourg (Esad) pour les comédiens, régisseurs et scénographes.

– Les conservatoires nationaux supérieurs de musique et de danse de Paris et de Lyon (CNSMD) pour l'enseignement musical, vocal, chorégraphique hautement spécialisé.

Le recrutement se fait par concours sous exigence de diplôme. Les études durent trois ans à l'issue desquels un diplôme est délivré (diplôme qui n'est pas homologué).

LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE DES DIPLÔMÉS EN ART

Comme nous l'évoquions dans la première partie de ce synopsis, «recherche» et «art» sonnent souvent comme deux termes semblant appartenir à des champs lexicaux bien distincts. Ainsi, et alors que nombre d'artistes créateurs effectuent un travail, que l'on pourrait qualifier de recherche, en théâtre, danse, musique ou arts plastiques, rares sont les filières et cursus scolaires dédiés à la recherche dans et à travers les arts. Les diplômés en art qui, au-delà de la validation constituée par l'obtention de leur diplôme de fin d'études, souhaitent développer leurs recherches, ne rencontrent encore que trop rarement les structures et infrastructures susceptibles de les accompagner, sur le long terme, dans leurs démarches.

Sans entrer ici dans une guerre étymologique sans fin, mais non sans intérêt, il s'agit tout de même de préciser que le cadre de la recherche en art ne se superpose pas exactement à celui de la recherche scientifique. S'il existe en effet une «poétique scientifique», laquelle permet à la recherche scientifique de jouer parfois avec l'intuition, l'improbable, les échecs ou le hasard, il n'en reste pas moins qu'elle se doit de proposer des résultats nouveaux possédant un caractère d'universalité, nés de processus vérifiables, reproductibles.

La recherche en art joue, quant à elle, sur le sensible, l'humain, l'approche singulière et totalement subjective portée par l'artiste sur le monde et sur lui-même : notions qui rendent unique le résultat de ces recherches. Difficile alors de rendre générales et applicables les résultats de telles recherches. On est loin du caractère universel revendiqué par la recherche scientifique.

En France, c'est traditionnellement l'université qui forme et accueille les chercheurs et celle-ci n'a pas pour vocation première de former des artistes et des créateurs. Si elle initie volontiers à l'étude des arts et des lettres, l'université se montre souvent frileuse lorsqu'il s'agit d'accueillir en son sein la subjectivité nécessaire à la pratique créative. Si l'on se montrait caricatural, on pourrait

dire que la création se fait en dehors de l'université et que celle-ci se penche ensuite sur les fruits de cette création.

Ainsi, l'université permet plus souvent l'étude des arts plastiques que de véritables recherches dans la pratique des arts plastiques.

Le contexte de la recherche des diplômés en art porte les stigmates de cette situation paradoxale. Si le fait de chercher semble irrémédiablement et indéniablement lié aux problématiques de la création artistique, la volonté de mêler plus intimement art et recherche impose aux écoles d'art la nécessité d'inventer de nouveaux modèles. ■

QUELQUES PISTES DE RÉFLEXION CRITIQUE SUR LES CONFÉRENCES ELIA (EUROPEAN LEAGUE OF INSTITUTES OF THE ARTS)

CLÉMENCE VAN LUNEN

Artiste, enseignante à l'École supérieure
des beaux-arts d'Angers

C'est en tant que responsable des relations internationales à l'École supérieure des beaux-arts d'Angers, où j'occupe le poste de professeur de sculpture, que j'ai participé aux deux derniers congrès organisés par l'association Elia. Je vous en livre ici quelques réflexions.

Elia est une association indépendante, non gouvernementale, destinée à regrouper les écoles d'art européennes, de musique, danse, théâtre ; sa plate-forme, «Paradox», étant spécifiquement destinée aux écoles d'arts plastiques. Elia n'est pas une émanation de la Communauté européenne (elle bénéficie d'un soutien financier de celle-ci), mais elle joue auprès de cette dernière un rôle important de représentation et de consultation, d'autant qu'elle est unique en cette fonction.

Il est intéressant de se pencher tout d'abord sur l'identité et la provenance des participants aux congrès biennuels d'Elia. Ceux-ci viennent d'une part pour nouer des contacts personnels qui faciliteront plus tard des accords bilatéraux Erasmus et d'autre part pour partager informations et réflexions sur les thèmes proposés.

Ce sont principalement des membres des personnels administratifs ou des professeurs en majorité de culture générale, peu d'artistes. La sous-représentation de ces derniers me paraît dommageable d'autant qu'ils seraient les premiers concernés par cette discussion à l'échelle

2.1. L'art à l'œuvre dans l'enseignement Documents et témoignages

européenne que l'on ne rencontre nulle part ailleurs. Serait-ce par manque d'intérêt, ou-doit on l'imputer à un problème de financement (375 euros par personne, hors frais de voyage et d'hôtel) ?

Lors de la conférence de Lucerne en 2004, nous réfléchissions sur les recherches doctorales en art, leur spécificité et leurs modalités. En 2006 la conférence de Gand proposait d'approfondir cette thématique, d'en définir les champs d'application, d'en rechercher les critères de pertinence, et, comme toujours de comparer nos expériences.

Un axe de réflexion sur l'attitude de l'artiste face à la société était proposé entre d'autres thèmes de discussion pour les ateliers.

Lors de ces conférences, on observe toujours une forte majorité de participants de pays anglophones ou pratiquant facilement l'anglais. Par exemple, en 2006, à Gand, on comptait sur un total quatre cent vingt participants : Cent quatre-vingts personnes des pays du « Nord » – Royaume-Uni, Irlande, Finlande, Norvège, Suède et Pays-Bas –, trente-cinq du « Sud » – France, Espagne, Portugal, Grèce, Italie –, trente-six de l'« Est » – Pologne, Lituanie, Estonie, Serbie, Roumanie, Russie, Slovaquie, Autriche. Le reste se partageant entre l'Azerbaïdjan, le Canada, la Chine, les États-Unis, la Turquie, la Belgique et la Suisse.

Les pays du groupe Nord ont été les premiers à mettre en place le système LMD (licence/master/doctorat), qui provient d'ailleurs d'Écosse. Les écoles d'art y sont généralement intégrées aux universités, ce qui facilite évidemment la mise en place des doctorats. Non seulement les plus nombreux, les représentants du groupe Nord sont aussi les plus actifs ; toutes les présentations de doctorat auxquelles j'ai pu assister émanaient de ces pays.

Aucune présentation de doctorats français, aucune présence d'ailleurs de membres de l'université française !

Les recherches doctorales présentées ne m'ont pas semblé différer fondamentalement de ce que font les étudiants dans nos ateliers de recherches (ARC), à ceci près que, s'agissant d'un doctorat, le travail était approfondi et la mise en forme rigoureuse.

À ce propos, je me suis rendue compte que notre manière de proposer des recherches transversales sous forme d'ARC durant le cycle master était original. Ceci demande une souplesse d'organisation qui pose apparemment problème dans beaucoup d'écoles étrangères.

Je voudrais souligner également qu'il existe des spécificités d'application des accords de Bologne, notamment dans les comptabilités de crédits selon les pays.

2.1. **L'art à l'œuvre** **dans l'enseignement** Documents et témoignages

La présentation qu'avait fait le directeur de l'École des beaux-arts d'Helsinki m'a paru particulièrement intéressante : là, on a décidé que les études doctorales ne pourraient pas s'effectuer directement après un master mais qu'elles devraient succéder à plusieurs années de « vie d'artiste ».

La présentation proposée en conférence concernait le doctorat d'un peintre. Ce doctorat s'articulait en deux parties, l'une plastique, l'autre théorique, et offrait ceci de particulier que la partie théorique n'était pas constituée par un commentaire de l'œuvre plastique mais par une recherche à dominante philosophique, politique et sociale, totalement indépendante.

Lors des forums, les questions que j'ai pu entendre poser à la conférence sur la recherche de Rennes, à l'automne 2006, avaient déjà été longuement débattues par le passé dans les ateliers d'Elia. Par exemple :

– « Quel intérêt pour un artiste de préparer un doctorat ? », ou bien : « Que devenait “la part maudite de l'art” une fois digérée par le système universitaire ? », ou bien encore : « Les critères d'évaluation propres à l'université conviennent-ils aux artistes ? ».

À Gand, cette année, les interventions étaient plus pragmatiques, visant un but d'amélioration positive, elles ne donnaient pas lieu à un débat philosophique ou à une remise en question fondamentale.

Remise en question fondamentale que proposait justement Luciano Fabro, invité à prendre la parole lors de la clôture de la conférence Elia : tirant les conséquences de sa longue expérience de professeur à l'Académie de Brera et à la Casa degli Artisti de Milan, il défendait l'idée que la recherche en art impliquait de sortir du système universitaire. Il a d'ailleurs créé une association d'artistes et de chercheurs indépendants. Son intervention a suscité des réactions violentes : des participants lui ont expliqué qu'il était « ringard », complètement déconnecté de ce qui se déroulait actuellement dans les universités...

En guise de conclusion, je trouve dommage que nous soyons intervenus si tard dans ce débat ; il semble que beaucoup n'ont pas accepté l'idée que, signataires des accords de Bologne, les décisions se prennent désormais ensemble, au niveau européen.

On peut cependant espérer un changement car nous avons depuis cette année trois Français membres du comité exécutif d'Elia.

Pour de plus amples informations, on pourra se référer à la brochure éditée par Elia, synthèse de ces deux conférences, disponible sur le site : www.elia-artschools.org. ■

LES BIBLIOTHÈQUES ET LA RECHERCHE. QUELLE PLACE POUR LA DOCUMENTATION DANS LA RECHERCHE ?

JEANNE LAMBERT-CABREJO

Responsable de la médiathèque de l'École
nationale supérieure des beaux-Arts de Paris

La visibilité de la part de l'information et de la documentation dans la recherche en art contemporain est à peu près inexistante. Jamais évoquée d'emblée, la documentation est utilisée comme un auxiliaire de gestion de la recherche, et dans les rapports écrits, elle est habituellement reléguée dans l'espace consacré à la bibliographie.

Pourtant, il est indéniable que, tant dans la formation des étudiants que dans la réalisation d'œuvres d'art, cette part est réelle, au point que tout un courant de l'art contemporain place la question du document ou de l'archive au cœur même de l'œuvre et de son processus d'élaboration. L'œuvre en effet se joue dans sa conception même, dès la phase de construction d'une référence à des données, qu'elles soient artistiques ou non : l'œuvre se fait interrogation sur la source et le document, avant d'être quête de mémoires, partage d'imaginaires, construction du réel.

LA BIBLIOTHÈQUE, LIEU D'ACQUISITION DE CERTAINES THÉORIES ET PRATIQUES DE RECHERCHE

Durée

La recherche se caractérise d'abord par une durée : il existe un temps d'accumulation de données, d'essais successifs de projets (même si certaines œuvres surgissent parfois de façon inattendue). La démarche de l'artiste s'inscrit alors dans un temps long d'élaboration d'hypothèses, de collecte de données, d'accumulation, de structuration, de vérification, quelle que soit la forme finale donnée au « résultat » de la recherche.

Dans les écoles d'art, la bibliothèque/centre de documentation intervient à la manière d'un « tiers pédagogique », qui doit être articulé avec les pratiques d'atelier et les enseignements « théoriques ». Elle offre un lieu de confrontation au contexte. Si l'art est toujours un « art sur l'art », l'accès aux reproductions d'œuvres les plus

2.1. L'art à l'œuvre dans l'enseignement Documents et témoignages

diverses et à de nombreux textes facilite la construction de liens, de filiations, et peu à peu la lente élaboration d'une singularité.

Discours

Quelle que soit la nature de la recherche artistique et de l'œuvre produite – si œuvre il y a –, il existe nécessairement un temps de formulation langagière d'une problématique qui la fonde. La bibliothèque est aussi le lieu d'un retour au texte, de réinvestissement de pratiques discursives, tout au long des études, et après le diplôme. L'activité critique est stimulée par la nécessité de sélectionner l'information, d'interpréter les documents, de réagencer des données. Ainsi peut se construire une méthode de recherche.

Pluridisciplinarité

La recherche exige souvent la constitution d'équipes, d'Ateliers de recherche et de création. La transversalité en est la règle, celle des contenus, des disciplines, mais aussi celle des compétences, des professions. Il y faut un milieu qui partage une culture commune.

À la confluence d'une multitude d'informations, la bibliothèque favorise l'ouverture interdisciplinaire. Que l'on travaille par exemple la question de l'identité – sociale, culturelle, ethnique, sexuelle –, ou encore celle de l'intervention dans l'espace public, on doit croiser des approches multiples grâce à la consultation de nombreux documents, livres, films, vidéos. La constitution des fonds est déjà en soi une première mise en relation de différentes disciplines.

Réseaux

Pour accroître les possibilités d'accès à une information pluridisciplinaire, les documentalistes s'insèrent dans des réseaux, et développent des pratiques de coopération, notamment avec le dépouillement de périodiques, une des sources principales d'information actualisée. Ils multiplient les échanges professionnels (liste de diffusion, associations professionnelles...) et facilitent souvent pour leurs publics l'accès plus complexe aux réseaux numériques. Les artistes entretiennent des liens amicaux ou d'affinité artistique dans le monde entier, des réseaux de « communauté », mais des réseaux institutionnels ou professionnels peuvent leur être très utiles (par exemple sur les cadres et les financements de la recherche en Europe, sur une discipline spécifique à un moment de leur recherche, etc.).

2.1. L'art à l'œuvre dans l'enseignement Documents et témoignages

Questionnement

La recherche documentaire enseigne la formulation de la question, c'est aussi une propédeutique du doute. La formation des étudiants à la recherche documentaire, à l'usage de bases de données, est assurée par les bibliothécaires et documentalistes. Partant des centres d'intérêt et des questions des étudiants, ils en précisent avec eux diverses formulations possibles, et ouvrent des perspectives issues de champs de recherche susceptibles d'enrichir leur point de vue.

L'accompagnement de la recherche artistique – qui questionne de prime abord ses perspectives, son contexte – se situe principalement lors de l'élaboration de projets, en particulier en troisième et cinquième années, puis lors d'une commande, d'un projet d'exposition. Peut aussi être assimilé à un temps de recherche le suivi d'un dossier documentaire pour un projet collectif de voyage, pour une intervention urbaine : toute problématique de projet induit un temps de recherche documentaire.

Pertinence

Chacun maintient une vigilance à sa manière sur ce qui le passionne, mais les centres de documentation se doivent d'assurer une veille de l'actualité éditoriale, et une information régulière sur les formes de la création la plus récente, en relation avec le suivi des enseignements et des pratiques pédagogiques. Il est indispensable d'évaluer, de choisir, de valoriser tel ou tel document pour des publics, des étudiants particuliers. Une évaluation des collections et des services est nécessaire pour les garder vivants, pertinents. Cette activité réflexive sur l'objet même de son propre travail est une des caractéristiques de l'activité de recherche. Aussi difficile soit-elle, la question de l'évaluation intervient aussi dans toute forme de recherche publique.

CONCLUSION

La communauté des chercheurs devrait intégrer la documentation et les documentalistes à différentes étapes du processus de recherche : définition du projet, mise en place des équipes et recours à la pratique de la transversalité des approches, définition de réseaux et mise en forme des résultats (élaboration de dossiers, de bibliographies, de documents numériques, éditions).

La bibliothèque est un lieu pour la recherche, « un lieu de formation innovante, un lieu de création littéraire

et artistique, une plate-forme pour une bibliothèque virtuelle, elle contribue à créer des réseaux [...] » : telle est la déclaration de la bibliothèque de Stuttgart qui se veut un acte de foi dans l'avenir.

Il reste, dans cette économie de la connaissance vers laquelle s'oriente l'Europe, à placer l'information au cœur des dispositifs d'enseignement et de recherche. Cela exige des moyens. Cela signifie une valorisation de toutes les activités des bibliothèques, de la collecte à la mise en ligne, du renseignement à la participation à l'activité pédagogique. Des outils communs sont à mettre en place pour qu'un véritable milieu de recherche se développe (à commencer par tout ce qui a trait à la mémoire de l'enseignement, mémoire visuelle notamment).

Réaffirmer la place de l'information et de la documentation dans la recherche en art c'est asseoir les démarches singulières des artistes sur une information suffisante, et à jour. C'est garantir une ouverture et un questionnement de qualité en relation avec les enjeux de l'époque. ■

2.2. Quels troisièmes cycles ?

FORMES ET ESPACES DE LA RECHERCHE

MICHEL MÉTAYER

Directeur de l'École supérieure des beaux-arts de Toulouse, vice-président de l'Andéa

JÉRÔME DUPIN

Artiste, enseignant à l'École supérieure d'art de Toulon

PIERRE PALIARD

Historien de l'art, professeur à l'École supérieure d'art d'Aix-en-Provence, membre de la Cneea

S'il est entendu qu'il existe bien une recherche en art et qu'elle est partout dans la forme que les écoles lui ont donnée, il reste cependant nécessaire de définir, eu regard à la réforme qu'impose l'harmonisation européenne, un espace de troisième cycle où la recherche en art disposerait de ses modalités propres.

Après le DNSEP, des propositions d'approfondissement existent déjà. Des écoles proposent des post-diplômes (Nantes, Saint-Étienne, Lyon), organisés par les écoles seules ou en collaboration avec des établissements universitaires (Aix, La Réunion). Mais il n'existe pas encore, en dehors de l'université, de cycle long doctoral qui soit spécifique aux écoles d'art.

Plusieurs questions devraient être explorées. Si le principe de recherche après le DNSEP paraît admis et nécessaire, quelle forme prend-il actuellement ? Quelles sont les offres, quelles sont les spécificités des contenus, quels sont les modes d'habilitation ou de reconnaissance ? Les offres correspondent-elles à une demande réelle des jeunes diplômés ? Comment et pourquoi instaurer un cycle long doctoral spécifique ? Quels en sont les statuts, les finalités, la forme, l'habilitation, les moyens ?

Un intervenant a présenté le paysage français de la recherche comme étant d'une grande variété et s'étendant largement au-delà de l'université (grandes écoles). Chaque fois qu'un champ d'investigation nouveau s'est ouvert, la recherche a su secréter ses propres institutions : l'École pratique des hautes études avec la linguistique, l'École des hautes études en sciences sociales avec la sociologie. Cet intervenant a invité à travailler ces modèles alternatifs au monde universitaire et à prendre garde à celui-ci : les troisièmes cycles pourraient se révéler un piège, qui conduiraient à former des « académiciens de l'art ». Les formations conjointes universités/écoles amènent les municipalités à financer indirectement l'enseignement universitaire sans retour puisque les diplômes sont délivrés par la seule université : c'est, dit l'intervenant, confier les clés de sa voiture à un ami qui ne vous veut pas du bien.

L'intervenant a fortement insisté sur le fait qu'il appartient aux écoles d'inventer leur propre espace de recherche, un espace qui réponde à d'autres exigences que

2.2. Quels troisièmes cycles ?

celles des départements d'arts plastiques des universités et qui n'ait pas pour objectif premier l'enseignement, quel qu'en soit le niveau.

En conclusion, les écoles demandent que le ministère de la Culture et de la Communication les soutienne fortement dans le fait d'être des interlocuteurs à part entière du ministère de l'Éducation nationale, dans le fait de s'affirmer avec toute leur originalité.

Le public attendait que l'on débâte du niveau 8, des doctorats, de la thèse, de la place de l'écrit, puisque ces éléments avaient été présentés comme étant la condition de la reconnaissance des écoles par le ministère de l'Éducation nationale. Une réflexion, des textes ont été fournis par les groupes qui se sont réunis pendant tout le semestre d'hiver. Les écoles sont prêtes à inventer leur propre espace de recherche et à le faire valoir.

Mais la position de la délégation aux Arts plastiques a marqué à cet endroit un retrait. Selon son représentant, la mise en place de doctorats ne peut être à l'ordre du jour tant que la reconnaissance du grade de master pour le DNSEP n'est pas obtenue. La direction de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, avec laquelle elle est en négociation pour l'obtention de ce grade, ne le permettrait pas, et le ministère de la Culture et de la Communication ne peut décider seul de la création d'une école doctorale. La délégation peut aider, conforter, rendre visible ce qui existe déjà: post-diplôme, travail avec l'université. Une sixième année est envisageable. Pour l'instant, il faut tirer ce qui est positif du LMD et de l'ECTS, les écoles doivent poursuivre sur leur lancée en conservant l'hétérogénéité de leur recrutement (praticiens, artistes, écrivains).

Selon la délégation, trois suites sont possibles après le DNSEP:

- des post-diplômes; cependant la question du diplôme y reste posée si l'on considère le cadre européen;
- des centres de ressources communs avec l'université, débouchant sur des masters ou des doctorats habilités par celle-ci;
- des unités d'expérimentation et de recherche conduisant à de nouveaux post-diplômes en relation avec les galeries et les centres d'art ou fondés sur des partenariats européens. ■

2.2. Quels troisièmes cycles ?

ÉCOLE RÉGIONALE DES BEAUX-ARTS DE NANTES

RÉSUMÉ DE L'INTERVENTION

D'EMMANUELLE CHÉREL

Historienne de l'art, coresponsable des projets de recherche à l'École régionale des beaux-arts de Nantes

À la rentrée 2006, l'École régionale des beaux-arts de Nantes a décidé de mettre un terme à son post-diplôme et de le remplacer par trois axes de recherche prédéfinissant l'élaboration d'un troisième cycle. Chacun d'eux a été défini par les enseignants de l'école qui se sont regroupés en équipes, chacune travaillant autour d'une problématique et d'un projet :

- À propos d'une nouvelle école (Michel Aubry, Édith Commissaire);
- Où va l'abstraction ? (Jean-Gabriel Coignet, Claire-Jeanne Jézéquel, Pierre Mabilie, Véronique Verstraete);
- TerreNeuves (Emmanuelle Chérel, Cécile Paris, Daniel Perrier).

Pour chacun de ces axes, les enseignants ont un temps de travail spécifique (quatre heures hebdomadaires), et deux jeunes chercheurs ont été recrutés pour les seconder (axe 1 : Thibaut Espiau, Aurélien Le Monnier; axe 2 : Erwan Ballan, Nicolas Chardon; axe 3 : Nathalie Rias, Raphaël Zarka) et dotés d'une bourse mensuelle de 800 euros.

Dans l'optique de l'École régionale des beaux-arts, la recherche étudie, analyse et questionne des processus artistiques, elle est partie prenante de la pratique. À la différence de l'université, elle engage nécessairement l'acte de « faire ». Structurée par la rencontre de pensées théoriques et de propositions artistiques, elle se déploie dans des séminaires, des workshops, des expositions, et suppose la production d'objets et de publications. Les étudiants de l'école peuvent y participer afin d'approfondir leur recherche personnelle en l'articulant à une production collective.

Chacun des axes de recherche a pris une forme différente autour d'une problématique qui a nécessité l'étude des travaux existants, une prise de position induite par la formulation de l'originalité du projet, une définition des concepts et des terminologies utilisés. La rencontre avec des chercheurs reconnus et rigoureux, les échanges, les points de vue croisés, divergents et/ou complémentaires de savoirs, de compétences et d'expériences (artistes, chercheurs, architectes, etc.) sont fondamentaux. L'école d'art s'est également engagée à

2.2. Quels troisièmes cycles ? Documents et témoignages

développer des liens avec d'autres lieux de la pratique et de la pensée artistiques. Ces équipes sont envisagées comme des accélérateurs d'intuitions individuelles, d'émulation, d'émergence d'idées et de dynamiques collaboratives. Ce travail a été pensé comme un cheminement et une possibilité de penser autrement (par exemple en multipliant les liens de la pratique à la pensée, de la pensée à la pratique), mais aussi une manière de poser des actes et de mettre en œuvre un processus basé sur une intention, un objectif, une démarche collective. Il s'agit de sortir des chemins existants en construisant des projets pensés comme les étapes d'un processus et non comme un achèvement. Chaque groupe d'expérimentation et de recherche ouvre un débat, discute des questions et de leurs enjeux esthétiques en acceptant la confrontation. Il ne cherche pas forcément à s'accorder mais à faire que tout tienne ensemble.

Pour décrire plus précisément le fonctionnement des axes de recherche, prenons l'exemple de l'un d'entre eux, celui intitulé À propos d'une nouvelle école, qui a pour objet la conception et la construction de la nouvelle École régionale des beaux-arts de Nantes. Construire une nouvelle école, envisagée pour 2011, nécessite, en amont du projet architectural et de ses procédures institutionnelles, une réflexion prospective sur le rôle et le fonctionnement d'un lieu d'enseignement de l'art. Ce projet s'inscrit donc dans une dynamique exploratoire dont l'objet est la préfiguration de la nouvelle école des beaux-arts. Sa problématique s'exprime au travers de multiples questions : Qu'est-ce qu'une école d'art aujourd'hui ? Comment envisager cet espace de travail, de pensée et de transmission ? Quelle forme architecturale lui donner ? Quelles relations une école entretient-elle avec la vie de la Cité ?

À propos d'une nouvelle école fonctionne comme un laboratoire. Il est structuré par la transdisciplinarité dans une logique de collaboration et de rencontres. Il est un lieu d'échanges entre les étudiants, l'équipe de recherche et les invités sollicités. Conçu à partir d'ateliers, de conférences, d'expérimentations, il est structuré par des collaborations et la transdisciplinarité. Il permet, par la confrontation de points de vue différents et par la pratique de workshops, de définir les premières réponses à cette problématique et de les formaliser dans des objets construits. Ces pistes, dont il appartient à l'équipe de recherche de faire la synthèse, s'articulent autour de trois axes :

– histoire et témoignage des méthodes de l'enseignement artistique à travers la production d'une fiction cinématographique ;

2.2. Quels troisièmes cycles ?

**Documents
et témoignages**

- réflexion théorique sur le programme pédagogique d'une école d'art et mise en évidence du diagramme programmatique ;
- expérimentation sur la mise en espace de ce programme.

L'objectif est de rassembler ces trois axes dans un même et unique objet: le pavillon programmatique conçu avec Philippe Rahm à partir d'une étude appelée «Form and function follow climate». Ce pavillon sera une architecture expérimentale, tant dans sa forme que dans le processus qui conduira à son élaboration puis à sa construction. Architecture éphémère ou installation urbaine, il synthétisera, dans un objet construit et visible, les expérimentations produites en atelier par les étudiants. Ancré dans la pédagogie et la pratique des étudiants, il préfigurera l'esprit de la nouvelle école. Ce pavillon programmatique sera présenté au public dans le cadre de la manifestation culturelle et artistique, «Estuaire. La ligne transversale de la mer», organisée par le Lieu unique et dont l'ouverture est fixée au 1^{er} juin 2007. Un catalogue des ressources (images, textes, notations, diagrammes, dialogues, propositions, exploration, photographies, partition) formera le récit de l'école et documentera les résultats de cette recherche. ■

ÉCOLE SUPÉRIEURE D'ART ET DE DESIGN DE SAINT-ETIENNE

POST-DIPLOME DESIGN
ET RECHERCHE

Le post-diplôme Design et recherche est un lieu d'expérimentation et d'élaboration de projet et se définit comme une force de proposition vers l'industrie. Cette approche favorise un élargissement des champs d'intervention du designer dans le paysage multiple et ouvert de la création industrielle.

Au-delà de la conception d'objets, le designer doit être un vecteur de réinterrogation ou de réinvention de nos modes de vie, de nos modes de consommation et de notre relation aux objets. Il doit être à la fois un révélateur de mutations mais aussi un acteur de ces évolutions.

Les projets de recherche sont ainsi appelés à se situer dans une prospective d'aujourd'hui : prospectifs dans leur problématique, leur approche et leur matérialisation mais ancrés dans une réalité technique et contextuelle.

2.2.
Quels troisièmes cycles ?
Documents
et témoignages

D'une durée d'un an et n'offrant que douze admissions par an, le post-diplôme Design et recherche est un cycle d'excellence qui accueille des étudiants nationaux et internationaux.

Les étudiants sont simultanément amenés à :

- Définir et mener un projet de recherche jusqu'à une formalisation et un niveau d'exigence leur permettant d'en assurer la communication, la diffusion ou la production dans les meilleures conditions.
- Participer à l'élaboration de la revue biannuelle de recherche et de design *Azimuts*: ligne éditoriale, contenu et mise en forme graphique. Créée en 1991 par les étudiants du post-diplôme, cette revue est avant tout un lieu d'expression et un support de communication pour les projets de recherche élaborés par ces étudiants, le reflet et la mémoire de leurs préoccupations et de leurs démarches.
- Participer aux trois workshops annuels proposés par des personnalités actives de la création en design et disciplines connexes (architecture, urbanisme, paysagisme, graphisme, prospective, ingénierie...).
- Participer aux «projets-minute» (quinze jours maximum), prétextes à découvrir et à expérimenter des problématiques, des méthodes de créativité, des processus de conception ou de fabrication.

Le recrutement s'effectue au niveau bac + 5. Les étudiants doivent être titulaires du DNSEP ou d'un diplôme équivalent européen ou avoir une expérience professionnelle d'au moins huit années dans le domaine du design. Pour les étudiants étrangers, une connaissance du français est indispensable et l'anglais est souhaité.

Le diplôme, délivré par l'école et reconnu par le ministère de la Culture et de la Communication, est un certificat de recherche. ■

2.2. Quels troisièmes cycles ?

Documents
et témoignages

LOCUS SONUS

PETER SINCLAIR

Enseignant à l'École supérieure d'art
d'Aix-en-Provence

JÉRÔME JOY

Enseignant à l'École nationale supérieure
de Nice Villa Arson

1. <http://locusonus.org>

LA CONSTRUCTION DE PROGRAMMES DE RECHERCHE

Dans le cadre de Locus Sonus/Audio in Art¹, les territoires interrogés sont ceux des pratiques audio et sonores à partir de deux axes, audio en espace et audio en réseau, complétés par un troisième axe concernant les notions de territoires/topies et de pratiques sociales (axe porté par le laboratoire de sociologie LAMES [CNRS/MMSH] qui nous accompagne). La construction initiale est constituée du laboratoire collectif de recherche (étudiants, enseignants), du conseil scientifique (experts de différentes provenances), d'un forum (Dropbox) et d'un réseau de partenariats nationaux et internationaux. Cette construction s'appuie sur les deux écoles porteuses du programme (École supérieure d'art d'Aix-en-Provence, École supérieure nationale d'art de Nice Villa Arson). L'ensemble du programme fait appel à des financements extérieurs complémentaires à ceux des deux écoles d'art au travers de candidatures sur des appels d'offres ouverts aux niveaux régional, européen et international.

L'objectif du laboratoire est d'expérimenter et d'évaluer les natures innovatrices et transdisciplinaires des formes d'art sonore dans le contexte d'un laboratoire de recherche. Celui-ci s'implique dans une configuration collective, inhérente à la plupart des pratiques audio qui se développent aujourd'hui. Le laboratoire propose des processus de travail qui combinent l'expérimentation pratique artistique et l'évaluation critique (avec l'implication permanente du conseil scientifique).

Chaque session du laboratoire, correspondant au développement d'un dispositif particulier, se déroule sur quatre semestres (deux ans) et accueille des étudiants inscrits au laboratoire. Les projets du laboratoire se chevauchent tous les deux semestres permettant à l'équipe d'accueillir chaque année de nouveaux étudiants. Chaque session donne lieu à un cycle public de symposiums qui ouvrent des débats sur les problématiques abordées par les projets ou en prolongement de ceux-ci. Afin d'assurer les disponibilités annuelles, nous avons opté pour une rétribution des étudiants – sous forme de « bourses pédagogiques » – en échange de charges pédagogiques effectuées au sein du cursus DNAP/DNSEP en relation avec les autres enseignants des deux écoles, ce qui permet une articulation permanente avec les équipes d'enseignants et avec les enseignements des premiers et deuxièmes

2.2.
Quels troisièmes cycles ?
Documents
et témoignages

cycles. Chaque année, le laboratoire propose un workshop encadré par les étudiants de Locus Sonus et les deux enseignants coordonnateurs, autour des pratiques abordées lors de la session correspondante. Ce workshop est ouvert aux étudiants des premiers et deuxième cycles des écoles d'art françaises. Le laboratoire sollicite de manière permanente les partenaires du programme afin que l'équipe puisse bénéficier des ressources à distance et ainsi permettre aux étudiants de pouvoir développer au sein des structures partenariales un volet technique ou pratique du dispositif collectif qui est élaboré. Le laboratoire Locus Sonus publie de manière continue les travaux effectués et suivis, que cela soit d'un point de vue documentaire, mais aussi et surtout par la réalisation de présentations publiques artistiques.

La question de l'évaluation pédagogique prend en compte la dimension collective du laboratoire. Autant l'étudiant est amené à s'inscrire dans le cursus au vu des compétences et des expertises qu'il amène à l'équipe de recherche, autant il est en même temps sollicité de manière permanente à contribuer à la construction et au développement du dispositif collectif de recherche et à se situer individuellement dans ce cadre, en rendant significatifs les écarts, les mobilités et les conjonctions entre les apports personnels et l'élaboration collective. Ainsi le rendu à soutenir par l'étudiant concerne l'identification de cette échelle, puisque celle-ci est la mesure du programme de recherche.

Ainsi par l'association de plusieurs écoles d'art (Aix, Nice Villa Arson et, en prévision, Marseille) au travers d'un cursus de recherche de troisième cycle et de l'articulation avec des structures scientifiques (CNRS, départements et laboratoires d'universités) et avec un réseau de partenaires artistiques (diffusion, etc.), c'est la construction de pôles régionaux et nationaux qui est visée, en tant que pôles de recherche, pôles ressources et pôles de référence.

POURQUOI LA RECHERCHE EN ART ?

Pour répondre brièvement ici aux différentes approches énoncées lors des Assises du mois d'avril, nous craignons, en effet, que les écoles deviennent, malgré tout et par défaut, des « académies » – repliées sur les enseignements historiques et sur l'enseignement de pratiques qui devront être adoucies institutionnellement et légitimement (c'est-à-dire dont l'inscription ne ferait plus débat) –, si n'est pas pris en compte au sein des domaines artistiques l'exploration des champs en transformation. Cette exploration doit prendre une dimension et

une échelle adéquates à leur expression et dans une forme d'études (de recherche, d'expérimentation) appropriée dans lesquelles les pratiques artistiques sont centrales et aptes à construire des espaces critiques.

Ceci demande d'ouvrir des lieux de spécialisations (espaces pratiques de recherche) où sont abordées et explorées les problématiques et les questions spécifiques à partir d'une pratique artistique et au sein même de celle-ci, et qui peuvent innover tout un réseau d'articulations et d'interlocutions avec d'autres domaines, qu'ils soient artistiques, sociologiques, scientifiques, philosophiques, etc. Il s'agirait avant tout d'un lieu de pratiques initiant et construisant un corpus critique, là où les interrogations contemporaines perçoivent des déplacements, des désajustements et des controverses. Spécialiser (ou préciser) c'est aussi affirmer le point d'où l'on parle, d'où l'on pratique, c'est créer un lieu d'interlocutions, ce qui nous semble nécessaire afin de ne pas laisser le développement de nouvelles formes d'expression aux seules pressions du marché et de l'actualité, ce qui signifierait l'absence dans les écoles d'art de nombreux pans de la création artistique.

Dès lors, le débat ouvert – propice ainsi à la recherche, à l'investigation et au questionnement – doit concerner un faisceau et un réseau de problématiques et de pratiques « traductibles » et reconnaissables dans un champ élargi d'interlocution et de participation. C'est la condition nécessaire pour l'ouverture d'un espace commun de recherche, donc de débat et d'investigation, et de transmission d'états instaurés en mouvement.

L'exploration de ce côté est encore à mener pour aider à distinguer les formes multiples de la recherche en art sans les subordonner à celles de la recherche sur l'art, et sans les plier aux formes pédagogiques existantes dans le cursus ou dans celles présentes de manière réursive dans les post-diplômes d'école d'art (résidence, création, exposition). Il n'y a aucune raison d'imaginer que la recherche en art dût ressembler (dans les méthodologies, les formes d'investigation, les modes d'évaluation) à la recherche universitaire, et il n'y a aucune raison non plus de les adosser contradictoirement ou de les opposer systématiquement.

La question de la recherche dans les écoles d'art n'est donc pas uniquement une question administrative liée à l'harmonisation de l'enseignement supérieur (ECTS, LMD), mais bien une question pédagogique et artistique.

Nous voyons bien que ces programmes aujourd'hui apparaissent entre l'espace pédagogique des deux premiers

2.2. **Quels troisièmes cycles ?** Documents et témoignages

cycles et l'espace de production artistique, au travers de formes d'enseignement et de production plus amples (sur des durées – un an, deux ans, etc. –, des méthodologies et des équités singulières entre enseignants, enseignants, invités, experts) et au sein d'un cadre commun reconnaissable (que nous appelons de notre côté, «laboratoire» et «symposium»).

Ils résistent à l'un comme à l'autre, tout en restant ancrés sur ceux-ci, et ils répondent tout de même à une incitation pédagogique animant des espaces réels d'interrogation des pratiques, des processus d'élaboration et de fabrication, et des modes de conceptualisation et de pensée.

QUELS MODÈLES POUR LA RECHERCHE EN ART ?

Il nous semble important de dire que la recherche artistique doit trouver ses propres formes, des formes qui doivent être rendues lisibles, des formes s'appuyant avant tout sur des pratiques. Si nous regardons plus précisément les modèles et méthodologies des formes existantes de recherche qui sont, faut-il le préciser, multiples, il est probable que l'un des plus proches de ce que nous voudrions discerner comme recherche en art serait celui des sciences dures qui associent une élaboration «pratique» (de laboratoire) à la publication d'écrits (dans ce cas, publication des résultats puisque le domaine de référence est fondé sur l'expérimentation et la vérification), mais qui n'ont en aucun cas pour finalité un travail d'écriture. Notre exemple n'est pas un modèle à transposer stricto sensu mais il nous semble que ce couplage «laboratoire/publication» peut être confronté à une forme adéquate de la recherche en art, les formes de laboratoire et de publication pouvant être multiples et réfléchies dans le cas de la production artistique.

Actuellement, la majorité des prises de parole au sujet de la naissance de cycles de recherche émane du point de vue de la culture générale et de l'histoire de l'art, matières pour lesquelles les modèles de la recherche sont déjà identifiés et éprouvés dans les cadres des sciences humaines, de la philosophie, de l'esthétique, etc. Ne serait-il pas pertinent d'aider une clarification et une différenciation entre les natures de programme (en dissociant leur financement par exemple) – entre la recherche sur l'art (rattachée à l'observation et à l'analyse dans le cadre de la culture générale et de l'histoire de l'art, questions issues soit des départements universitaires soit des enseignements en école d'art) et la recherche en art fondée sur les pratiques, les expérimentations et les modes de pensée qui en découlent (propositions issues des écoles d'art)?

Ceci permettrait de mieux discerner les singularités et les formes potentielles de la recherche en art sans qu'elle soit vue, a priori, comme conséquente ou concurrente de la recherche universitaire, et sans cloisonner ou diviser entre enseignements théoriques et enseignements pratiques sur les attendus de la recherche, car les programmes qu'ils soient de recherche en art ou sur l'art, s'ouvrent à l'ensemble de la communauté et au-delà, et aussi parce que ces programmes se constituent sur des équipes dont les membres sont issus et sollicités sans exclusivité de la nature de l'enseignement ou de la provenance de recherche. Nous pouvons remarquer qu'actuellement les programmes de recherche en art ont tendance à fonctionner sur ce type de configuration d'équipe (artistes, chercheurs) en favorisant les va-et-vient interdisciplinaires et les partages de savoirs entre domaines de recherche et d'expérimentation.

L'intérêt également de l'identification de ces programmes sera de voir et d'évaluer la circulation de leurs contenus et de leurs processus vers les structures pédagogiques et vers celles hors pédagogie (comme par exemple vers les structures de diffusion artistique), en gardant bien en tête que la recherche en art n'est pas de l'ordre de la recherche appliquée mais bien de la recherche fondamentale qui détermine souvent ses propres méthodes et objectifs.

La recherche organisée sous la forme de laboratoire semble inclure une structuration spécifique de son espace qui n'est pas étrangère aux autres types de recherche.

La voie bijective (ou transitive) – entre pratique et théorie, entre individuel, collectif et public – qu'explore la recherche en art est fondée sur l'exercice et l'expérience des pratiques dont les dimensions réflexive et spéculative sont indissociables, et dont un des écueils à éviter serait de donner à cette recherche une lecture discursive ou assise sur une validation technique ou seulement théorique.

Plusieurs déterminants semblent présents dans une structure-laboratoire comme celle de Locus Sonus :

- la participation et la structure collectives, qui favorise la pluralité des provenances et l'équité des engagements (par l'inscription et la participation, par l'implication et par la sollicitation coopérative et collaborative) ;
- l'amplification d'échelles à partir d'expériences et d'explorations pratiques déjà présentes dans les cursus pédagogiques ;
- l'attachement central aux pratiques et aux problématiques théoriques et artistiques les prolongeant ;
- la focalisation sur un réseau perméable de problématiques singulières à partir d'expérimentations et de croisements de modes de pensée ;

2.2. **Quels troisièmes cycles ?** Documents et témoignages

- l'interrogation des formes de circulation et de publication de la production artistique;
- la capacité à construire et à proposer un champ commun de ressources (instrumentales, documentaires, référentielles, techniques) avec une inscription internationale et une veille permanente;
- la faculté d'assurer l'organisation et la circulation des activités ainsi que l'action dans différents contextes (mobilité et autonomie);
- la reconnaissance par un ensemble de partenaires des problématiques engagées qui peuvent émerger lors de la recherche (d'où la capacité remarquée de création de relations et d'activation de structures réticulées);
- la faculté de tester facilement des dispositifs et des organes, et de proposer des zone-test;
- la possibilité de favoriser simultanément des situations de recherche individuelles et collectives (sans reprocher à celles-ci d'être chronophages ou d'être trop ralenties);
- l'adoption originale de méthodologies et de cadres de travail compatibles, etc.

Ces déterminants, rapidement énoncés, peuvent permettre de singulariser les formes de la recherche en art, en les décollant des cultures locales d'écoles et des modèles dominants (universitaires et artistiques) tout en amendant et en interrogeant ceux-ci.

Au vu des discussions actuelles, une erreur serait de croire que la question de la recherche en art n'est qu'une composante spécifiquement française du débat sur l'adoption du LMD et sur le passage administratif des écoles d'art à la communauté de l'enseignement supérieur. Cette question est particulièrement pertinente et débattue aujourd'hui dans toutes les structures d'enseignement de l'art au niveau international. Prenons comme simple exemple le séminaire mené par l'université de Californie à Berkeley dans le cadre du Consortium for the Arts/ Arts Research Center (ARC) qui a donné lieu en février 2004 au colloque « When is Art Research ? », et qui se poursuit actuellement [en 2006] par un symposium permanent rassemblant des enseignants, des étudiants, des artistes et des chercheurs invités.

Éluder ou ne pas prendre en charge la recherche du point de vue de la pratique artistique au sein des écoles d'art serait effectivement un repli (voire une décision marquant une orientation académique) face aux problématiques contemporaines artistiques, problématiques dont nous voyons les prémices émerger depuis plus d'une dizaine d'années dans nos enseignements et s'affirmer de plus en plus dans le champ artistique. ■

2.2. Quels troisièmes cycles ?

Documents et témoignages

SUR LA RECHERCHE EN ART EN GÉNÉRAL, ET À L'ÉCOLE EUROPÉENNE SUPÉRIEURE DE L'IMAGE D'ANGOULÊME-POITIERS (EESI) EN PARTICULIER

HUBERTUS VON AMELUNXEN

Directeur de l'École européenne supérieure de l'image d'Angoulême-Poitiers

Si, aujourd'hui, il importe de parler de la relation entre recherche et art, il nous advient d'abord de questionner les raisons d'un tel discours. Il est certain que ce débat n'a pas son origine dans un intérêt spécifiquement issu des sciences humaines, de l'histoire de l'art, ni de la philosophie ou de ce que nous appelons depuis peu de temps la « science » ou la « théorie » de l'image. Ce questionnement n'est donc pas immédiatement de nature théorique, relatif par exemple à une herméneutique de l'image ou à ce qui est appelé le « iconic turn », non plus qu'il relève de la postulation d'un caractère objectif de l'art. D'une part, nous nous trouvons encore dans le débat qui, depuis plus de deux siècles, règne entre les sciences naturelles ou exactes et les sciences humaines et qui assimile la recherche en sciences humaines au « factum » des sciences exactes. D'autre part, la légitimité de la recherche silencieuse, loin d'une entente fonctionnelle, avec l'image, avec le son ou avec l'espace, est mise en doute, et ce doute semble être porté surtout par ceux qui évaluent tout travail subventionné par des fonds publics à partir de la plus-value qu'il apporte au bien social.

Aujourd'hui, il est demandé à l'art, à son enseignement et à sa pratique une objectivation par rapport à la valorisation du geste humain. Bien sûr, la motivation la plus éminente – espérons-le – qui incite cette question autour de la recherche en art est due à l'insertion des écoles de beaux-arts dans le livre VII, « magique », de l'enseignement supérieur. On voit bien la complexité de ce débat, si toutefois nous ne le restreignons pas à la question économique, structurelle ou théorique, mais si nous l'abordons dans la causalité et l'interdépendance de ces trois questions face à celle du contemporain. Or, il me semble que l'art lui-même dans ce qu'il a d'innommable, d'inexprimable, ne peut pas être touché par ces questions. L'art, s'il y en a, pose des questions jusqu'à la mise en question de « l'autorité de la question ».

2.2.
Quels troisièmes cycles ?
Documents
et témoignages

Selon une belle définition de Jean-François Lyotard, fidèle à un esprit de l'avant-garde, l'art pose des règles avec lesquelles il rompt, il se situe dans une dialectique négative. Peut-être est-ce ce côté risqué, existentiel de l'œuvre d'art qui devrait nous guider et nous mettre en garde devant la présomption de n'importe quelle objectivation de l'art et de l'enseignement de la signification de l'art. Le geste visant à l'art, à un savoir, réclame la liberté inconditionnelle pour son énoncé, en dehors de toute prétendue législation qui, d'après ce que l'on croit, tiendrait le monde encore ensemble. L'art, selon un mot de Hans-Georg Gadamer, « réside dans la demeure de l'aliénation ». Les écoles des beaux-arts, que ce soit en France ou ailleurs, ne peuvent donner lieu à cette demeure, car elle est donnée et prise, se cherche et se fuit avec chaque geste. Cependant, ces établissements donneraient lieu à la pensée de cette demeure si leurs structures le permettaient. L'attente que Jacques Derrida exprimait face à l'université en parlant de l'avenir de l'art et des humanités vaut bien sûr avec la même vigueur, la même exigence pour les écoles de beaux-arts : « Cette université exige et devrait se voir reconnaître en principe, outre ce qu'on appelle la liberté académique, une liberté inconditionnelle de questionnement et de proposition, voire, plus encore, le droit de dire publiquement tout ce qu'exigent une recherche, un savoir et une pensée de la vérité. »

La recherche et l'art, la recherche en art ou l'art en tant que recherche, peu importe quelle tournure, quelles références nous donnons aux différents couplages de ces notions, sont liées à la demande que l'artiste (ou son institution) formule face à la raison d'être de l'œuvre, à son argumentation, voire à la preuve de sa légitimité. C'est bien cette revendication inouïe qui force les écoles des beaux-arts à une position de défense aujourd'hui. Le processus de Bologne, qui vise à unifier les structures de base ainsi que la valorisation de l'enseignement supérieur en Europe, qui en principe est une bonne approche, facilitant l'échange et la mobilité des étudiants et des professeurs et les coopérations par exemple avec des partenaires privés en dehors des établissements, se voit réfuter, surtout par les écoles des beaux-arts, à cause de cette revendication offensive de devoir légitimer l'enseignement en art, l'œuvre d'art et donc l'incalculable, l'indéterminé, l'imprésentable. Il va de soi que l'art vit, survit dans le privilège de pouvoir résister dans sa raison d'être à toute entreprise qui viserait à positiver sa nature. Il ne peut donc s'agir de

2.2. Quels troisièmes cycles ? Documents et témoignages

se soumettre à cette exigence, ni de mettre en défense une entité enseignante et pratiquante en art face à l'objectivation de ses pensées et de ses pratiques.

D'autre part, il est évident, et ceci depuis l'avènement de la photographie il y a bientôt deux siècles, que l'art dans ses relations avec la société a subi des changements profonds, ignorés en grande partie par les écoles. Il faudrait donc saisir l'opportunité donnée par le processus de Bologne pour revoir les possibilités et les responsabilités de l'enseignement d'un inconnu nommé art. Et il faudrait faire suivre ces questions par une expérimentation de la recherche, de l'enseignement et de la pratique en art. Rappelons que le processus de Bologne ne peut être mis en pratique que si l'école ou l'université en question peut agir dans l'autonomie des diplômes (master) délivrés, et il serait erroné de simplement vouloir transposer les structures existantes (LMD) dans des structures de master, au lieu de penser sérieusement une réforme européenne de l'enseignement supérieur. La réforme de Bologne est aussi une réforme de contenu. Toute réformation des écoles des beaux-arts ne peut aboutir qu'avec cet a priori de l'autonomie. En France, les coopérations avec les universités, importantes et créatrices, telles qu'elles se sont faites afin de valider les diplômes de M1 ou M2, voire les doctorats, profiteraient de cette autonomie des écoles des beaux-arts pour construire des échanges plus de contenu que de forme ou de contraintes législatives. S'il est compréhensible et juste, dans l'état actuel des choses, que les universités assument entièrement la responsabilité pour les écoles doctorales qui accueillent les doctorants – aussi bien des universités que des écoles des beaux-arts –, il est urgent que les écoles des beaux-arts puissent assumer la responsabilité entière pour le deuxième cycle et que les masters soient validés par les écoles seules ou à titre égal avec les universités si la spécificité du master le demande. L'ouverture des écoles au troisième cycle nécessite d'abord une autonomie entière pour le deuxième cycle (le Master of Arts qui remplacera le DNSEP). Il serait tout à fait envisageable plus tard, comme le montrent les Art Colleges en Angleterre ou les universités des arts à Berlin et à Venise, de donner à quelques écoles en France un rang égal à celui des universités.

Revenons à la recherche et à sa configuration possible dans l'École européenne supérieure de l'image d'Angoulême-Poitiers (EESI). Depuis 1995, l'année de l'insertion des deux écoles dans une structure commune, dédiée à la pensée, à l'enseignement et à la pratique de

2.2. **Quels troisièmes cycles ?** Documents et témoignages

l'image dans sa transition de l'analogique vers le numérique, l'EESI, par le choix des professeurs et des étudiants, essaye de réformer le cursus en relation avec sa dénomination. Il s'agit donc de reconsidérer l'image par rapport au fait technologique et à ses incidences sur le statut de l'image. Dans sa volonté de penser le numérique, elle a ouvert un champ d'expérimentation auquel se sont associés l'université de Poitiers, l'université de La Rochelle, l'Ircam ou le laboratoire Acroe à Grenoble, établissant dès 2001 le master 2 de recherche en arts numériques et le doctorat avec l'université de Poitiers. À partir du mois d'octobre 2006, nous espérons pouvoir offrir un master en arts numériques sur deux ans, ainsi qu'un master en bande dessinée sur deux ans.

Il est évident que l'utilisation commune de logiciels et l'articulation algorithmique se situe dans un cadre épistémologique qui tout d'abord cherche à formuler les données d'une heuristique divergente ou partagée. Il s'agit donc de penser et d'entamer une recherche sur les accès au savoir et sur les connaissances qui lient l'approche au savoir. Faut-il rappeler que depuis les années 1980, le numérique ou l'analogo-numérique ont déclenché une réflexion qui met en contraste la pensée rationnelle avec la pensée algorithmique ou procédurale. Cette dernière s'oriente dans une économie marquée par le lieu, la position et le mouvement, et se détache de l'économie de la forme, du contenu et de l'équilibre. Avec le code binaire le monde est assujéti à un étant procédural, et l'activité de connaissance, tel que nous le faisions remarquer Michel Serres de manière laconique, glisse du sujet à l'objet (le logiciel). Or, c'est dans cette pensée procédurale (qui est aussi propre à une certaine pensée esthétique et pas seulement depuis Joseph Beuys) que la recherche dans les écoles des beaux-arts en général et à l'EESI en particulier, trouve une place privilégiée, pour penser, négocier, former, créer, entre des positions écartelées, différentes, l'altérité de ce processus même. Et ici nous ne parlons même plus de l'interdisciplinarité, mais de la traductibilité entre les disciplines en sciences et en art, inscrite dans les disciplines. La computabilité (Vilém Flusser) et la traductibilité deviennent des formes aprioriques de l'acte de connaissance en art. Ainsi, le mouvement, «l'entre-image», dans sa signification sociale, culturelle et noétique s'avère être la condition préalable à toute recherche, et plus précisément à la vocation de la pluralité de l'expérimentation partagée entre l'EESI, des laboratoires universitaires et d'autres instituts ou écoles.

2.2. **Quels troisièmes cycles ?** Documents et témoignages

Avec les projets de l'EESI, parfois issus des ARC, fréquemment en synergie entre les deux sites et de plus en plus en interaction avec les sciences naturelles ou exactes, il ne peut s'agir toutefois de formuler des connaissances d'une prétendue universalité. Au contraire, nous nous dirigeons vers la relativisation de tout acte de connaissance, donc vers une instabilité de savoir parfois peu rassurante. Le travail épistémologique ne suit, bien entendu, pas le «une fois est jamais» statué par les sciences dites positives, mais se voit guidé plutôt par ce «principe» que Peter Szondi, pour la connaissance en philologie, appelait «la connaissance perpétuée» (*perpetuierte Erkenntnis*). Si, par exemple, dans le laboratoire de l'interactivité de l'EESI, un projet de recherche sur le cinéma interactif se met en place (*Sliders* par Jean-Marie Dallet), une proposition d'interprétation et de manipulation des cadres d'un film est fait avec un dispositif numérique, la pensée analytique avec le logiciel en tant qu'épistème qui démembrer un film ne vise pas à désenchanter ou décoder l'esthétique, le singulier de ce film, mais devient à son tour la possibilité d'une création.

La connaissance et donc la recherche en art, l'avènement, sont par définition (de l'indéterminé) de nature dynamique et dans le respect de l'œuvre d'art. Mais cette œuvre créée ou en voie de création, à la différence de la pomme qui ne cesse de tomber de l'arbre, reste dans un processus dynamique de mise en perspective perpétuelle à la lumière de différentes formes et temps de savoir qui chaque fois à nouveau mettent en cause ou circonscrivent la connaissance. Comme pour la littérature, pour les arts s'applique ce que Wittgenstein disait à propos de la différence essentielle entre les sciences exactes et la philosophie, que la philosophie n'était pas une doctrine, mais une activité. La recherche questionne et cherche tout d'abord, tout en commentant et en revisitant les voies qui mènent aux questions. La recherche à l'EESI ne résulte donc pas d'une recherche appliquée, et bien qu'elle soit en relation avec une recherche fondamentale, elle ne l'exerce pas, ni ne résulte d'une enquête à caractère quantitatif, bien que tout travail de logiciel se forme en unités discrètes donc en relation du calcul. La recherche, telle qu'elle se formule actuellement à l'EESI, questionne son propre sujet – la dialectique de l'œuvre d'art – avec des moyens qui lui sont étrangers. Et ce qu'on appelle évidence, issue de cette recherche, peut rester une évidence subjective, et ce qui au regard des sciences exactes dévaloriserait cette recherche au contraire donne la raison d'être et la «logique de l'être produit» de l'œuvre d'art.

2.2. Quels troisièmes cycles ?

Documents
et témoignages

La vocation expérimentale en art, informée par un savoir historique et analytique, doit être au centre d'une école des beaux-arts. Aujourd'hui, avec les possibilités données à l'intérieur du processus de Bologne, et avec l'autonomie pleinement reconnue par les ministères de la Culture et de la Recherche, la chance est donnée de faire émerger une autre pédagogie, un autre savoir de l'articulation de la recherche. Mais il va falloir une réforme profonde pour les écoles des beaux-arts, il faut revoir la responsabilité de l'enseignement et de la profession (l'engagement) de l'art et savoir précisément à quel sort la recherche ne doit pas être destinée: «Ce n'est pas aux artistes de restaurer une prétendue "réalité" que la recherche des connaissances, des techniques et des richesses ne cesse de détruire pour en reconstruire une version réputée pendant un temps plus crédible, et qu'il faudra à son tour abandonner.» Jean-François Lyotard ■

LA CABANE – LE MONDE

CHRISTIAN MERLHIOT

Responsable pédagogique du Pavillon, laboratoire de création du Palais de Tokyo, Paris

Le Pavillon est le laboratoire de création du Palais de Tokyo à Paris. Il a été créé par l'artiste Ange Leccia qui le dirige depuis son ouverture en 2001. Le Pavillon accueille chaque année dix jeunes artistes et curateurs recrutés à l'issue d'un concours international parmi plus de deux cents candidats. La durée du programme est de huit mois. Pendant cette période, chaque résident reçoit une bourse de séjour mensuelle qui était, en 2006-2007, de 1000 euros. Les projets de travail proposés aux résidents pendant leur séjour (expositions, publications, workshops en France et à l'étranger) sont placés sous la responsabilité d'un artiste ou critique invité qui en accompagne le déroulement. Les frais de production liés à ces événements sont pris en charge par le Pavillon.

Comme le suggère son nom, le Pavillon peut se définir, dans son principe structurant, à l'aide d'une métaphore architecturale, l'image polysémique de la cabane. La cabane n'est pas une petite maison. Elle abrite des individus qui ne s'y installent pas et ne l'habitent pas véritablement. Elle a à voir avec le corps mobile, le corps itinérant. La cabane est faite pour abriter autant que pour exposer. Par sa fragilité relative, elle tient ses occupants en éveil, en prise avec leur environnement. La cabane renvoie sans cesse vers le monde.

2.2.
Quels troisièmes cycles ?
Documents
et témoignages

Le programme du Pavillon repose sur cette dialectique de la maison et du voyage. C'est un lieu d'escale et d'échanges, un lieu d'interconnexion et le foyer d'une réflexion sur les pratiques et les enjeux de l'art aujourd'hui. Dans le même temps, le Pavillon est un lieu d'inscription immédiate du travail dans les « champs de l'art ». En ce sens, les artistes recrutés chaque année ont déjà une expérience hors de l'école et leur travail peut être interrogé au regard d'autres pratiques sans remettre en cause l'intégrité de leur projet. Enfin, si l'activité artistique repose en général sur l'affirmation d'une démarche individuelle, singulière et identifiable, le Pavillon génère un questionnement collectif et favorise l'élaboration d'une relation de travail transversale à l'intérieur du groupe.

Contrairement à d'autres structures dans le champ de la pédagogie artistique, le Pavillon n'est pas une structure célibataire. C'est un département du Palais de Tokyo, le laboratoire de création attaché à un site de production et à un lieu d'exposition de l'art aujourd'hui.

En ce sens, le premier point de contact des résidents du Pavillon avec le milieu professionnel tient à cette inscription structurelle du programme et à la richesse des échanges qu'elle génère.

Les résidents rencontrent les artistes invités au Palais de Tokyo lorsqu'ils entament leur processus de travail sur le site, souvent très en amont de leur exposition et dans une phase de production où se définissent les enjeux d'un projet à venir.

Certaines rencontres sont valorisées et prennent la forme d'une collaboration, pendant plusieurs mois, en vue d'un événement conjoint entre les résidents et un artiste invité au Palais de Tokyo comme ce fut le cas, notamment, avec Candice Breitz au printemps 2005. Son invitation par l'équipe du Pavillon fut l'occasion, pour la direction artistique du site, de faire aboutir un projet d'exposition personnelle de l'artiste pendant la durée de son séjour en France. Dans ce même temps, Candice Breitz dirigeait un atelier avec les résidents autour de la notion de cannibalisme dans l'art en vue d'une exposition collective, parallèle à la sienne.

Le Pavillon qui abritait cette rencontre de trois mois avec l'artiste inscrivait aussi d'emblée ce processus dans le monde : produire une série d'œuvres, fût-ce pour une exposition « dans les murs » au Palais de Tokyo, signifie en effet répondre aux exigences professionnelles du site et en suivre les procédures : validation des contenus par la direction artistique, réalisation des pièces confiée à

2.2. **Quels troisièmes cycles ?** Documents et témoignages

des équipes professionnelles sous la responsabilité d'un régisseur des expositions, développement d'une action pédagogique auprès du service des publics qui relaie l'information pendant la durée de l'exposition...

Chaque étape du travail des résidents, au contact d'un artiste invité, inscrit donc de manière concrète l'évolution d'un processus visant à professionnaliser leur expérience.

Adossée au site du Palais de Tokyo, la cabane du Pavillon est le trait d'union du laboratoire vers le monde.

Mais cette cabane, par sa légèreté intrinsèque et son repositionnement régulier à l'intérieur du site de création, convoque aussi la notion d'un habitat nomade, elle invite au voyage.

Si le programme du Pavillon permet l'inscription de jeunes artistes dans le milieu professionnel de l'art, il a aussi pour vocation de mettre en perspective cette pratique en l'exposant à d'autres modes de pensée, d'autres systèmes de productions économiques ou symboliques et d'autres réalités politiques.

Autrement dit, si notre cabane, comme outil théorique, interroge la notion de nomadisme, le voyage pour sa part permet de penser l'enracinement. En effet, le voyage opère une inversion de point de vue et rend manifeste ce qui, à l'intérieur de la cabane, n'était encore que latent. Il rend visibles les promesses et les développe, au sens propre et photographique du terme, en déplaçant les cadres critiques. Dans cette perspective, le groupe d'artistes du Pavillon se met en route chaque année, telle une communauté nomade à l'arrivée du printemps.

Il s'agit d'une session de travail de plusieurs semaines à l'étranger, hors de la culture occidentale, par exemple dans les déserts au sud du Maroc, sur le delta du Mékong au Vietnam, à travers les îles de Kuyshu et de Yakushima au Japon ou, plus récemment, au Cambodge, en Argentine et en Inde. «Terra incognita», nom du projet qui s'est déroulé en Patagonie au printemps 2006, synthétise assez bien les enjeux critiques de ces workshops par les perspectives qu'il lui assigne. Il suppose en effet une double implication des artistes face à la polysémie de l'invitation: «Terra incognita» fait manifestement référence aux zones géographiques inconnues des cartes anciennes dont la Patagonie a longtemps fait partie. L'invitation est donc sous-tendue par un appel à la découverte dans sa dimension géopolitique et sa charge exotique.

Mais «Terra incognita» renvoie aussi à un questionnement sur le renouvellement de la production artistique aujourd'hui. A-t-on épuisé l'ensemble des formes?

2.2. **Quels troisièmes cycles ?** Documents et témoignages

Existe-t-il encore des œuvres originales au sens d'œuvres à inventer, à créer? L'artiste est-il contraint aujourd'hui à la seule pratique du recyclage, de la réappropriation et du sampling? Les deux perspectives sont-elles fondamentalement opposées? Ou bien peut-on résoudre autrement ce problème à géométrie variable. Comment situer dans ce schéma la possibilité de nouvelles formes de relation au spectateur? Telles étaient quelques-unes des questions pour ce voyage, tout à la fois expérience du Nouveau Monde et temps de «dés-œuvrement critique».

Cette fuite prospective dans le monde n'éloigne donc jamais tout à fait des réflexions problématisées dans la cabane. Le contexte offert par le voyage en renouvelle par contre profondément le cadre.

Comment aborder, comme ont dû s'y confronter par exemple les résidents du Pavillon cette année, la question de la production artistique en vue d'une exposition en Inde, l'un des pays les plus complexes au monde? Comment ne pas renoncer d'emblée à des outils sans prise visible avec le réel quotidien? Comment accueillir cette différence et par où entrer dans le champ d'une production symbolique? Quelle en est la légitimité?

Ces quelques matériaux d'observation trouvés sur le terrain au bout de quelques jours à Dehli ont permis très vite d'assembler sur place une cabane théorique selon des plans adaptés à ces questionnements. Une cabane qui, certes, protégeait l'espace de réflexion du groupe mais l'exposait aussi durement à la réalité du pays et à la violence d'un développement économique à plusieurs vitesses.

Plus que jamais, la mobilité permise par le voyage, l'état d'instabilité ou même de fragilité qui s'en dégage ont permis de développer des positions collectives au sein du groupe, de penser l'intervention artistique en terme de résolutions et de liens structurels.

On l'aura compris à travers cette brève relation d'une expérience, la cabane du Pavillon est un outil générique que seules la mobilité et la légèreté qui lui sont associées permettent d'activer de manière spécifique en différents lieux.

On pourrait multiplier les exemples de cette expérience de l'art dans le monde à condition de ne pas les ériger en principes structurants ou en fondements théoriques.

Notre cabane est un observatoire d'intervention artistique. Il est adossé au site de création contemporaine du Palais de Tokyo et projeté hors des cadres de la production occidentale pour y mettre en perspective la pratique et la réflexion des artistes.

Il faut croire qu'à l'heure où l'information peut faire le tour du monde en une fraction de seconde, l'expérience de l'art ne peut plus être pensée depuis un lieu sédentaire mais à partir d'un mouvement dont elle capte et restitue l'énergie. ■

LA RECHERCHE ET L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE

LA RECHERCHE ARCHITECTURALE,
URBAINE ET PAYSAGÈRE. RÉPERTOIRE
DES UNITÉS DE RECHERCHE.
PROGRAMME ANNUEL 2006-2009
MINISTÈRE DE LA CULTURE
ET DE LA COMMUNICATION,
DIRECTION DE L'ARCHITECTURE
ET DU PATRIMOINE

ESQUISSE GÉNÉRALE

La communauté scientifique des écoles nationales supérieures d'architecture est un ensemble de compétences réunies au sein des unités de recherche reconnues et habilitées par le ministère de la Culture et de la Communication. Comme dans tous les secteurs de l'enseignement supérieur français, ces équipes et laboratoires sont des entités institutionnelles identifiées, structurées et juridiquement positionnées à l'intérieur de ces établissements. Dotées d'instances élues et nommées, ces unités sont l'expression d'une dynamique collective qui regroupe des chercheurs, des enseignants chercheurs, des doctorants, des techniciens de recherche et des personnels administratifs. Les connaissances élaborées sont régulièrement publiées et les productions scientifiques régulièrement évaluées. Il convient enfin de souligner qu'une des principales raisons qui justifient l'existence d'une unité dans un établissement est l'incontournable relation entre formation et recherche, entre pratiques pédagogiques et pratiques scientifiques.

Par ailleurs, la recherche architecturale, urbaine et paysagère est un ensemble de productions scientifiques qui, depuis une quarantaine d'années se situent dans les trois domaines disciplinaires que sont les sciences de l'homme et de la société (SHS), les sciences pour l'ingénieur (SPI) et les sciences et techniques de l'information et de la communication (STIC). En d'autres termes, les compétences scientifiques mobilisées pour la construction de ces savoirs sont celles d'architectes, d'ingénieurs, d'urbanistes, d'historiens, de géographes, de sociologues, d'anthropologues, de philosophes... Elles sont en somme l'expression plurielle des disciplines concernées par l'ensemble des problématiques architecturales, urbaines et paysagères.

2.2.
**Quels troisièmes
cycles ?**
Documents
et témoignages

Le dispositif assumé en la matière par le ministère de la Culture et de la Communication bénéficie des compétences d'une instance nationale, le Comité consultatif de la recherche architecturale (CCRA), formé de membres élus et nommés, qui œuvre aux côtés de la direction de l'Architecture et du Patrimoine pour la mise en œuvre des grandes orientations de cette politique scientifique et des procédures d'évaluation des unités de recherche.

LA RECHERCHE INSTITUTIONNELLE

La recherche institutionnelle relève des pratiques et des productions que chaque unité de recherche habilitée assume au quotidien pour mettre en œuvre son programme scientifique. Officiellement reconnue par le ministère de la Culture et de la Communication, cette unité se développe sur la base des ressources humaines (personnels de recherche de la fonction publique de tout statut et de tout corps) et des ressources budgétaires (soutien de base alloué par la direction de l'Architecture et du Patrimoine) dont elle bénéficie. Dans certains cas, elle est aussi reconnue par le CNRS qui lui affecte également personnels et budgets. D'autre part, l'établissement dans lequel se situe cette unité de recherche lui accorde des moyens plus ou moins conséquents. C'est ainsi que l'on identifie cette forme de recherche scientifique qui s'inscrit sur le long terme et qui, dans la communauté scientifique nationale, européenne ou internationale, tend à garantir l'identité institutionnelle de ces équipes et laboratoires.

Les temporalités traditionnelles de la recherche institutionnelle épousent le rythme des procédures d'évaluation et d'habilitation. Bien entendu, celles-ci sont appelées à évoluer en fonction des réformes mises en œuvre à l'échelle nationale. Les experts scientifiques nommés par la direction de l'Architecture et du Patrimoine examinent rigoureusement, pour chaque unité de recherche, le rapport d'activité de la période à venir. Les expertises (deux ou trois par unité de recherche) sont ensuite transmises aux membres du CCRA qui en font la synthèse argumentée et qui expriment l'avis officiel de cette instance consultative. Pour les unités mixtes de recherche (UMR), sur lesquelles le CNRS exerce également sa tutelle, l'évaluation scientifique est confiée aux sections compétentes du CNRS. À l'issue de ces procédures et sur la base de ces multiples expertises, le ministre de la Culture et de la Communication arrête une décision d'habilitation pour les équipes et laboratoires de chaque établissement.

2.2. Quels troisièmes cycles ? Documents et témoignages

1. Lancé par le bureau de la recherche architecturale, urbaine et paysagère, en collaboration avec les ministères de l'Équipement et de l'Écologie, le programme interdisciplinaire «Art architecture et paysages» (AAP) a fait l'objet de quatre sessions annuelles, de 2002 à 2005. Engagé en 2006 par le ministère de la Culture et de la Communication (Braup) et le ministère de l'Équipement (Puca), le programme interdisciplinaire sur «L'Architecture de la grande échelle» (AGE) est également mis en œuvre pour quatre ans, les appels à propositions de recherche étant publiés au printemps de chaque année.

2. Voir le premier numéro de la nouvelle formule éditoriale, «Brésil France Architecture», n° 18-19 des *Cahiers de la recherche architecturale et urbaine*, Paris, Éditions du patrimoine, mai 2006.

2.2. Quels troisièmes cycles? Documents et témoignages

LA RECHERCHE INCITATIVE

La recherche incitative se distingue de la recherche institutionnelle, non par la nature de ses productions mais par les conditions dans lesquelles se mobilise la communauté scientifique. En effet, il s'agit là d'une dynamique plus circonscrite dans le temps qui épouse la cadence irrégulière des appels à projets thématiques lancés par telle ou telle institution sur telle ou telle thématique de recherche. Dans le domaine de la recherche architecturale, urbaine et paysagère, nombreux et fréquents sont les programmes incitatifs qui font l'objet d'un appel à propositions de recherche¹.

En parallèle ou en complément des activités de recherche qu'elles assument de manière moins ponctuelle, les unités de recherche des écoles nationales supérieures d'architecture répondent souvent à ces appels à propositions de recherche. Pour certaines d'entre elles, ce type de productions scientifiques est majoritaire. Pour d'autres, il reste marginal. Mais pour toutes, la recherche incitative est le moyen de garantir un renouvellement des objets, des problématiques, des méthodes et des pratiques au sein du collectif des chercheurs de l'équipe ou du laboratoire.

LA VALORISATION ET LA DIFFUSION DES PRODUCTIONS SCIENTIFIQUES

La commission d'aide à l'édition des travaux de recherche et de pédagogie siège une ou deux fois par an auprès de la direction de l'Architecture et du Patrimoine pour examiner les projets éditoriaux susceptibles de bénéficier d'un soutien budgétaire de l'État. Cette politique d'aide à l'édition permet de valoriser et de diffuser des productions scientifiques et pédagogiques issues des écoles nationales supérieures d'architecture. Chaque année sont ainsi publiés des ouvrages soutenus par le ministère de la Culture et de la Communication.

Le Bureau de la recherche architecturale, urbaine et paysagère soutient également l'organisation des manifestations scientifiques (colloques, séminaires, rencontres, journées d'étude...) qui relèvent de l'activité régulière des unités de recherche des établissements concernés.

Le ministère de la Culture et de la Communication publie par ailleurs aux Éditions du Patrimoine une revue scientifique à comité de lecture, *Les Cahiers de la recherche architecturale et urbaine*, qui paraît trois fois par an et ouvre ses colonnes aux chercheurs de toutes les disciplines et de toutes les générations².

3. Marseille a ainsi organisé l'Eurau 2004 sur «La Question doctorale», Lille a pris en charge l'Eurau 2005 sur «L'Espace de la grande échelle», Bruxelles a assumé l'Eurau 2006 sur «L'Architecture et le patrimoine». En 2007, Madrid sera aux commandes sur le thème de l'histoire. À l'occasion de la présidence française de l'Union européenne, Paris organisera l'Eurau au deuxième semestre de l'année 2008.

Enfin, dans le cadre d'une action permanente en faveur de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche, la direction de l'Architecture et du Patrimoine a engagé la dynamique volontariste des Journées européennes de la recherche architecturale, urbaine et paysagère (Eurau), colloque scientifique organisé chaque année par l'école d'architecture d'une ville européenne³.

LA RECHERCHE DOCTORALE

La vie des unités de recherche est, pour une grande part, animée et soutenue par les enjeux de formation à la recherche par la recherche. En effet, la présence active des doctorants au sein d'une équipe ou d'un laboratoire est un des critères fondamentaux de sa crédibilité et de sa reconnaissance. Les doctorants sont accueillis et encadrés par leur directeur de thèse, mobilisés pour la mise en œuvre des travaux de recherches, sollicités pour les publications, les manifestations, les évaluations et toute autre action collective susceptible de promouvoir le développement de l'unité de recherche et le renouvellement générationnel de ses compétences internes.

Chaque année, la direction de l'Architecture et du Patrimoine accorde des allocations de recherche aux doctorants accueillis et encadrés dans les unités de recherche des écoles nationales supérieures d'architecture. Chaque année, dans ces établissements, des thèses de doctorat sont soutenues par des étudiants qui sont majoritairement des architectes. La création prochaine d'un doctorat en architecture permettra à ces doctorants, non seulement d'être accueillis et encadrés dans une unité de recherche habilitée, mais aussi d'être inscrits dans l'école nationale supérieure d'architecture concernée qui lui délivrera officiellement un diplôme de doctorat. ■

2.2. Quels troisièmes cycles ? Documents et témoignages

2.3. Développement de la recherche : déplacements et interactions

PENSER AUTREMENT

MICHEL MÉTAYER

Directeur de l'École supérieure des beaux-arts de Toulouse, vice-président de l'Andéa

JÉRÔME DUPIN

Artiste, enseignant à l'École supérieure d'art de Toulon

PIERRE PALIARD

Historien de l'art, professeur à l'École supérieure d'art d'Aix-en-Provence, membre de la Cneea

Les intervenants, par leur situation et leur expérience, seront conviés à faire un point sur un état et une diversité du fonctionnement des écoles. Les activités, les échanges avec les domaines universitaires et la relation aux institutions de diffusion de l'art ont permis d'aborder et de qualifier la situation existante, de considérer collaborations et partenariats expérimentaux et d'envisager des fonctionnements inédits. L'importance des bibliothèques a fait ici l'objet d'une description détaillée.

La recherche en art n'est pas tant conditionnée par les lieux de formation artistique, d'exposition, les foires et ventes qu'elle n'en inquiète la configuration. C'est également le travail artistique qui détermine l'école, et non l'inverse. Les écoles sont des tentatives pour donner un lieu à ces expérimentations, hors d'une codification fixe qui leur imprimerait une figure propre.

La démarche du chercheur en école d'art est de mener une expérimentation hétérogène, conceptuelle, sensible, sans laisser s'instaurer un surplomb de la pratique par la théorie. Les exemples donnés mettent en évidence la nécessité d'une hétérogénéité suscitée par la différence des pratiques et des champs de recherche. On a évoqué l'exploration de l'espace commun entre différentes structures des arts plastiques, notamment de production et de monstration (musées, centres d'art, galeries), ou entre les différents champs de la création artistique (écriture, théâtre, danse, architecture), ou encore les possibilités de collaboration avec les entreprises. Il apparaît que ces situations devraient pouvoir être considérées comme des extensions, des prolongements de l'école, en tant qu'espaces expérimentaux.

Un intervenant a proposé d'inverser la démarche qui préside habituellement aux échanges : ne pas partir des institutions, mais y arriver en bout de course ; c'est-à-dire situer la réflexion hors de la maquette, de l'évaluation, de la construction de formations communes, dans ce que veut dire la recherche, en reprenant le mot de Foucault selon lequel la pensée consiste non à légitimer ce que l'on sait déjà, mais à expérimenter comment et jusqu'où il serait possible de penser autrement.

Il a aussi évoqué les déplacements à envisager entre l'expérience contemporaine de l'art et la recherche en université, notamment ce que les écoles d'art peuvent

2.3. Développement de la recherche : déplacements et interactions Introduction



DNSEP de Kentaro Takemura,
École nationale supérieure d'art de Dijon, juin 2005.
Photographie : DR



apporter à l'université, précisément dans la mesure où elles ne se conforment pas à son discours.

L'université recoupe des pratiques du savoir et de la pensée. Elle est le lieu qui a accueilli des disciplines bien plus vieilles qu'elle et dont elle charrie la mémoire. Les nouvelles disciplines ne se sont pas inventées seulement en elles, mais s'y sont données comme reprises de questionnements nouveaux apparus dans le champ du réel : les études féminines, l'anthropologie, la sociologie. On sait aussi que nombre de travaux à l'université aujourd'hui portent sur des objets qui de leur temps ont été refusés comme travaux universitaires (par exemple le travail de Walter Benjamin sur le drame baroque allemand).

En conséquence, il convient de ne pas considérer l'université comme lieu de jugement ou de reproduction d'une compétence (thèse), mais comme une puissance de pensée en prise sur ce qui l'entoure. Le point de contact, c'est la chance, pour l'université, de mettre de côté les modèles et d'être renvoyée à une expérimentation nouvelle, attentive aux inventions de l'art.

C'est là faire en négatif le portrait des écoles d'art.

À l'issue de ces tables rondes, deux questions peuvent légitimement être posées :

Si les écoles ne donnent pas les moyens d'entrer dans une dynamique de formation longue intégrant un niveau 8 (et le master ou DNSEP qui s'appuie sur lui), quel intérêt peut bien encore avoir l'ECTS ?

On sait qu'à l'université les formations de niveau master qui ne se poursuivent pas par une formation doctorale dans le même établissement s'inscrivent dans l'école doctorale d'une autre université. Les écoles d'art devront-elles ainsi, à terme, appuyer leur master ou DNSEP, conçus dans le cadre d'un Pôle de recherche et d'enseignement supérieur (PRES), sur les formations doctorales des universités ? ■

L'ATOPIE DE L'ART CONTEMPORAIN

ANTONIA BIRNBAUM

Maître de conférence en philosophie
à l'Université Paris VIII

Quels déplacements, au sens d'une expérience de l'étrangeté, pourraient être envisagés entre les écoles d'art et l'université aujourd'hui, notamment dans un champ qui ne cesse de croiser l'art, la philosophie ? La première chose à souligner est qu'il importe de partir non pas d'éventuels diplômes ou maquettes à élaborer, mais de la spécificité des pratiques dans l'un et l'autre lieu, en prenant comme seules mesures le risque de la pensée et celui de l'art.

Une telle approche permet de rappeler les enjeux qui sont à la base de nos soucis institutionnels et de refocaliser le débat autour d'hypothèses fortes. La première concerne l'art. Celui-ci n'est pas tant conditionné par les lieux de formation artistique, d'exposition, foires et ventes qu'il en inquiète la configuration. C'est une expérience fondamentale de la modernité (je renvoie à l'œuvre de Duchamp et son entêtement à chercher l'art hors de ses pratiques – le ready made comme dissolution du paradigme de la création – la valise brinquebalée en Amérique latine comme pouvant contenir toute son œuvre) que l'art s'expérimente aussi bien dans l'immanence que comme rapport au non-art.

En partant non de critères d'évaluation pédagogiques formels (quels qu'ils soient), mais de la pratique réelle de l'art contemporain pour comprendre ce qui se passe dans les écoles d'art, on retrouve facilement la cohérence et la radicalité de leur fonctionnement. C'est l'inassignabilité de l'art que les écoles d'art tentent d'honorer dans leur cursus et dans leur recrutement d'artistes, d'intervenants les plus divers et d'étudiants : celui-ci ne saurait obéir à des critères réguliers extérieurs, sous peine de manquer la confrontation avec le champ auquel il contribue. L'hétérogénéité des pratiques et des parcours de ceux qui participent à la vie des écoles est exactement la mesure de leur excellence.

Est-ce à dire que l'université serait aux antipodes de cette irrégularité ? Là encore, il vaut mieux partir d'une seconde hypothèse forte. Un exemple y pourvoira. En 1925, Benjamin se résout, après de nombreuses hésitations de la part de l'université de Francfort, à retirer son dossier d'habilitation : il se décide pour la contrainte que représente l'urgence de la pensée contre celle que représente la pression diplômante.

2.3. Développement de la recherche : déplacements et interactions Contributions

On pourrait en tirer la conclusion qu'en effet, la conformité aux discours dominants et au savoir constitué est ce qui organise le fonctionnement universitaire. Pourtant, la rigueur de Benjamin est sans doute la raison pour laquelle son œuvre a réellement contraint l'université et se trouve aujourd'hui enseignée dans des disciplines fort différentes. Si son exemple confirme malheureusement qu'un bon philosophe est un philosophe mort, il atteste néanmoins que l'université continue à être inquiétée par ce qui la déborde, qu'elle ne saurait durablement exclure ce qui la fait passer hors de ces limites, et qu'elle contribue aussi à former ceux qui transforment ses procédures, ses objets, son rapport à l'universel.

Concernant l'université, on constate plusieurs choses. Une sédimentation historique, que l'accent mis sur la reproduction des formes de savoir tend à accentuer; il y règne un certain historicisme. Une transmission d'un certain nombre de pratiques et de disciplines du savoir qui en font le réservoir d'une puissance de pensée. Jusqu'à très récemment, l'université a abrité et soutenu une pratique de l'étude irréductible à une intégration dans la reproduction sociale – à la professionnalisation, dans le lexique d'aujourd'hui. Enfin, le privilège historique du texte et de l'oralité qui constitue son espace configure toutes ses procédures et donne la marque spécifique de son excellence.

La tradition universitaire recèle des strates d'expérience antérieures et extérieures à la forme consacrée de l'institution. La philosophie existe avant que n'existe l'université, les études de genre sont une discipline née des luttes féministes et homosexuelles des trente dernières années. Ce rapport à son dehors trouve son expression dans l'inquiétude d'un découpage disciplinaire qui est tenu de se réinventer à l'épreuve du réel.

C'est sans doute en ces seuils que l'on peut pressentir des points de contact réel entre écoles d'art et universités. Notons qu'à ce titre, il n'y a aucune raison de privilégier l'axe des arts plastiques qui, à quelques exceptions près, est dans l'université une discipline d'évaluation; elle n'a pas pour vocation de former des artistes ou des théoriciens qui feraient de la recherche; la plupart de leurs propres enseignants en théorie viennent des viviers que sont l'histoire de l'art, la philosophie ou la sociologie, la plupart de leurs plasticiens «docteurs en art» n'existent pas hors de l'université, dans le champ contemporain de l'art.

En outre, si la logique du texte constitue l'excellence de l'université, et la pleine assumption d'une pensée déployée hors du texte – en priorité dans le visible –,

celle de l'art, les arts dits plastiques à l'université représentent le plus mauvais compromis imaginable : sans les moyens de l'atelier d'une part, sans la plus haute exigence disciplinaire organisée autour du texte d'autre part.

À cet égard le déplacement engendré par une confrontation entre une pratique ancrée dans l'université et une pratique localisée dans une école d'art doit à tout prix éviter d'instituer une nouvelle fois les critères universitaires comme instance de jugement : non seulement cette institution n'a pas vocation à tout inclure en elle, mais son propre ancrage lui interdit d'usurper la spécificité de la création artistique. La musicologie et même les départements de cinéma en attestent suffisamment : tout ce qui est repris dans le champ universitaire se soumet au texte et se transforme en « science ».

Il s'agirait donc bien plutôt de déterminer en quels moments et en quels seuils des logiques divergentes (celles des écoles, celles des disciplines universitaires) peuvent mettre à l'épreuve leur extériorité l'une à l'autre. Générer en des points précis et des interrogations resserrées une confrontation, tel serait l'enjeu du point de vue de la philosophie, notamment en ce qui concerne la discipline du regard, mais aussi de l'exposition dans tous les sens de ce terme.

Rapidement, je ferai le récit d'une expérience à très petite échelle. Dans le cadre d'une convention entre le département de philosophie de Paris VIII et l'École supérieure des beaux-arts de Toulouse, nous avons fait le pari que le travail en commun ne nécessite pas en premier lieu une nouvelle maquette de diplôme, mais une réelle confrontation des premiers concernés : les étudiants eux-mêmes.

Cette mise en commun est devenue un croisement entre le lieu du regard et celui du texte, dans une alternance de séjour dans les deux villes, chaque fois pour cinq jours. Il y eut des lectures communes de *Des espaces autres* de Foucault, une pratique de l'exposition du travail de chacun (artistes et philosophes en devenir) : en cela, les étudiants de philosophie ont pu profiter de la dimension de recherche propre aux écoles, car à l'université la recherche est réservée aux années supérieures et se déroule souvent de manière très peu publique. Ils ont rencontré la difficulté de transmettre leurs tentatives de réflexion à des non-philosophes, ce qui les a paradoxalement rendus immédiatement plus clairs. Les étudiants en art ont pu éprouver que le concept a sa propre exigence, notamment celui d'une lecture et d'une écriture soutenues dont ils méconnaissent souvent la temporalité.

2.3. Développement de la recherche : déplacements et interactions Contributions

Ils ont également trouvé des interlocuteurs pour la discussion de leur travail hors de la logique de l'évaluation, ce qui a conduit certains à se surpasser. En bref, la mise en partage d'une transmission, hors de la logique enseignant/enseigné mais dans la résistance de l'étrangeté, s'est avérée pertinente pour tous les participants. Les conflits n'ont pas manqué au rendez-vous : le mépris de l'intellectualité, la superbe philosophique, tous ces lieux communs ont été traversés et localisés dans des débats où les divisions ne départageaient pas philosophes et artistes mais bien des attitudes, dont on a vu qu'il est possible de se déprendre. C'est cette déprise de soi – de toute facilité consistant à faire de son « moi » le point de départ pour se soustraire à la difficulté – qui a mené plus loin que la thématique de départ : le rapport entre l'acte en art et la question du temps en philosophie.

« La pensée ne consiste-t-elle pas, au lieu de légitimer ce que l'on sait déjà, à entreprendre de savoir comment et jusqu'où il serait possible de penser autrement ? » Cette question de Michel Foucault n'a cessé d'accompagner ce projet en rappelant à l'expérimentation du possible, condition de toute pratique inventive et donc également de toute réflexion pédagogique forte. ■

CRÉER, C'EST PENSER¹

GAËTANE LAMARCHE-VADEL

Professeur à l'École nationale d'art de Dijon

1. Ce sont les premiers mots de la leçon inaugurale de Christian de Portzamparc au Collège de France, premier titulaire de la chaire de création artistique le 2 février 2006.

2. Pierre Joliot, *La Recherche passionnement*, Paris, éditions Odile Jacob, 2001, p. 208.

« La recherche, considérée comme espace de liberté et de création, [...] doit rester une terre de jeu et d'aventure où s'exprime le goût du risque et de la contestation. » Pierre Joliot²

Parmi les missions fixées par le décret du 27 décembre 2002, relativement aux écoles nationales supérieures d'art, l'article 2 stipule : « la conception et la mise en œuvre des recherches dans les différents champs artistiques », et, à l'alinéa 3 : « la valorisation des recherches engagées par l'établissement ». Aujourd'hui, nous demandons que toutes les écoles d'art ayant les mêmes compétences et préparant aux mêmes diplômes aient le même statut et donc que la recherche soit inscrite à leur actif. S'il est inutile de revenir sur la légitimité de ce que le ministère a déjà avalisé et le premier ministre signé, il est encore nécessaire de montrer combien le développement de la recherche est essentiel au dynamisme des écoles, aux échanges avec les autres domaines de recherche visités par les artis-

2.3. Développement de la recherche : déplacements et interactions Contributions

3. Voir le *Bulletin officiel* n° 7, 13 juillet 2000.

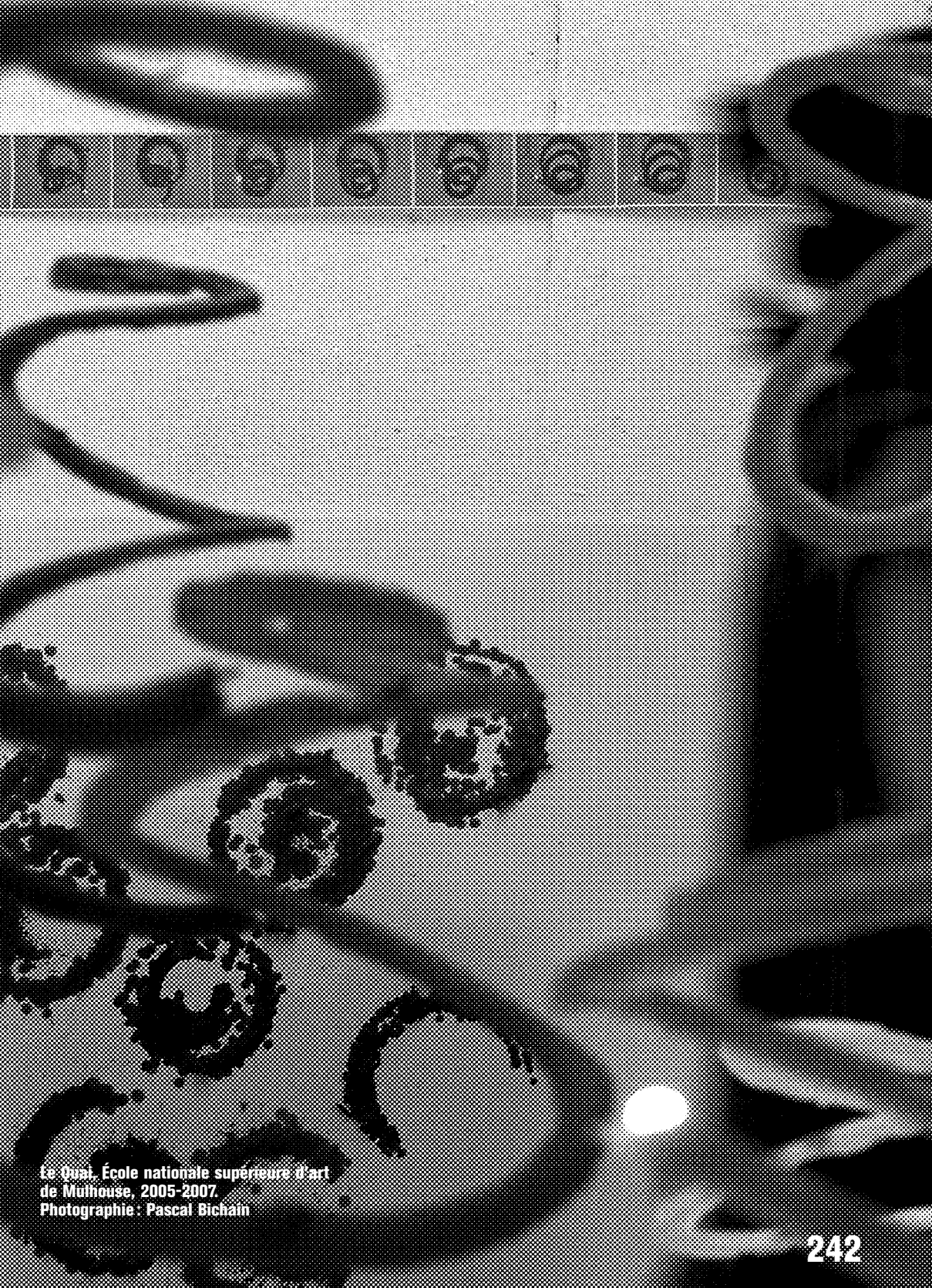
4. Voir l'avant-projet de loi d'orientation et de programmation pour la recherche, titre II, chapitre II, qui sera voté le 7 mars 2006.

tes, au rayonnement de la formation artistique française à l'étranger. Un certain nombre d'écoles ont déjà lancé des programmes de recherche post-diplômes à l'intention des étudiants désireux de poursuivre leur travaux en intelligence avec une équipe d'enseignants. Des DEA et des DESS sont menés conjointement par des écoles et des universités qui ont passé des accords de coopération. Afin de mettre en œuvre le décret cité ci-dessus, des commissions d'évaluation, dont les membres sont élus par le corps enseignant, rapportent sur les projets de recherche qui accompagnent les demandes de congé pour études et recherches de leurs pairs. Un conseil scientifique, composé majoritairement de personnel administratif, a été mis en place au ministère pour traiter des questions afférant à la recherche: du contenu des appels d'offre à l'élaboration des critères d'évaluation des «rendus». On regrette de connaître trop peu les travaux de ce conseil; les communiqués de l'administration transitant par la voie hiérarchique ne parviennent pas toujours aux enseignants ou étudiants concernés. Des dispositifs existent donc, des projets sont menés, des pôles spécifiques de nouvelles technologies sont créés mais ce sont encore des cas trop isolés ou mal connus qui souffrent d'un défaut de croissance due à leur marginalité en dépit des efforts déployés. Il manque des courroies de transmission permettant de découpler les énergies déjà engagées dans le processus.

À côté de la recherche scientifique et universitaire, la recherche artistique a sa place; la seule question est: quelle place veut-on lui donner? Veut-on la restreindre à quelques ateliers-résidences et des post-diplômes non-diplômants, faute de pouvoir se réclamer du livre VII du code de l'éducation relatif aux établissements d'enseignement supérieur³, ou développer une politique de recherche déjà amorcée dans les écoles, grâce à la mobilisation des enseignants et des étudiants, et faire figurer la création artistique parmi «les acteurs de la recherche» entre lesquels la coopération est déjà préfigurée dans le projet de loi sur la recherche, présenté par Gilles de Robien et François Goulard ministre délégué à la Recherche⁴.

N'oublions pas non plus que beaucoup d'écoles sont en centre-ville, d'autres sur des campus, qu'elles ont une politique d'expositions intra- et extra-muros, de conférences et de colloques ouverts au public, développent des partenariats avec des établissements privés et publics pour des projets articulant l'art à la vie sociale; les écoles sont donc des foyers d'activités et d'initiatives artistiques dans

2.3. Développement de la recherche: déplacements et interactions Contributions



Le Quai, École nationale supérieure d'art
de Mulhouse, 2005-2007.
Photographie : Pascal Bichain





**Delphine Gauchi, *Corne d'abondance*,
exposition «Meubler le jardin»,
du 3 au 19 juin 2005, École supérieure
des arts décoratifs de Strasbourg.
Photographie : Antoine Lejolyet**



5. *Ibid.*, p. 127.

6. Pierre Joliot sur France Culture,
16 janvier 2006.

l'espace urbain. Si les musées satisfont en partie un désir d'art de la population, ils n'offrent qu'une reconnaissance tardive de recherches négligées de leur temps. Robert Filliou disait de l'art que c'était un gros mot, il lui préférait «recherches poétiques». De l'un à l'autre on passe d'œuvres consacrées à des explorations actuelles, de la possession à l'aventure, de l'accumulation sécurisante à la passion du risque.

Compte tenu des écarts dont s'autorisent les démarches artistiques par rapport aux normes, linguistiques, sociales, politiques autant que techniques, eu égard aux torsions qu'elles font subir aux modèles dont la pertinence est vérifiée, on ne cesse d'hésiter à prendre la création artistique au sérieux. Pourtant, n'est-ce pas le jeu qui est fécond et l'orthodoxie scientifique suspecte quand on sait qu'elle servira l'efficacité, c'est-à-dire la rentabilité – l'obsession des instances de contrôle ? Dernièrement interrogé sur la recherche, Pierre Joliot mettait en garde contre le stakhanovisme de l'évaluation qui finit par absorber le temps de la recherche et obérer l'esprit de risque. Met-on les artistes en compétition, demandait-il ? Un peintre a-t-il jamais pensé que son coup de pinceau serait meilleur que celui d'un autre⁵ ? Et le physicien, qui ne craignait pas d'écarter quelques idées reçues, déclarait sur les ondes : «Je pense qu'une certaine dose d'ignorance est nécessaire à la création. Si on est trop compétent, on rejette a priori un certain nombre d'expériences qui peuvent apporter des percées nouvelles et on a évidemment de très bons arguments pour expliquer pourquoi ça ne marchera pas. Quand on a un minimum d'ignorance on a plus de chance de tomber sur quelque chose d'original. Si vous organisez une évaluation trop dense, trop serrée, vous supprimez les plus mauvais mais vous éliminez aussi les mutants, c'est-à-dire ceux qui sont capables d'apporter des idées vraiment nouvelles. Vous éliminez des deux côtés. Tout système de sélection extrêmement sévère est nécessairement normatif. Et une sélection normative est complètement contradictoire avec la notion de créativité⁶. » Rapporter ces propos importe à un moment où certains zéloteurs de nos écoles n'ont cessé de vouloir rapprocher la recherche artistique de la recherche universitaire et de la soumettre aux mêmes critères d'orthodoxie scientifique. Ainsi que Jean-Luc Nancy le soulignait, pourtant, dans son allocution à Nancy en décembre 2005 : il n'y a rien à attendre de la recherche artistique. Si elle nous donne quelque chose, ce n'est jamais ce qu'on attendait mais un «plus», une possibilité de monde, un inat-

2.3. Développement de la recherche : déplacements et interactions Contributions

tendu qui s'est présenté un jour, au détour d'une pensée. Mais encore fallait-il accepter de perdre son chemin et sauter sur l'occasion. Pierre Joliot, Georges Dumézil – qui parlait trente-cinq langues –, Ilya Prigogine, prix Nobel de chimie, savent qu'entre un itinéraire fixé au départ et le chemin réellement parcouru, il y a un monde, celui de l'exploration, celui qu'a creusé l'imprévisible et rendu possible l'émergence d'une pensée nouvelle. Aucun d'eux n'a honte des termes de jeu, de tâtonnement, d'incertitude, ni même de celui d'erreur qui fait partie intégrante des risques encourus ; Frank Popper n'a-t-il pas érigé le principe de falsifiabilité comme critère de validité de l'expérience ? Alors pourquoi la création artistique, qui d'emblée accepte cette dimension périlleuse de l'inconnu, de l'accident – si précieuse, si singulière pour les chercheurs des autres disciplines –, rencontre-t-elle tant de difficultés à s'assumer comme recherche sur son propre territoire – au point de s'excuser de ne pas répondre aux critères de contrôle qui ne sont pas les siens ? Attentive à cette question, ces temps-ci, j'ai encore relevé dans un entretien, que Mireille Delmas-Marty, professeur au Collège de France accordait au *Monde*, le recours aux formes artistiques qui, dit-elle, lui était nécessaire de faire quand elle se sentait prisonnière de la technicité des textes et des commentaires juridiques : « Pour me placer ainsi à l'extérieur, j'ai effectivement besoin d'auteurs non-juristes, ou d'images, ou de structures musicales. Pour libérer les forces imaginantes, il me faut ce décalage. Je suis convaincue qu'il est vital. Les leçons de Paul Klee au Bauhaus ou les compositions de Pierre Boulez par exemple, m'ouvrent une sorte d'horizon possible pour imaginer des figures juridiques à géométrie variable et à plusieurs vitesses, qui peuvent paraître utopiques mais sont sans doute nécessaires⁷. »

Ces propos tenus par des professeurs du Collège de France ne sont pas cités ici sans dessein. Ne faisant pas seulement un usage métaphorique et rhétorique de l'art, le Collège vient de créer une chaire de création artistique inaugurée par l'architecte Christian de Portzamparc le 2 février 2006. À cette chaire se succéderont, chaque année, des créateurs issus de différents champs de l'art : architecture, musique, cinéma, danse... L'idée d'une chaire tournante, déjà inaugurée pour les chaires européennes et internationales, répond au souci avoué de ne pas faire peser sur les artistes une charge d'enseignement pendant une durée trop longue, et au motif économique non avoué, de ne pas grever les budgets des

2.3. Développement de la recherche : déplacements et interactions Contributions

8. Aristote, *Métaphysique*, A, 2, 982.

9. Jacques Imbert, inspecteur général aux enseignements artistiques à la DAP avait heureusement utilisé ce concept dans son rapport sur l'enseignement et la recherche en 1998.

10. Heidegger, *La Question de la technique*, Paris, Gallimard, 1969, p. 17-18.

ministères à qui incombe le financement de la chaire artistique. Ce n'est plus un secret pour personne que le ministère de la Culture et de la Communication qui, avec le ministère de la Recherche, devait cofinancer la chaire de création artistique, s'est défaussé ! On voit mal dans ces conditions comment plusieurs chaires pour les arts auraient pu voir le jour ! On notera également que dans un milieu de chercheurs d'excellence, la création artistique a d'emblée sa place. Et cette hospitalité ne s'étaye pas sur des calibrages de diplôme. Il suffit qu'elle soit « une recherche en train de se faire ». Paul Valéry a été titulaire au Collège de France, son passage a laissé des traces, notamment cette expression pour caractériser la recherche vivante. Ainsi avons-nous aujourd'hui avec les astrophysiciens, les chimistes, les généticiens... un concept en partage : celui de poïétique. Emprunté à Aristote⁸, ce mot a été repris par le philosophe et poète pour distinguer l'esthétique de la poïétique, ce qui est en cours – l'art en train de se faire – des œuvres achevées. Mais ce sur quoi il importe de porter l'attention n'est pas tant le produit en gestation que la gestation elle-même. La poïétique est la science de la production, dit le stagirite, qui la distingue de la *techne*, un ensemble de procédés applicables à des cas semblables. En fait elle est les deux : *techne* et *dynamis*, art et puissance, répondant aux deux composantes du faire, processus et œuvre réalisée. En tant qu'action immanente elle participe de l'expérience, en tant que connaissance de l'universel. C'est encore à cette poïesis que recourt Heidegger dans son essai sur la technique, pour démarquer l'« arraisonnement » technique qui, superposant finalité et moyen, occulte son propre fonctionnement et obère notre avenir, de la production, poïétique, dont le processus à l'œuvre reste toujours accessible au questionnement – qui n'est donc pas seulement un moyen mais « un mode de dévoilement¹⁰ ». Ainsi la part commune à la création artistique et aux sciences dites fondamentales : mathématiques, physiques, biologie... est bien une conception de la recherche ou plutôt une recherche dont la préoccupation principale est de produire de la pensée.

Alors, on l'aura compris, si la création artistique rencontre des obstacles pour exister en tant que telle au sein de l'enseignement supérieur, ce n'est pas à cause de ce qu'elle entreprend, ce n'est pas parce qu'elle préfère la recherche processuelle aux recherches programmes, mais c'est parce qu'elle n'a pas encore trouvé la volonté susceptible de la porter. Puissent ces Assises être le nouveau support de notre détermination. ■

2.3. Développement de la recherche : déplacements et interactions

Contributions

« POUR UNE SUBJECTIVITÉ PLURIELLE ET POLYPHONIQUE¹ »

ARTISTES ET THÉORICIENS

Lettre ouverte au délégué aux Arts plastiques,
à la Mission de l'inspection permanente
de l'enseignement artistique et
à la Direction de l'Enseignement,
de la Recherche et de l'Innovation
12 décembre 2005

1. Félix Guattari, *Chaosmose*, Paris,
éditions Galilée, 1992, p. 12.

Un mouvement pour la reconnaissance du statut supérieur des écoles d'art est né il y a cinq ans. Il a démarré dans toutes les écoles même si les écoles nationales avaient une coudée d'avance parce qu'elles avaient pour interlocuteur direct leur ministère de tutelle, la Culture, qui était aussi la première autorité à convaincre de l'intérêt supérieur de la création et de l'enseignement artistiques. À l'époque, Monsieur le Délégué, vous étiez directeur adjoint de France Culture et vous aviez bien voulu faire connaître à l'antenne les motifs de notre grève et expliquer la situation des écoles d'art en France. Au terme de deux années d'action, le ministère de la Culture et de la Communication a bien voulu reconnaître que l'enseignement artistique dont il était responsable pouvait rejoindre le « supérieur ». Il a entrepris les procédures administratives et juridiques pour parvenir à la signature du décret du 27 décembre 2002 qui reconnaît aux écoles nationales d'art le statut d'enseignement supérieur. Parmi les missions attribuées à ces établissements supérieurs, et enregistrées par ce décret, on lit, à l'article 2 : « la conception et la mise en œuvre des recherches dans les différents champs artistiques », et, à l'alinéa 3 : « la valorisation des recherches engagées par l'établissement ». Inutile d'aller chercher plus loin. La recherche est déjà là. Des projets peuvent être déposés individuellement ou dans le cadre de l'école. Ils seront étudiés et validés par des commissions prévues à cet effet.

Que cherche t-on dès lors ? non pas la recherche, on l'a. On aspire à une validation par l'université, ce qui n'est pas la même chose. Et l'on trouve un prétexte : le master. La Mission de l'inspection permanente de l'enseignement artistique (Mipéa) nous rappelle qu'en octobre 2000 un accord a été signé par le délégué aux Arts plastiques et par la directrice de l'Enseignement supérieur, reconnaissant le positionnement du DNSEP au grade de master. Les changements politiques ont interrompu le processus engagé. Et la légitimation de l'accord a été suspendue. Mais entre-temps, le ministère inscrivait des décrets de fondation des nouveaux établissements publics et des textes revalorisant le corps des écoles nationales. Qu'importe, il faut l'aval de l'université et il est plus important de devoir répondre aux critères des autres qu'aux nôtres, quitte à

**2.3. Développement
de la recherche :
déplacements
et interactions**
Contributions

comparaître devant un tribunal qui jugera de l'aptitude des artistes et des théoriciens à être de bons chercheurs et de bons directeurs de recherche.

Ainsi répète-t-on la scène déjà jouée, mais involontairement quant à lui, par Brancusi en 1928. Soupçonné de fraude par les douaniers américains, Brancusi a dû apporter au tribunal les preuves que *L'Oiseau dans l'espace* était une œuvre d'art et non un prototype d'ustensile commercialisable. Ainsi, les écoles d'art s'apprêtent à une démarche analogue pour prouver que la création artistique relève de la recherche.

Depuis plus d'un an, les négociations ont repris entre la délégation aux Arts plastiques et l'Éducation nationale, dans le but d'obtenir pour le DNSEP la valeur de master. Cette équivalence ne peut être accordée qu'à la condition que les écoles d'art soumettent leur mission de recherche au contrôle du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche qui rendra un avis, favorable ou défavorable. Voici comment on se met la corde au cou, ou bien on anticipe le déni de soi-même. C'est peut-être le sens de cette expression énigmatique de «sa recherche» puisque la recherche, on l'a déjà.

«Recherche» est devenu le sésame de l'intronisation dans l'enseignement supérieur. La Mipéa nous explique qu'il y a deux voies pour obtenir le label: d'une part le passage par l'harmonisation des enseignements artistiques avec les normes européennes, qui vaut inscription des écoles dans le réseau européen et, d'autre part, la reconnaissance des écoles par le Cneser, l'autorité qui délivre le fameux certificat d'authenticité scientifique.

Mais il existe une troisième voie: celle d'«une subjectivité plurielle et polyphonique», c'est-à-dire le collectif qui a fait le mouvement pour le supérieur et qui n'est pas mort; c'est-à-dire tous les enseignants artistes et théoriciens sur les travaux plastiques et réflexifs desquels se fonde la prétention des écoles à la recherche. Si la recherche est à venir, c'est qu'elle est déjà là, chez ceux qui seront les futurs tuteurs et directeurs des recherches entreprises par les étudiants. Or ceux-là ne sont pas invités, leurs connaissances et leurs expériences ne sont pas sollicitées. Et ce n'est pourtant pas faute de dire: vous ne pouvez pas avancer sans nous, nous sommes les fondations; on ne construit pas un édifice en commençant par le toit et surtout, sans se préoccuper si les fondations vous portent. C'est un drôle de modèle de la recherche que vous offrez. Un comité de pilotage a été institué – sans nous avoir consultés, et dont la composition a été critiquée par nous a posteriori. De ce comité est né un collo-

2.3. Développement de la recherche: déplacements et interactions Contributions

que dont la préparation nous est restée complètement inconnue, jusqu'à sa date ignorée de tous – sauf de ceux qui consultent tous les jours le site du ministère.

Cette façon de procéder, secrète, sélective, nous paraît mal augurer un processus de recherche qui se ferme avant même de se formuler. Doute-t-on de la compétence des enseignants quant à définir les principes et les procédures de la recherche dans les écoles d'art ? Qui doute ? Pourquoi certains devraient-ils penser pour les autres ? Doute-t-on de l'adhésion des enseignants aux démarches engagées par la Mipéa, tant du côté de l'harmonisation européenne que du côté de l'université ? Pourquoi refuse-t-on le débat ?

Nous sommes un certain nombre, femmes et hommes, à avoir demandé de participer à ce colloque sur la recherche qui nous implique, nous – enseignants artistes, théoriciens, techniciens dans les écoles d'art. Notre contribution a été négligée, et notre présence aux tables rondes écartée, au motif que la salle était trop petite – alors que nous préconisons un accès public à cette manifestation, sur le modèle des assemblées démocratiques.

«Chaque fois que l'on fait taire, au nom de la science, des intérêts, des exigences, des questions qui pourraient mettre en cause la pertinence d'une proposition, nous avons affaire à un double court-circuitage : celui des exigences de la démocratie et celui de la mise en risque qui donne sa fiabilité au savoir².»

La singularité du domaine des arts plastiques, et visuels, et sonores, serait en cause, nous assure-t-on. Il sera difficile de faire reconnaître la spécificité de la recherche artistique. Ne serait-ce pas plutôt une chance ? Chance de l'altérité : des questions neuves vont pouvoir être formulées et le modèle consensuel de la recherche interrogé. La caractérisation du processus de création artistique comme recherche serait difficile à admettre ? Mais par qui ? Faisons une enquête auprès de divers publics dont nous aurons auparavant pris soin de décrire les caractéristiques. Si c'est l'université qui est la plus rétive à cette reconnaissance, allons voir dans les universités s'il n'y a pas des départements, en anthropologie, en littérature, en cinéma... qui souffrent de la rigidité du modèle doctoral. Les écoles d'architecture et du paysage ont fait leur la structure universitaire ? Interrogeons ceux qui participent à la création et à la réflexion sur le paysage et l'architecture aujourd'hui, sur ce qu'ils pensent du quota d'«habilités à diriger des recherches» indispensable à la légitimité scientifique des écoles, tandis que la création occuperait le bas-côté ? Est-on bien sûr de la solidité

2.3. Développement de la recherche : déplacements et interactions Contributions

du modèle universitaire pour vouloir s'y engouffrer alors que nous pourrions au contraire insuffler un esprit inventif, audacieux à ceux que bride la rhétorique de la thèse et de l'habilitation universitaire. À côté de ce modèle-là n'y a-t-il pas de place pour un autre, pour d'autres ? La diversité est-elle un danger ? L'Univers plutôt que le Divers ? Comment oser se réclamer ensuite de Victor Segalen, de Félix Guattari ou de Nelson Goodman ? Les écoles de commerce passent outre l'avis du Cneser. Le commerce oui, l'économie oui, mais pas les arts ! Sont-ce les arts qui sont en cause ou l'omnipotence d'un modèle de scientificité, attaquée par bien des leurs. Le savoir expert a perdu de son autorité, depuis longtemps déjà ; ne cédon pas à la tentation de le recréder.

Et si le déni opposé au travail artistique d'être une recherche était un tort fait aux arts parce qu'ils sont indéfinissables, du genre de ceux qu'on ne tient pas dans les limites (fines) territoriales, donc incontrôlables ? N'avons-nous pas entendu Jean-Luc Nancy, qui va clôturer le colloque, parler ainsi ? L'in-définition, en quoi consisterait sa singularité par rapport aux autres disciplines, devra-t-elle être toujours stigmatisée par les défenseurs de l'« univers » qui devient gris à force d'être uni. Il est indispensable à la pensée comme à la création qu'il n'existe pas un seul modèle. Sauvons la recherche. Construisons la diversité. ■

INSARTIS

**ÉQUIPE DE RECHERCHE HABILITÉE
PAR LA DAPA, MINISTÈRE DE LA
CULTURE ET DE LA COMMUNICATION,**
constituée entre les chercheurs et enseignants des
écoles d'art, d'architecture et polytechnique de
Marseille

RONAN KERDREUX

Designer, professeur de projet au sein du studio
Lentigo de l'École supérieure des beaux-arts
de Marseille, membre fondateur de l'équipe
de recherche insARTis

2.3. Développement de la recherche : déplacements et interactions Contributions

À l'origine sont des intentions convergentes pour expérimenter les mutualisations possibles entre les écoles voisines de beaux-arts et d'architecture de Marseille d'une part, les écoles d'architecture et polytechnique d'autre part.

Par la volonté, l'énergie et l'engagement personnel de quelques enseignants et chercheurs, cette phase se conclut matériellement par la constitution d'une équipe de recherche entre les trois établissements d'enseignement supérieur, équipe émergente dans un premier temps, puis habilitée par la direction de l'Architecture et du Patrimoine du ministère de la Culture et de la Communication. Les premiers objectifs sont définis par la grande différence en matière de culture de la recherche qui rend nécessaire une période d'étalonnage et de connaissance mutuelle. Les expérimentations pédago-

riques existent dans un second temps, comme espaces d'expérimentation des hypothèses énoncées au sein de l'équipe. Pour schématiser, les expériences de travail entre «compétences» différentes sont vues comme une volonté de compétence renforcée au sein de chacun des domaines, à l'opposé d'une formation généraliste.

Les questionnements qui caractérisent insARTis se situent dans la collaboration pluridisciplinaire mise en œuvre lors de la conception de projets ayant trait à l'espace urbain. InsARTis évalue également l'usage des outils numériques («technologies avancées») qui rendent possibles ces collaborations dans un système concourant.

Les implications et statuts des membres d'insARTis sont très divers, quelquefois presque opposés; chercheur, professeurs chercheurs, professeurs créateurs... les attendus ne le sont pas moins; travail de recherche spécifique, alimentation de l'enseignement, culture personnelle...

L'intervention est une forme de livre de bord retraçant l'essentiel des étapes franchies pendant trois ans.

HISTOIRE DE LA CRÉATION D'UNE ÉQUIPE DE RECHERCHE

Deux mouvements convergents: la mission d'évaluation des mutualisations possibles entre les écoles d'architecture et des beaux-arts et la constitution d'une équipe de recherche sur les questions d'ingénierie concourante au sein du projet.

CONTEXTE

En 2002, Otto Teichert, directeur de l'École supérieure des beaux-arts de Marseille, et Jean-Claude Groussard, directeur de l'École nationale supérieure d'architecture de Marseille, confient à Bernard Boyer, enseignant au sein des deux écoles, une mission d'étude des rapprochements et des mutualisations possibles et souhaitables. Cette mission est nommée «Passerelle», en référence à celle qui unit physiquement les deux bâtiments. Elle se déroule pendant un an, au sein d'une commission mixte qui reçoit en entretien une trentaine d'enseignants des deux écoles et interroge par questionnaire l'ensemble des enseignants.

LE PROJET «CONVERGENCES»

Farid Améziane, architecte, docteur en sciences, chercheur à l'École nationale supérieure d'architecture de Marseille, poursuit une réflexion sur l'interdisciplinarité en situation de projet sous l'angle des outils numériques qui la rendent efficiente.

Il constitue progressivement une équipe de recherche composée d'enseignants, d'enseignants chercheurs

et de chercheurs issus de trois établissements d'enseignement de Marseille :

- l'École nationale supérieure d'architecture de Marseille ;
- l'École supérieure des beaux-arts de Marseille ;
- l'École polytechnique universitaire de Marseille.

Un contrat de recherche est signé en 2004 par Farid Ameziane avec le Bureau de la recherche architecturale et urbaine, direction de l'Architecture et du Paysage, ministère de la Culture et de la Communication.

Convergences = interdisciplinarité au travers des technologies avancées.

Ces deux intentions se superposent pour la fondation d'une équipe, insARTis, dont la naissance est officialisée en juillet 2005 et dont l'existence devient concrète dans le cadre de son homologation par le Bureau de la recherche architecturale, urbaine et paysagère de la direction de l'Architecture et du Patrimoine du ministère de la Culture et de la Communication en février 2006.

Sur cette base, plusieurs registres d'expériences sont mis en place puis développés, tant dans l'optique du contrat de recherche signé que dans la perspective de création d'une « culture de laboratoire » :

- des expériences pédagogiques croisées ;
- les séminaires d'insARTis entre les protagonistes et les correspondants du réseau ;
- les entretiens d'insARTis avec des créateurs, axés sur les méthodes et les objets de travail.

TERRAIN DE RECHERCHE

La production des objets qui façonnent notre cadre de vie devient le lieu de convergence de pratiques artistiques, architecturales et d'ingénierie. Les formes complexes de ces objets, leur morphologie organique, high-tech ou futuriste font référence à un travail préliminaire de création artistique.

Les peintures, les croquis, les photographies, les photomontages, les collages, les maquettes et autres explorations plastiques sont connus ; il faut aujourd'hui leur ajouter les explorations numériques. Une « nouvelle esthétique » de l'esquisse voit le jour. Lisse, calculée et prête à fabriquer, elle est induite par l'utilisation des technologies avancées. De nouveaux positionnements, à la fois scientifiques et artistiques, apparaissent. Des modèles mathématiques complexes sont manipulés avec aisance et leurs simulations sont facilitées par des interfaces homme/machine de plus en plus intuitives. De nouveaux modes opératoires, de nouvelles méthodes de travail surviennent. Les frontières disciplinaires confirment leur perméabilité. Les

territoires de production d'objets dans les domaines de l'art, de l'architecture et de l'ingénierie deviennent les lieux d'expérimentation et de transfert de méthodes issues pour certaines des processus de production industrielle.

HYPOTHÈSE DE TRAVAIL ET PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES (RECENSEMENTS, OBSERVATIONS, EXPÉRIMENTATIONS EN SITUATIONS PROFESSIONNELLES ET PÉDAGOGIQUES)

La recherche sur l'évolution des pratiques de projet et sur le rôle des technologies avancées qui supportent ces pratiques doit se garantir d'une démarche scientifique. Pour autant, celle-ci ne peut pas se limiter à celle des sciences et techniques de l'information et de la communication. Elle doit s'ouvrir aux moyens spécifiques des disciplines de création. L'analyse comme l'activité même de conception et de projet seront la clé des dispositifs de recherche du laboratoire. Parmi eux :

- l'observation et l'enquête en situation opérationnelle ;
- l'analyse et le traitement des données ;
- la restitution d'expérimentations ;
- la mise en situation expérimentale ;
- la valorisation des résultats de recherche (site Internet de l'équipe, communications scientifiques, conférences, rencontres, enseignements, publications, etc.).

EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES CROISÉES

L'atelier «Un pont habité»

Cet atelier réunit des étudiants de troisième et quatrième années, sous la direction de Farid Améziane, enseignant à l'école d'architecture. Dans cet atelier, les étudiants de l'École d'architecture de Marseille ont travaillé à un projet de pont reliant les écoles d'architecture et de commerce de Luminy. Les étudiants de l'École des beaux-arts sont intervenus dans un second temps sur les projets, en collaboration avec leurs auteurs. Un groupe d'étudiants de l'école d'architecture de Liège, encadrés par Michel Vienne, a réalisé une étude volumétrique sur le même site.

Durée : un semestre. Nombre d'étudiants : vingt-cinq. Niveau : quatrième année pour les étudiants en architecture, troisième année pour les étudiants des beaux-arts.

Workshop «Mobilier Urbain – JCDecaux»

Il réunit des étudiants des deux écoles plus d'autres de l'école d'architecture de Liège (Michel Vienne, enseignant) et l'entreprise JCDecaux, mobilier urbain.

Durée : trois semaines. Nombre d'étudiants : vingt-trois. Niveau : quatrième année.

L'atelier «Flotter une plage au large»

Il réunit pendant un semestre des étudiants de troisième année dans le cadre d'un atelier de Bernard Boyer et de Ronan Kerdreux, accompagnés par Alexandre De La Foye et Jacques Zoller (Ensa), ainsi que Philippe Delahautemaison (Esbam).

Cette situation propose aux étudiants de troisième année des deux écoles d'étudier un site, la plage urbaine des Catalans à Marseille, une pratique, balnéaire, et d'imaginer des dispositifs destinés à étendre le site et les pratiques afférentes. Les étudiants produisent un travail individuel, côte à côte, les préoccupations des enseignants étant d'évaluer les méthodologies comparées de projet.

Durée: un semestre. Nombre d'étudiants: vingt-cinq.
Niveau: troisième année.

Le Workshop «BateauBus»

Le sujet d'étude de ce workshop est une hypothèse de transport urbain à Marseille par voie maritime. Il associe au sein d'équipes communes des étudiants des deux écoles pendant deux semaines en continu, sous la direction de Stéphane Hanrot (Ensa). Les questions étudiées sont de l'ordre de la complémentarité des pratiques et du projet commun élaboré dans le cadre de ces complémentarités.

Durée: deux semaines. Nombre d'étudiants: cent.
Niveau: quatrième année (étudiants architectes) et cinquième année (étudiants designers).

HISTOIRE DES RENCONTRES

Le séminaire de Tunis

Un workshop est organisé avec tous les protagonistes à l'École d'architecture et d'urbanisme de Tunis (Sidi Bou-saïd) en avril 2005. Il permet à chacun de mieux connaître les préoccupations des autres et de rencontrer des équipes de recherche et d'expérimentations internationales (Canada, Pays-Bas, Belgique, Tunisie).

Le séminaire de Marseille (mars 2006)

Développement des rencontres et examens des méthodes d'approche convergentes entre les domaines des trois établissements.

Trois thématiques d'interventions:

– Aspects recherche expérimentale/expérimentations
Jean-Claude Risset, compositeur et directeur de recherches au CNRS; Valter Tronchin, docteur architecte, ensei-

gnant chercheur à Venise (IUAV) et à Milan (Politecnico); Jean-Michel Olive, ingénieur, maître de conférences à Polytech'Marseille; Fabrice Pincin, designer, interactions art et industrie; Pascale Urbain, architecte, projets et outils de conception.

– Expérimentations pédagogiques (Marseille, Saint-Étienne, Annecy, Liège)

Bernard Boyer et Ronan Kerdreux; Vincent Lemarchands et Gilles Faller, mastère spécialisé Dual design, Saint-Étienne; Brice Matthieussent, programme Maps (Master of arts in the public sphere); Stéphane Hanrot, architecte.

– Retours d'expériences en situations professionnelles Jérôme Duval, artiste, projets numériques; Jean-François Ragaru, agence MA-studio, designer; Dominique Grisel, en charge des plannings industriels projet A350 chez Airbus; Marine Peyre, designer; Miguel Chevalier, artiste.

Les entretiens d'insARTis

Afin d'asseoir les problématiques envisagées sur des situations de projet « professionnelles », insARTis organise des rencontres avec des acteurs reconnus de la création, architectes, designers, artistes, ingénieurs.

Kas Oosterhuis

Les outils numériques sont à approfondir en permanence, pour les rendre plus proches de gestuelles physiques, voire ergonomiques. Ils permettent en outre de concevoir des formes a priori spécifiques, et crédibles sur le plan de la construction dans une relation « file to factory ».

Lab[au] : Manuel Abendroth

Les fondateurs de Lab[au] (créé en 1997) sont tous architectes, ayant fait l'expérience de la construction. L'objectif de cette décision de réaliser Lab[au] ensemble vient de la rencontre et d'une envie d'expérimenter de nouvelles notions de l'espace, via les nouvelles technologies.

La notion de métadesign représente l'architecture et le design digitaux.

Le travail de Manuel Abendroth, comme artiste, porte sur l'écriture de codes (codes sources de programmes). Il y a là une revendication claire à la fois de responsabilité d'auteur et d'accomplissement suffisant pour acter un geste créateur. Nous intéressons ensuite la rencontre avec d'autres artistes. Les codes sources sont notre création, ils sont aussi support, comme Média Rumte par exemple, d'une approche collaborative. Cela permet un croisement des regards et des approches.

Le métadesign permet d'autres façons de réfléchir l'espace, pour nous à l'origine via l'hypertextualité. Réfléchir ou penser l'espace ne sont pas réservés à l'architecte, l'approche collaborative permet de penser l'espace avec par exemple des chorégraphes issus de la danse contemporaine (cf. www.thor.be) ou des artistes.

Software « space engine »

Le point de départ est l'encodage d'un logiciel de type 3D, avec comme tous ces softs un repérage sur trois axes de type x, y, z. La question clé est une gestion en temps réel du positionnement spatial en son sein. Aux paramètres spatiaux, sont associés (substitués) d'autres paramètres selon les objectifs poursuivis.

Association rgb à xyz: donne une cartographie de l'espace en couleurs. Dans le cas d'une projection dans un espace réel, via plusieurs vidéoprojecteurs, par exemple, repérage dans l'espace et couleurs.

Association distance et volume: «space navigable music».

Association voix (reconnaissance vocale) et image: «voice-space»...

François Seigneur

Aventures culturelles plutôt que situations constructives, ces rencontres s'accompagnent d'entretiens électroniques avec de jeunes créateurs, susceptibles d'expérimenter des positions originales: Danielle Camer, Arno Piroud.

CONCLUSIONS

L'ensemble de ces actions innervent l'enseignement. L'équipe de recherche n'a évidemment pas cela comme but; il n'empêche que la rencontre régulière entre chercheurs et créateurs enseignants génère des possibles en matière de workshops et d'enseignements communs, des envies sans lesquelles rien n'est possible. La rencontre avec d'autres équipes de recherches [Technical University de Delft/ Hyperbodies Research Group (Kas Oosterhuis) ou l'Institut supérieur d'architecture Lambert-Lombard de Liège (Michel Vienne) par exemple] multiplie à la fois l'échange d'expériences pédagogiques, les met en perspective et suscite de nouvelles hypothèses de collaborations. De même, l'organisation de séminaires et de rencontres est quasi toujours accessible aux étudiants. Lorsque ces événements ont lieu hors de Marseille, des étudiants sont requis pour présenter les expériences dont ils ont fait partie.

Pour autant, la structure et la culture des trois établissements sont relativement éloignées. En particulier, l'approche de la recherche est très diverse, et cela nécessite un travail d'« étalonnage » long et continu. Pour exemple, après trois années de travail, l'équipe a décidé de s'investir dans la constitution d'un glossaire commun pour expliciter les attendus et les contextes des termes employés en son sein.

Les statuts des membres d'insARTis sont également très divers. Nous pouvons estimer que l'engagement personnel, allié à la disponibilité de chacun détermine plus que le statut ou les obligations professionnelles les phases d'avancement et celles de retrait. Il est toujours nécessaire de vérifier les attendus de toute action entreprise à plusieurs niveaux : activité personnelle de designer, d'artiste, d'architecte, activité d'enseignant, activité de recherche. De la même manière, les problématiques esquissées doivent couvrir les champs précités avec un impératif de cohérence.

Enfin, les différences de « qualités » universitaires ne posent pas de problème pour l'instant, mais cela est clairement dû à un respect réciproque et provisoire, au même titre qu'est provisoire la composition de l'équipe elle-même. ■

PROJET DE RECHERCHE DIRE EN SIGNES

ÉCOLE SUPÉRIEURE DES BEAUX-ARTS
DE MARSEILLE

DANIEL RESAL

Responsable scientifique, artiste et professeur
d'enseignement artistique

2.3. Développement de la recherche : déplacements et interactions Documents et témoignages

OUVERTURE DU CURSUS D'ÉTUDES SUPÉRIEURES EN ARTS PLASTIQUES AUX ÉTUDIANTS SOURDS ET MALENTENDANTS

Si l'enseignement secondaire est bien structuré et soutenu pour les jeunes sourds et déficients auditifs, le cycle supérieur reste un parcours difficile, malaisé et peu ouvert. En France, il n'existait jusqu'à présent aucune école supérieure d'art qui ait réellement recherché les moyens humains et techniques permettant d'intégrer des étudiants sourds et malentendants au même titre que tout autre candidat. Ce projet s'inscrit dans cette perspective. Il relève du respect de la règle du libre accès de tous à l'enseignement supérieur.

Faut-il également souligner la caractéristique spécifique aux arts plastiques qui est la primauté du regard et du geste dans l'acte créatif et dans l'attention réceptrice ?

L'enseignement lui-même relève de cette primauté : ce qui est donné à voir, l'œuvre réalisée, fonde l'échange et le débat entre étudiant et enseignant.

Dans le silence de son énoncé, l'imaginaire personnel détermine les formes de l'objet à partir desquelles va se développer l'échange pédagogique, suscitant convergence ou divergence d'attitude, de vue, de pensée, d'émotion au-delà des modes discursifs d'analyse et de critique.

L'objectif de Dire en signes est de développer cette exigence nécessaire qui ne laisserait aucun élément actif de la sensibilité hors du champ de la création. Les qualités même de la culture sourde, ses « modes d'être » aux autres et au monde s'y retrouvent pleinement. Elles favorisent l'intégration active, imaginative et productive d'étudiants sourds dans cet espace de créativité dont beaucoup d'outils fondamentaux leur sont déjà acquis. Les étudiants entendants, quant à eux, sont sollicités et « provoqués » à inventer un autre « apprentissage ». Chacun fait l'expérience de nouveaux rapports à l'autre, de l'incompréhension à la proximité nécessaire. Cela constitue une avancée symboliquement forte contre l'exclusion et l'indifférence à la différence, fondée sur l'autonomie et le respect des modes créatifs de chacun.

Ce projet unique au niveau national fait de l'École supérieure des beaux-arts de Marseille un site pilote et expérimental. Il bénéficie du soutien du ministère de la Culture et de la Communication.

L'Esbam introduit l'acquisition et la maîtrise de la langue des signes française (LSF) dans son programme d'enseignement dans le courant de l'année universitaire 2005-2006.

Des cours d'histoire des arts avec l'approche des concepts qui leur correspondent et une préparation spécifique au concours d'admission à l'Esbam sont également dispensés aux candidats sourds et malentendants souhaitant s'engager dans des études artistiques supérieures. Cette initiative est intégrée dans le programme et l'offre culturelle des « ateliers publics » déjà développés par l'Esbam.

2.3. Développement de la recherche : déplacements et interactions

Documents
et témoignages

PROJET DE RECHERCHE

Dans le cadre du statut d'école pilote délivré par le ministère de la Culture et de la Communication et concernant l'ensemble des conditions d'accueil des étudiants sourds à l'Esbam (loi n° 2005-102 du 11 février 2005), une partie importante du programme envisagé relève de la Recherche. Sans entrer dans un historique complexe, le monde sourd a longtemps souffert d'une carence de sa langue appliquée à un champ spécialisé : c'est le cas de l'es-

pace culturel, artistique, et précisément des arts plastiques, ceci étant lié à l'offre quasiment inexistante de cette filière au regard de la communauté sourde et de sa formation.

«La question de “dire en signes” la philosophie, l'esthétique, ou n'importe quelle discipline n'ayant pas eu auparavant d'expériences référentielles, est une préoccupation que tous les gens concernés ont eue et que nous avons encore, à l'heure de devoir travailler les concepts spécifiques de nos disciplines. Les moyens pour y arriver sont parfois différents. Celui que vous [le comité de recherche] avez choisi me semble très important, voire indispensable, car il va conduire à une réflexion de fond sur la langue et, surtout, sur les pratiques pédagogiques vis-à-vis des sourds.» (Andrea Benvenuto, professeur de philosophie en langue des signes)

Pour l'Esbam, deux axes s'imposent, l'enseignement et la langue.

L'ENSEIGNEMENT, AXE DE RECHERCHE

Les contraintes objectives d'un public sourd dans le cadre d'un enseignement supérieur en arts plastiques suscitent de multiples questions, tant dans les modes, les formes, les contenus que dans les délais et les attitudes : autant de questionnements sur les fonctionnements habituels et éprouvés face à un public classique et pour lesquels une réponse fine et équilibrée est à inventer.

Pour ce faire, le projet met en place un certain nombre d'actions :

- analyse sociopédagogique en profondeur de l'état des lieux homogène et de l'hypothèse d'une situation hétérogène ;
- prospective d'une pédagogie innovante adaptée à la mixité de ces deux cultures ;
- réflexion sur les modifications d'attitude, de formation, de modes de transmission, de gestion des publics ;
- enquête sur la disponibilité et la réactivité de l'équipe pédagogique, du milieu étudiant et de l'équipe administrative.
- étude et adaptation des textes administratifs et réglementaires régissant le fonctionnement de l'école au regard des lois sur le handicap, précisément la surdité, en phase avec le public commun et dans un strict respect du public sourd ;
- après analyse et enquête, orientation à prendre pour induire une réciprocité d'intérêt et de transmission « endogène » des deux communautés culturelles impliquées dans la même formation.

Constitution d'une équipe compétente, se réunissant une fois par trimestre au minimum, en partenariat avec :

- deux pédagogues sourds en activité d'enseignement ;
- un artiste sourd ayant suivi le cursus des beaux-arts ;
- deux artistes enseignants et le directeur de l'Esbam ;
- un sociologue spécialisé ;
- une personnalité extérieure sourde ayant une implication dans les professions culturelles ;
- un psychologue/psychiatre spécialisé ;
- un représentant de l'Union des étudiants sourds de France ;
- un représentant du Deri (ministère de la Culture et de la Communication, département de l'Enseignement et de la recherche).

Ce groupe de recherche remet ses analyses, conclusions, hypothèses et propositions au conseil scientifique en fin d'année scolaire afin d'orienter les recherches et les modes d'application des suggestions retenues.

LA LANGUE, AXE DE RECHERCHE

Dans le champ des arts plastiques, tout ou presque reste à faire. C'est là une condition de la validité globale du projet.

La langue des signes relève de l'approximation dès qu'elle aborde des vocabulaires spécialisés ; l'invention est quotidienne, par métaphore, périphrases ou codes, sans garantie de permanence. Pour pallier à cet état il convient, très pragmatiquement, de fixer au mieux les signes nécessaires à une bonne gestion de la compréhension, précise et pointue ; il faut donc atteindre les conditions optimales à un déroulement normal du cursus des études.

Dans cette optique il est nécessaire :

- de recenser les travaux existants dans un champs élargi ;
- de recenser auprès des pédagogues et du public sourd les termes récurrents qui posent problème ou qui font défaut ;
- de comparer avec les formes approchantes et préexistantes ;
- de proposer, pratiquer et enregistrer les signes adéquats ;
- de soumettre ceux-ci à l'usage élargi et de vérifier leur efficacité, leur justesse, leur acceptation ;
- de relever les modifications proposées par un panel de « personnes expérimentées » ;

2.3. Développement de la recherche : déplacements et interactions Documents et témoignages

– une fois ce parcours accompli, dans la meilleure des hypothèses, le diffuser pour un statut et un usage standard.

Cet axe de recherche, ardu et très spécialisé, demande beaucoup d'investissement, du temps et, surtout, une compétence, avec en amont une méthodologie juste et pertinente.

À cet axe participent :

- le département de linguistique de l'université Paris VIII et/ou d'Aix-Marseille ;
- l'École d'interprétariat ;
- un spécialiste sourd ;
- un artiste sourd ;
- la délégation générale de la Langue française et des langues de France (DGLFLF) ;
- un pédagogue sourd, d'une école réputée et/ou spécialisée ;
- un ou deux étudiants sourds ;
- un ou deux artistes enseignants de l'Esbam.

C'est un programme à long terme, avec un partenariat impliqué et permanent. L'enjeu immédiat est évident pour les étudiants ; il se mesure également auprès de la totalité de la communauté sourde et de la communauté artistique en général dans la mesure où cette langue, en permanente création, reste le vecteur essentiel de notre compréhension mutuelle.

Les résultats et la synthèse annuelle de cette recherche sont soumis au conseil scientifique et d'évaluation pour reconduction et approbation des projets.

CONSEIL SCIENTIFIQUE ET D'ÉVALUATION

Ce conseil a pour mission d'analyser et de critiquer la politique de l'Esbam, de faire des suggestions pour la mise en place et le bon développement du projet d'accueil des étudiants sourds en son sein. Il a vocation à recevoir les résultats des travaux des deux groupes de recherche institués et d'y donner avis et réponse afin d'en confirmer ou d'en infléchir les directions, les objectifs, les finalités.

Il est ainsi constitué :

- un représentant du ministère de la Culture et de la Communication (cellule interministérielle) ;
- deux représentants de la ville de Marseille (direction générale des Affaires culturelles et direction de la Jeunesse, Famille, Vie associative

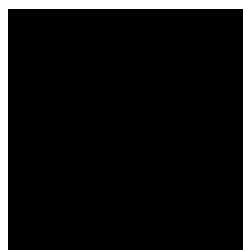
et Animation urbaine/service municipal des handicapés et inadaptés);

- un représentant de l’Esbam (le directeur);
- un représentant d’une association nationale de sourds;
- un artiste ou un pédagogue sourd d’expérience;
- une personnalité spécialisée et d’expérience;
- une personnalité reconnue du monde hospitalier, ayant pratiqué et mis en place une structure d’accueil pour les personnes sourdes;
- un représentant de l’Association des étudiants sourds;
- un responsable de l’inspection pédagogique et technique des établissements, direction générale de l’Action sociale. ■

2.3. Développement de la recherche : déplacements et interactions

Documents
et témoignages

3



RÉSEAUX D'ÉCOLES ET PARTENARIATS

La mise en réseau et le partenariat sont des pratiques instaurées dans les écoles supérieures d'art depuis de nombreuses années. Leurs formes multiples reflètent la singularité de chaque établissement à se fédérer et à s'associer avec d'autres institutions (écoles d'art, universités, centres d'art, Frac, musées, etc.) pour y étendre et croiser l'ensemble de ses formations. Ces approches pédagogiques ont souvent permis de renforcer les apprentissages, d'intégrer d'autres savoirs et de créer des moteurs de déplacements artistiques et esthétiques.

La situation créée par l'actuelle campagne d'habilitation des écoles supérieures d'art mobilise les esprits autour de ces dispositifs d'enseignement partagé et associé. Dans ce contexte, les écoles sont appelées à redéfinir leurs objectifs, par conséquent leur cadre territorial et spatial, leurs moyens matériels et humains, leurs orientations pédagogiques et artistiques. Leurs rôles vont se fonder sur l'ouverture de l'école supérieure d'art en direction d'autres institutions artistiques et culturelles, d'autres établissements d'enseignement (universités, grandes écoles) et de leurs différents publics (scolaires, adultes, étudiants de la formation supérieure).

Chaque établissement, tout en prenant toute sa part au développement de la vie artistique et culturelle du territoire dans lequel il se situe, aura à s'inscrire dans le tissu beaucoup plus étendu des écoles supérieures d'art européennes. C'est un dispositif de fond dans lequel chaque établissement doit s'engager. En effet, il s'agit de donner à l'école d'art la force et les moyens qui la rendront éligible pour l'habilitation de sa formation et de ses diplômes. L'engagement financier de tous les partenaires comme la définition d'un cadre juridique cohérent doivent fournir les conditions nécessaires pour affronter les enjeux de la mise en réseau et des partenariats.

Des écoles supérieures d'art furent pionnières en la matière. Les trois tables rondes organisées au cours des Assises nationales des écoles supérieures d'art permirent de recueillir et d'exposer leurs expériences. Les textes qui suivent en sont les témoignages écrits. Les informations et les analyses qu'ils proposent pourraient donner des outils et l'inspiration nécessaire pour construire et affiner les mises en réseau et les partenariats et, par conséquent, aider à renforcer la qualité et la cohérence du réseau actuel des écoles supérieures d'art. ■

3. **Réseaux d'écoles** **et partenariats** Introduction

3.1. Les réseaux régionaux d'écoles

GROUPE « RÉSEAUX ET PARTENARIATS »

PIERRE COCHARD

Directeur de l'École supérieure d'art de Lorient

DOMINIQUE PAUTRE

Artiste, professeur à l'École régionale d'art de Dunkerque, membre du bureau de la Cneea

Aujourd'hui, dans le contexte de l'habilitation européenne, les écoles sont confrontées à la refonte incontournable de leurs enseignements. Elles sont invitées à s'inscrire dans un processus universitaire à l'échelle européenne. Elles vont définir de nouveaux projets pour leurs propres développements ainsi que pour une meilleure insertion de leurs missions dans le dispositif des établissements culturels et artistiques des villes, des régions et de l'Europe.

Vont-elles le faire seules, en se regroupant en réseaux, ou sous d'autres formes ?

Si les expériences en cours se manifestent par leurs différences, toutes sont traversées par une prise de conscience et une interrogation sur les enjeux et les conséquences de tels dispositifs. Il faut rappeler que les écoles d'art ont toujours répondu à l'exigence et à la recherche d'un renouvellement intellectuel, artistique et pédagogique, et certaines furent pionnières en la matière. En effet, au cours des années 1990, dans les régions, et entre les régions, les écoles supérieures d'art ont éprouvé la nécessité de rompre leur isolement pour échanger et partager leurs pratiques. Cela a pris rapidement la forme d'associations d'écoles, de directeurs et d'enseignants appuyées par des partenaires institutionnels (villes et État). Les écoles ont rapidement ressenti le besoin de mieux se connaître pour se reconnaître. Elles ont concentré leurs efforts sur une meilleure information de leurs problèmes administratifs, mais aussi sur un approfondissement de leurs relations avec leur tutelle pédagogique et les milieux professionnels de l'art. Très vite, elles ont mis en évidence :

- leurs spécificités et le « poids de leur histoire » ;
- les particularités de leurs moyens respectifs, leurs disparités et leur manque de lisibilité – la fragilité de certaines a fait prendre conscience de la nécessité d'une certaine solidarité ;
- les points communs à partager : les enjeux des enseignements, l'échange des idées, le rapprochement humain, la facilité de circulation des enseignants et des étudiants, la mise en commun de projets, les relations internationales, la communication commune, etc. ;
- les particularités de chaque établissement (une même option n'étant pas développée de façon identique d'un

3.1. Les réseaux régionaux d'écoles

site à l'autre, du simple fait de la composition des équipes pédagogiques et de la multiplicité des approches); – mais aussi, pour la plupart d'entre nous, la vétusté et les lacunes de nos équipements pédagogiques, de nos locaux.

Ces années sont également celles où l'on parle de rationalisation. Les villes commencent à dire que la charge financière est trop lourde et quelle doit être mieux partagée.

Dans leur majorité, les villes ou les communautés financent entre 70 et 80 % des coûts de fonctionnement, l'État entre 10 et 20 %, les droits d'inscriptions représentant 10 à 20 %.

Ces chiffres sont à mettre en relation avec l'origine géographique des étudiants. 4 à 6 %, d'entre eux sont originaires de la ville ou de son agglomération, 45 à 50 % de la région, 30 à 35 % des régions limitrophes ou du territoire national et 6 à 10 % viennent de l'étranger.

Ces chiffres démontrent à l'évidence qu'il est nécessaire d'impliquer d'autres partenaires.

Ainsi les écoles, les villes, l'État se rapprochent des communautés d'agglomération, des départements ou des régions. Certaines collectivités s'impliquent dès le début des années 1990 en venant directement abonder les budgets de fonctionnement des écoles, par exemple dans la région Nord-Pas-de-Calais ou dans le département de la Somme. Ces collectivités peuvent également subventionner des associations, comme c'est le cas en région Rhône-Alpes, Nord-Pas-de-Calais, Provence-Alpes-Côte-d'Azur, Languedoc-Roussillon et d'autres. Ces moyens supplémentaires ont permis des mutualisations, des partages de projets pédagogiques, des voyages d'étude, des expositions collectives, des communications communes, la création de centres de ressources, etc. En Bretagne, l'organisation de l'examen d'entrée commun à plusieurs établissements est une pratique instituée.

Puis, dans les années 2000-2006 sont mis en place des contrats de plan État/Région. Les implications qui n'étaient pas envisageables en matière de fonctionnement peuvent l'être en investissement. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont à l'œuvre. Pour les écoles, c'est le moment d'actualiser les équipements pédagogiques au bénéfice des enseignements et des étudiants.

La concertation entre les villes, les régions, l'État et les écoles est maintenant établie. La constitution de réseaux est recherchée. Il convient de lui donner forme: c'est le protocole de décentralisation. Une dizaine de

3.1. Les réseaux régionaux d'écoles

protocoles sont signés par l'État et les régions, presque uniquement avec les écoles nationales de musique, de danse ou de théâtre, alors qu'un seul l'est pour les arts plastiques en région Nord-Pas-de-Calais. Ce protocole s'achèvera prochainement et il serait instructif d'en mesurer les effets escomptés.

D'autres initiatives sont actuellement recherchées, comme la mise en place d'un protocole d'expérimentation en Bretagne (à la demande du Conseil régional), ce dernier s'inscrivant dans une perspective pluriannuelle allant de 2006 à 2010. Un autre type d'organisation se met en place en Poitou-Charentes avec la création d'un établissement public réunissant les écoles de Poitiers et d'Angoulême.

Les chantiers s'accumulent et nous nous trouvons à une période charnière décisive pour tous et à un moment où beaucoup de questions restent en suspens.

Par exemple :

- Le réseau pourra-t-il donner à l'école d'art toute la force et toute l'ampleur qui la rendra éligible pour l'habilitation de sa formation et de ses diplômes ? Y a-t-il unicité de réponse ? Peut-on créer des schémas de référence ?

- Le réseau pourra-t-il répondre à l'indispensable reconnaissance du niveau supérieur de nos formations, comme à l'application des trois niveaux d'enseignement, licence, master, doctorat, et à la définition d'un cursus d'enseignement post-DNSEP ? Rappelons que le cadre de l'obtention globale de l'habilitation mettant tout les partenaires à un même degré de reconnaissance est une condition à la matérialisation des mises en réseau. Le décrochement entre écoles d'art nationales et territoriales va-t-il se poursuivre ?

- Le réseau permettra-t-il aux écoles de s'inscrire dans le tissu beaucoup plus étendu des écoles d'art européennes, et ouvrir collaborations et partenariats avec d'autres établissements d'enseignements supérieurs ?

- Le réseau renforcera-t-il la cartographie existante des écoles et leur pouvoir à irriguer les différents territoires (villes, communautés de communes, régions) où sont implantées les écoles d'art ?

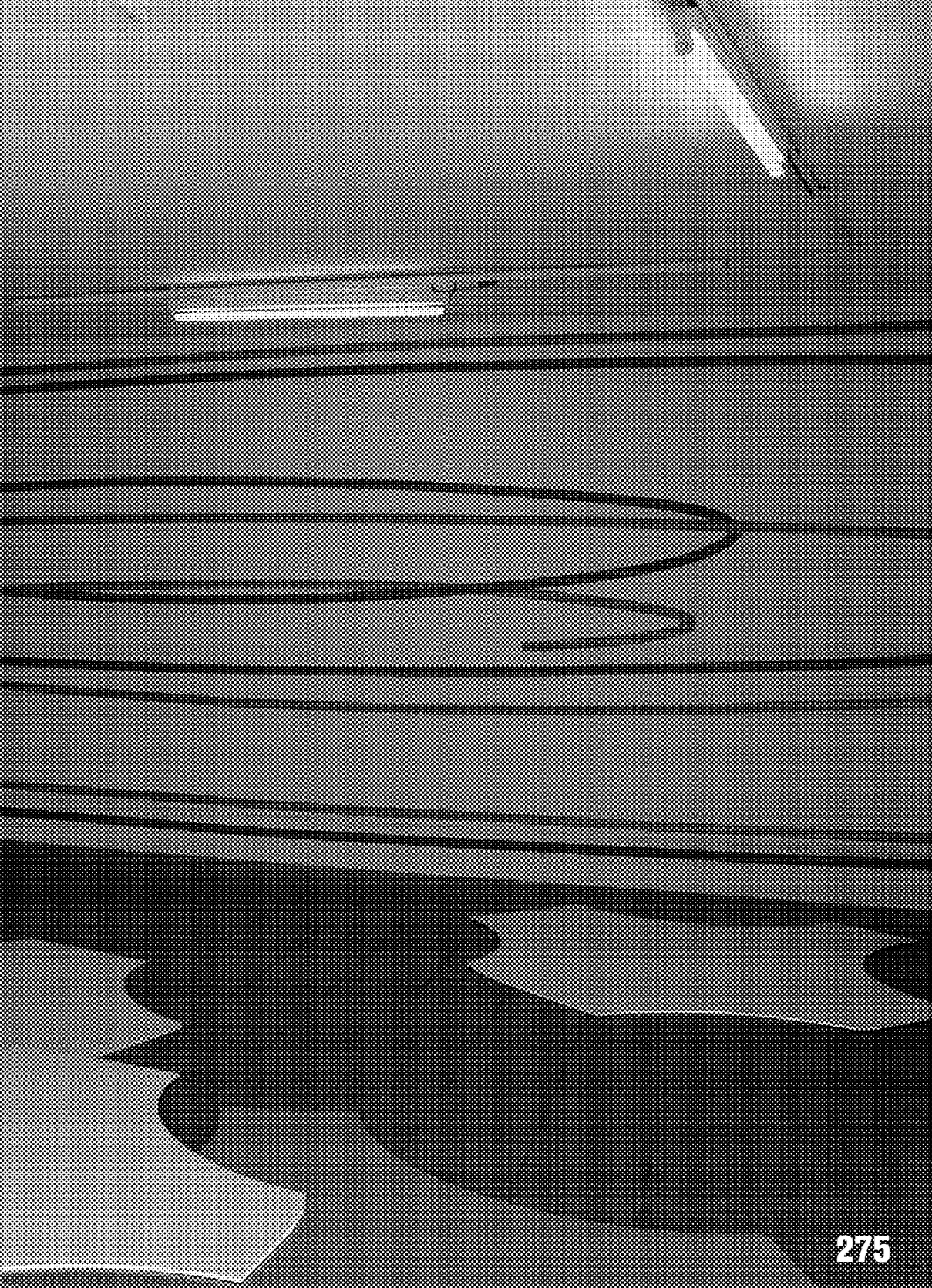
- Le réseau fournira-t-il à l'école d'art un cadre pour qu'elle prenne toute sa part au développement et au rayonnement de la vie artistique et culturelle du territoire dans lequel elle se situe ? Son articulation dans un tel tissu lui procurera-t-il lisibilité et légitimité accrues ?

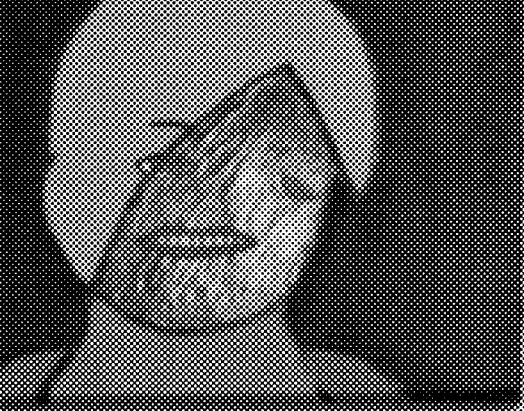
- Le réseau pourra-t-il répondre à l'évolution du statut de nos établissements et des personnels enseignants et techniciens ? Quels projets humains va-t-il proposer ?

3.1. Les réseaux régionaux d'écoles

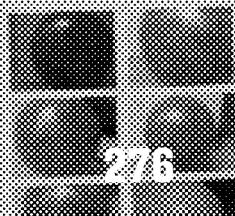


Exposition « Tony Regazzoni »
à l'Atheneum, Ecole nationale supérieure
d'art de Dijon, 2006.
Photographie : DR





Le Quai, École nationale supérieure d'art
de Mulhouse, 2005-2007.
Photographie : Pascal Bichain





Les projets seront à définir et à partager avec tous les acteurs (artistes, professeurs, assistants, techniciens, administratifs) et surtout aussi avec les étudiants.

– Le réseau encouragera-t-il la circulation volontaire des enseignants et des étudiants à travers des sites existants au niveau régional comme au niveau interrégional ?

– Le réseau permettra-t-il à l'école d'art d'ouvrir et de faire émerger de nouveaux territoires de création artistique ? Quels projets pédagogiques et artistiques va-t-il dessiner ?

– Des moyens nécessaires et des structures adaptées vont-ils être proposés pour que la mise en réseau puisse produire de nouvelles structures de travail, de recherche et de communication, tout en garantissant à chaque établissement autonomie et orientation volontaire ? Les protocoles en cours seront-ils reconduits ?

En effet, quels seront nos partenaires ? Les villes, les départements, les régions, l'État ?

Pour quels partenariats ? Et quelle stabilité ? Le maintien de l'engagement de l'État est-il un préalable ?

La demande des villes d'une nouvelle clé de répartition des financements à plus ou moins 30 % sera-t-elle entendue ? Est-elle encore d'actualité ?

Aujourd'hui, nous sommes tous dans l'attente de réponses institutionnelles, tant sur le plan administratif qu'économique. Elles donneraient à chaque école une garantie de maintien permettant de s'inscrire pleinement dans la mise en réseau. Elles pourraient véritablement engager de nouvelles perspectives et construire de nouveaux dispositifs pédagogiques.

Car nous avons la conviction que les réseaux pourraient transformer en profondeur le paysage et la cartographie des écoles d'art françaises. Cependant, on ne peut oublier qu'une nouvelle cartographie des écoles d'art est en train de se dessiner. Nous savons tous que le cartographe a pour outil le crayon, mais aussi la gomme. Et il faut s'attendre à ce que la nouvelle carte des écoles d'art ne soit pas un calque exact de la précédente. Si De Kooning efface un Rauschenberg, c'est un geste artistique ; pour le reste, toute forme d'effacement nous inquiète. L'effacement vient-il de commencer à Perpignan ? D'autres écoles auront-elles à subir les mêmes épreuves ? Qui peut nous affirmer le contraire ? Il ne devrait pas être possible de retrouver une telle situation ailleurs.

Nous sommes tous conscients des mutations en cours, mais notre plus vive inquiétude se porte sur l'avenir des écoles. La mise en réseau ne doit pas être un pis-aller

3.1.

Les réseaux régionaux d'écoles

pour se désengager à terme d'un réseau de cinquante-huit écoles supérieures d'art. Une nouvelle mise en réseau ne peut se faire qu'avec un engagement préalable de l'État qui en légiférant garantisse l'homogénéité du réseau de ses écoles territoriales et nationales en homologuant le DNSEP au grade de master et en affirmant la spécificité et le maintien d'un enseignement artistique supérieur autonome dans les cinquante-huit écoles. Cela permettrait de maintenir la richesse et la diversité des offres proposées et non de glisser dans une logique d'établissement diluant et minimisant l'identité de ces membres jusqu'à une complète absorption.

Le réseau ne doit être en aucun cas instrumentalisé pour servir les politiques de démantèlement de nos structures. Il est tout au contraire un outil de développement, une arborescence toujours ouverte et non un espace de récession et de soustraction.

En effet, si la mutualisation des moyens mise en œuvre actuellement dans certains réseaux permet un enrichissement de chaque établissement, nous pourrions craindre qu'elle puisse dans une conjoncture économique se durcissant, devenir l'antichambre de la rationalisation des sites, des moyens et des personnels. Peut-on craindre que les tentatives de mises en réseau deviennent par leur caractère expérimental une étape vers le regroupement ou la fusion d'établissements ? Et de ce fait s'opérerait-il un glissement vers une logique de pôles régionaux d'enseignement artistique supérieur ? Certaines expériences arrivent à terme. Vont-elles être prolongées ?

Nous pensons que défendre le réseau comme outil d'invention pédagogique et de création, c'est défendre une certaine vision de l'enseignement artistique «à l'art par l'art», donc de l'art. De l'art toujours en mouvement, toujours en train de se créer, d'anticiper, de se reformuler pour échapper aux formatages et aux normes qu'on tente de lui imposer.

La mise en réseau devrait permettre un renforcement et une cohésion des écoles et être accompagnée d'un ensemble de mesures et d'avancées cohérentes et concrètes qui se traduiraient au cours de ces Assises par un engagement des différents partenaires. ■

3.1. Les réseaux régionaux d'écoles

LE RÉSEAU NORD-PAS-DE-CALAIS DEVIENDRA-T-IL UN CAS D'ÉCOLE ?

DOMINIQUE PAUTRE

Artiste, professeur à l'École régionale d'art de Dunkerque, membre du bureau de la Cneea

À la veille de publier les textes des Assises nationales des écoles supérieures d'art, la Cneea a ressenti la nécessité de procéder à une actualisation des questions et des propositions évoquées lors de cette table ronde, il y a maintenant plus de six mois.

En effet, le contexte a profondément changé. La question des réseaux régionaux d'écoles supérieures d'art a été un des enjeux des Assises. Elle a permis sur le plan de la pédagogie de confirmer la nécessité de développer et d'inventer des projets communs.

Aujourd'hui, des réseaux d'écoles, dont certains déjà constitués depuis longtemps, jouent pleinement ce rôle au service d'une pédagogie en mouvement.

Cependant on peut constater qu'ils construisent de nouveaux modèles relationnels essentiellement dans des proximités territoriales le plus souvent localisées à l'intérieur d'une même région ; qu'ils ne sont plus l'objet d'un chantier majeur (celui des nouveaux statuts des établissements est venu se substituer à lui) et que leurs bilans tardent à être publiés.

De nombreuses questions restent en suspens : à travers toutes les expériences en cours, tous les effets escomptés ont-ils vraiment été mesurés ? Les réseaux régionaux seront-ils définitivement abandonnés comme réponse au maintien de la cartographie actuelle des écoles ? Ont-ils été l'émanation de schémas historiques d'aménagements territoriaux de nos enseignements qui n'ont plus leur place depuis longtemps dans les esprits des différents acteurs des politiques des enseignements artistiques et de la culture ? Sont-ils devenus des outils pédagogiques maintenant intégrés aux pratiques de compétences communes ? Seront-ils compatibles avec les formes administratives et les exigences propres liées aux futurs statuts de nos établissements (EPCC ou autres formes) ?

N'oublions pas que le transfert de responsabilités de l'État vers les régions amènent celles-ci dans certains secteurs de l'enseignement à penser en terme de pôles régionaux, que la nouvelle loi sur la recherche incite à la création de pôles d'excellence, que la mutualisation des moyens est partout à l'ordre du jour.

Si les demandes répétées des villes et des régions d'une nouvelle clé de répartition des financements à plus

3.1. Les réseaux régionaux d'écoles Contributions générales

3.1.

Les réseaux régionaux d'écoles

Contributions générales

ou moins 30% ont été entendues par l'État, elles n'ont fait l'objet, dans la région Nord-Pas-de-Calais – et malgré l'engagement oral du ministère lors des Assises de prolonger le Protocole – que d'une traduction financière limitée. Des « crédits protocoles » d'un montant de 80000 euros auraient été versés ; l'Area en aurait reçu 20000, les 60000 restants seraient consacrés à la création de projets et d'actions pédagogiques en réseau. En revanche, l'autre volet du protocole, « conforter l'existant », n'a reçu aucun nouveau crédit. La région n'a pas poursuivi son effort. Seules certaines municipalités ont pris en charge la poursuite de ce nécessaire renforcement de leurs équipes et de leurs équipements. Jusqu'à quand le feront-elles ? Car d'autres municipalités n'ont pas suivi. Des contrats qui avaient permis de recruter des personnels administratifs et pédagogiques n'ont pas été renouvelés pour l'année scolaire qui vient de s'ouvrir.

Les écoles ont perdu des ressources supplémentaires qui auraient permis, notamment pour les plus fragiles, en terme de personnels et de moyens, de poursuivre plus efficacement les chantiers nécessaires à leur éligibilité aux nouveaux critères de l'enseignement supérieur.

Au lieu d'une montée en puissance pouvant créer une attirance forte sur le plan de l'enseignement artistique dans cette région, les projets pédagogiques communs se trouvent dans une situation de précarité due à la réduction de leurs moyens en terme de finance et de personnel.

Dans cette région, la mise en réseau des écoles frise la panne. Cette solution qui semblait hier encore si prometteuse sera-t-elle abandonnée ou réactivée autrement ? Sinon, quelles vont être les nouveaux dispositifs envisagés pour conserver en l'état ou transformer radicalement la carte des écoles supérieures d'art ? Quelle sera la nouvelle structure choisie pour un enseignement supérieur d'art ? Quelles sont les hypothèses retenues pour élaborer d'autres formes de rapprochement entre les établissements ? S'agira-t-il de restructuration par fusion, aboutissant à la formation d'un pôle régional ou de plusieurs pôles régionaux ? Comment les personnels vont-ils être associés à la transformation des cadres propres à leurs missions ? Ou bien des solutions plus radicales seront-elles appliquées ?

Dans ce contexte tendu, traversé par beaucoup d'incertitude, la lisibilité des politiques engagées est rendue très difficile. Dans cette nouvelle configuration, la question de la pérennité des quatre sites restent en suspens. Comment les mairies, la région et l'État vont-ils négocier les projets pour le futur de leurs établissements ?

Dans une période où des négociations multiples se déroulent, les différents acteurs des écoles (étudiants, enseignants, personnels techniques et administratifs) sont-ils déjà vraiment associés aux hypothèses et solutions en train de se construire ? Les structures de concertation déjà en place répondent-elles à une représentation juste de tous les partenaires ? Fournissent-elles une information précise et les conditions nécessaires à la définition et à la construction d'une nouvelle organisation concertée des établissements ? Quel va être l'avenir de certaines écoles sachant que certaines municipalités affichent publiquement le choix de se délester financièrement de leurs écoles ? Jusqu'où ce délestage va-t-il être engagé ? Les logiques comptables vont-elles se substituer à des politiques adaptées à de véritables projets artistiques et pédagogiques ?

Il conviendrait donc de s'interroger sur la nature exacte des relations que les différents protagonistes de la mise en réseau construisent entre eux. En effet, quelles sont les règles exactes du jeu qui structurent pour le futur ces pratiques associées ? Car derrière le discours institutionnel, l'arbre que peut constituer le mot réseau ne pourrait masquer la recomposition institutionnelle et économique de la formation à l'art tant en France qu'en Europe. ■

YVES COUPÉ

Conseiller régional du Nord-Pas-de-Calais,
adjoint au maire de Cambrai

Mesdames, Messieurs,

Avant toute chose, je dois vous présenter les excuses de Catherine Génisson, vice-présidente en charge de la Culture au Conseil régional du Nord-Pas-de-Calais, et de Patrick Roussiès, président de l'Area, qui regrettent tous deux de ne pouvoir être des nôtres, mais qui m'ont demandé de dire ici, en leurs noms, leur préoccupation quant au devenir des écoles d'art.

Je voulais ensuite remercier tous les organisateurs de ces Assises nationales, et notamment les directeurs et les enseignants des écoles d'art qui se sont investis depuis plusieurs mois pour qu'elles puissent se tenir et ce, dans les meilleures conditions.

Nous attendons toutes et tous, ici, directeurs, enseignants, étudiants, élus, que ces Assises apportent des réponses à des questions dont dépend, j'en suis convaincu, la survie même de nos écoles d'art. J'y reviendrai...

Je vais tenter de vous présenter en quelques minutes l'expérimentation menée dans la région Nord-Pas-de-Calais dans le cadre d'un protocole de décentralisation culturelle, le seul des six protocoles signés en 2001

3.1. Les réseaux régionaux d'écoles Contributions générales

qui soit axé sur les enseignements artistiques en musique, danse et théâtre d'une part, et en arts plastiques d'autre part.

Pourquoi cette expérimentation dans le domaine des enseignements artistiques dans le Nord-Pas-de-Calais ? À cela, deux explications.

La première, c'est l'implication de longue date du Conseil régional du Nord-Pas-de-Calais dans le champ culturel alors que la culture, faut-il le rappeler, n'entre pas dans les compétences des régions. Je ne veux pas vous inonder de chiffres mais chacun sait bien ici qu'il s'agit du nerf de la guerre. La région Nord-Pas-de-Calais consacre chaque année près de 54 millions d'euros à la culture, et même si des voix s'élèvent, dont la mienne, pour remarquer que tous les territoires de la région ne sont pas traités de façon équitable, force est de constater que l'effort fourni est loin d'être négligeable et qu'il contribue largement à l'activité culturelle du Nord-Pas-de-Calais. 54 millions, c'est peu par rapport à un budget total de 1,5 milliard d'euros mais c'est beaucoup quand on sait que la même somme est consacrée à l'action économique.

D'ailleurs, et il faut le souligner, bien avant le protocole, le Conseil régional du Nord-Pas-de-Calais participait de façon importante au financement des écoles d'art, aux côtés des villes qui, historiquement, finançaient la plus grande part de leurs bonnes vieilles écoles des beaux-arts... Qu'il me soit permis de saluer ici le responsable d'une implication culturelle assez exceptionnelle pour un Conseil régional, je veux parler d'Ivan Renar. Sénateur, ancien vice-président du Conseil régional chargé de la culture, Ivan Renar fut la cheville ouvrière de ce protocole.

La seconde explication, c'est probablement le résultat du travail exceptionnel mené pendant dix ans par l'association Ariana, association des directeurs des établissements d'enseignement supérieur d'art de la région Nord-Pas-de-Calais, créée en 1993, avec comme objectif de «promouvoir la réflexion sur la coordination de l'ensemble des établissements d'enseignement artistique supérieur de la région Nord-Pas-de-Calais».

Le travail d'Ariana s'était rapidement orienté vers le développement d'analyses administratives et budgétaires pour aboutir à un état des lieux des écoles de la région. En 1997, Ariana a créé un groupe de pilotage, auquel étaient associés la Mission de l'inspection permanente de l'enseignement artistique (Mipéa) ainsi que des élus dont j'ai eu l'honneur de faire partie, pour conduire une réflexion sur l'avenir de l'enseignement artistique en

3.1. **Les réseaux** **régionaux d'écoles** **Contributions** **générales**

région Nord-Pas-de-Calais et définir un schéma régional de ces enseignements.

Je tenais à mettre en avant le travail de cette association, que M. Cochard connaît fort bien, puisqu'il en a été l'un des moteurs. Je suis de ceux qui pensent que, sans le travail d'Ariana et des ses animateurs, il n'y aurait pas eu de protocole de décentralisation culturelle dans le Nord-Pas-de-Calais.

Le 29 novembre 2001, un protocole de décentralisation culturelle est donc cosigné par l'État (ministère de la Culture et de la Communication) et le Conseil régional avec l'idée d'«expérimenter solidairement de nouvelles répartitions de responsabilités, afin de développer l'action publique culturelle en région».

Les objectifs de ce protocole sont précis :

- clarifier et définir les responsabilités de chacune des collectivités territoriales et de l'État dans le domaine des enseignements artistiques (musique, danse, théâtre et arts plastiques);
- développer et améliorer le service public de la culture dans ces domaines;
- dégager des modes d'organisation susceptibles d'inspirer les prochaines étapes de la décentralisation (dans ce domaine, si l'enseignement de la musique a trouvé sa place dans la dernière étape de la décentralisation, il n'en est rien pour l'enseignement des arts plastiques).

Si la Drac devient alors le chef de file pour la musique, la danse et le théâtre, c'est le Conseil régional qui assume cette mission pour les arts plastiques.

Un plan pluriannuel d'actions et de financement est alors élaboré par le Conseil régional, en concertation avec les services du ministère de la Culture et de la Communication ainsi qu'avec les chefs des établissements de la région. Ce sont 4,6 millions d'euros supplémentaires que l'État et la région, à parts égales, s'engagent alors à apporter en trois ans pour atteindre ces objectifs. Cinq établissements sont concernés par le protocole de décentralisation culturelle :

- l'École supérieure d'art de Cambrai;
- l'École régionale des beaux-arts de Dunkerque;
- l'École régionale supérieure d'expression plastique de Tourcoing;
- l'École supérieure des beaux-arts de Valenciennes;
- Le Fresnoy, Studio national des arts contemporains, à Tourcoing.

Le protocole était sur les rails, les financements s'annonçaient : restait à mettre le train en marche... Force est de constater que cela fut difficile et long !

3.1.

Les réseaux régionaux d'écoles

Contributions générales

3.1.

Les réseaux régionaux d'écoles

Contributions générales

S'il est très simple d'écrire noir sur blanc une multitude d'objectifs, il est beaucoup plus compliqué de mettre en place les actions pour les atteindre... sans compter que les villes, dont on a très peu parlé jusqu'à maintenant, se sont rapidement interrogées sur l'après-protocole et sur le devenir du financement des actions engagées dans le cadre de ce protocole, notamment en ce qui concerne le personnel recruté par la commune, évidemment...

Ces quatre villes, comme toutes celles qui accueillent aujourd'hui des écoles d'art, attendent désespérément que l'État assume financièrement ses responsabilités dans ce domaine, depuis que, incitées par l'État, elles ont fait évoluer leurs écoles des beaux-arts vers des écoles dispensant des diplômes de niveau bac + 5 tout en continuant à en assumer les nouvelles charges financières !

Après moult réflexions, il est décidé par le comité de pilotage que les financements annoncés du protocole seront utilisés de deux façons :

- une partie sera versée directement aux communes pour leur permettre de faire face aux dépenses nouvelles (financer de nouveaux postes de salariés – enseignants, assistants, techniciens... –, développer le parc informatique, favoriser la mobilité des étudiants par l'attribution de bourses... en moyenne à 300 000 euros par commune) ;
- une autre partie sera versée à une association loi 1901, créée spécifiquement pour mener à bien une partie des objectifs du protocole.

Cette association, c'est l'Area (Association régionale des écoles d'art). Nous sommes en octobre 2003, soit, il faut le souligner, deux ans déjà après la signature du protocole !

Association assez originale puisque subventionnée à 100 % par le Conseil régional et dirigée par un conseil d'administration composé de quatre élus représentant les quatre villes concernées, du président du Fresnoy, des directeurs des cinq établissements et, à titre consultatif, des représentants de l'État, du Conseil régional, des enseignants et des étudiants des écoles du réseau. Les quatre élus composent le bureau présidé par M. Patrick Roussiès, conseiller municipal délégué à la Culture, au Patrimoine et au Tourisme de la ville de Valenciennes.

L'Area aura, elle aussi, bien du mal à trouver sa vitesse de croisière : trouver sa place au sein des cinq écoles n'est pas chose simple. Durant l'année 2004, de multiples réunions sont organisées, entre professeurs, entre directeurs, réunions qui semblent tourner dans le vide et dont l'absence de résultats concrets finit par décourager les participants.

Je n'ai pas peur de le dire : à ce moment de l'expérimentation, nous vivons un échec.

Les élus des quatre villes décident alors de reprendre les choses en mains, convaincus que l'Area est une chance pour le devenir des écoles d'art du Nord-Pas-de-Calais, que c'est la seule façon de réussir la mise en réseau de nos écoles et d'assurer leur survie. Une mise au point s'impose alors. L'Area recrute une directrice et une secrétaire. Les missions de l'association sont clairement redéfinies. L'Area se dote d'un projet associatif parfaitement en phase avec le protocole. Chacun trouve sa place au sein de l'association et l'Area trouve sa place au sein des cinq écoles. Les conditions sont réunies pour enfin mettre en œuvre les chantiers définis dans le cadre du protocole, et qui portent sur :

- les relations internationales ;
- la communication ;
- les ateliers transversaux ;
- les séminaires ;
- l'informatisation des fonds documentaires ;
- le parcours de l'étudiant...

... à quoi il faut ajouter le chantier des technologies de l'information et de la communication, piloté par Le Fresnoy.

Permettez-moi de rendre publiquement un hommage appuyé et sincère à Anne Desplanques et à sa collaboratrice pour leur implication sans faille dans la mise en place et le suivi de ces chantiers qui, vous vous en doutez bien, représentent un investissement considérable. Elles sont une des clés de la réussite de la mise en réseau de nos écoles d'art. C'est une des leçons à retenir de cette expérimentation : diplomatie, compétence, volonté, courage et mobilité !

Certes, tout n'est pas parfait et le protocole n'a pas tout réglé. Cependant, grâce à l'Area et à l'action de tous les membres qui la composent, les écoles d'art du Nord-Pas-de-Calais sont sur le bon chemin, la mise en réseau progresse. Mais le chemin est encore long et sinueux.

Une multitude d'incertitudes planent encore : le protocole et ses financements s'achèvent en juin 2006, que se passera-t-il après ? Quel devenir pour l'Area ? Pour le Conseil régional du Nord-Pas-de-Calais, il n'y a aucun doute, les financements seront là pour poursuivre l'expérimentation amorcée par le protocole.

Les quatre communes du Nord-Pas-de-Calais, tout comme l'ensemble des communes concernées en France, souhaiteraient que l'État assume pleinement ses responsabilités. Or, du côté de l'État, pas de son, pas d'images à ce jour, si je puis me permettre...

Et au-delà de cela, reviennent sans cesse ces questions dont je parlais au début de mon propos : quel avenir pour les écoles d'art, pour les diplômes qu'elles délivrent, au regard des accords de Bologne, de Prague et de Berlin ? Quel statut pour leurs enseignants ? Quel financement et quel mode de gestion des établissements ? Autant de questions sans réponses à ce jour.

Il nous reste à espérer, je suis d'un naturel optimiste, que notre ministre de la Culture et de la Communication s'en sera entretenu avec son collègue, François Goulard, ministre délégué à l'Enseignement supérieur, et qu'il nous apportera un début de réponse et un peu d'espoir à l'issue de ces Assises.

C'est en tout cas ce que j'attends, comme tous ceux qui sont venus jusqu'à Rennes, avec beaucoup d'impatience. ■

LA PHILOSOPHIE DU RÉSEAU BRETON

ALAIN VAN DER MALIÈRE

Directeur général adjoint de la région Bretagne

On peut s'interroger sur les raisons qui conduisent un Conseil régional à s'engager dans le soutien aux écoles d'art alors que rien ne l'y contraint et qu'il est par ailleurs assailli par les charges d'une décentralisation imposée et souvent improvisée.

Faut-il rappeler que le Conseil régional ne dispose d'aucune compétence culturelle – à l'exception depuis 2004 de la charge de l'Inventaire général du patrimoine et des enseignements artistiques (et à l'autre exception notable des arts plastiques !)?

Objectivement, rien ne justifie donc cette présence, qu'il souhaite pourtant. Cette posture particulière s'explique de plusieurs manières :

La première tient à l'antériorité du réseau des écoles d'art de Bretagne qui, depuis plus de dix ans, sous l'impulsion de leurs directeurs et du président de leur association, Martial Gabillard, travaillent obstinément à la construction d'un espace commun de coopération, de mutualisation des initiatives et des moyens. Au point, entre 2000 et 2002, d'être candidat au protocole de décentralisation initié par le secrétaire d'État Michel Duffour et qui répondait presque idéalement à ce cas de figure. La configuration politique d'alors n'a pas permis de faire aboutir cette volonté, les responsables de la région s'y

3.1. Les réseaux régionaux d'écoles Contributions générales

refusant. À l'inverse, en 2004, c'est le nouveau Conseil régional qui reprenait le fil de cette démarche au long cours et qui trouvait, cette fois, l'accord de l'État.

La seconde, plus structurelle, s'articule autour des questions de formation, au cœur des compétences et des préoccupations de la région. Certes, les écoles d'art sont pour l'heure «frontalières», voire «étrangères», les viles d'abord et l'État ensuite en étant les piliers. Cependant la responsabilité territoriale de la région lui donne une obligation de mise en réseau, de recherche de complémentarité, de cohérence, de mise en commun des connaissances et des moyens au service du développement.

Comment, dès lors, ne serait-elle pas concernée par l'histoire si singulière des écoles d'art de Bretagne ? Le projet culturel du Conseil régional adopté en 2005 s'articule autour de trois axes : la présence d'artistes, la transmission, la circulation des œuvres et des équipes. Dans cette nouvelle perspective, les écoles d'art devraient occuper une place et un rôle stratégiques. Au-delà de leur fonction «naturelle» de transmission des connaissances, elles sont des lieux tout aussi «naturels» de recherche et de confrontation intellectuelle, des espaces de création en lien, évidemment, avec l'actualité de la vie artistique saisie dans toutes ses dimensions, régionales, nationales et internationales. À ces divers titres, on peut considérer que le soutien aux écoles d'art constitue le socle d'une politique globale en faveur des arts plastiques. Celle-ci, qui se traduit déjà concrètement par la construction (en cours) d'un Frac, par une aide accrue aux centres d'art, par un suivi attentif de démarches innovantes – notamment celles de collectifs d'artistes – peut, en s'appuyant sur ce pôle d'enseignement supérieur ainsi conforté, prendre une envergure majeure.

Cette volonté de saisir l'ensemble du champ des arts plastiques, partagée aujourd'hui par toutes les puissances publiques, oblige à l'élaboration d'un prototype à la fois global et quadripode, réuni pour constituer une «masse critique» qui compte dans l'espace européen des formations artistiques, mais également distribué – presque – équitablement sur le territoire. À la fois central et décentralisé, à la fois généraliste et spécialisé.

Le temps de la mise en œuvre est venu qui suppose une nouvelle construction statutaire et budgétaire ainsi qu'une conception décloisonnée du fonctionnement général des établissements.

Le projet est stimulant, la visée ambitieuse, et le Conseil régional entend concourir efficacement à son accomplissement. ■

3.1. **Les réseaux** **régionaux d'écoles** **Contributions** **générales**

PRÉSENTATION DU RÉSEAU DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR D'ART DE LA RÉGION NORD-PAS-DE-CALAIS

ANNE DESPLANQUES

Chargée de mission à l'Association des écoles
d'art du Nord-Pas-de-Calais

L'Aréa, association loi 1901, a été créée en octobre 2003. Elle « a pour but de réaliser et de développer la mise en réseau des écoles d'art du Nord-Pas-de-Calais [...] et du Fresnoy, [et mène] toutes actions susceptibles de contribuer à cet objet dans le respect des missions de chaque établissement. »

L'Aréa associe les établissements autour de certaines de leurs missions premières, parmi lesquelles :

- favoriser les rencontres, les échanges et la recherche de projets communs pour parvenir à une meilleure formalisation des projets pédagogiques ;
- suivre le devenir des étudiants, et notamment évaluer leur insertion professionnelle ;
- permettre l'inscription des établissements dans un réseau de partenaires.

L'association des établissements doit permettre de qualifier l'offre de formation sur le territoire régional en structurant et en consolidant les cursus proposés par les établissements d'enseignement supérieur d'art.

L'association accompagne les établissements pour leur permettre d'améliorer l'offre de formation en :

- effectuant des diagnostics et analyses précises des situations ;
- préfigurant les devenirs ;
- identifiant les besoins ;
- concevant les étapes et méthodes de travail.

Ces missions doivent notamment permettre de développer les relations internationales, d'accroître l'usage des nouvelles technologies ou encore de placer la recherche au cœur du projet d'établissement.

L'Aréa aide les établissements à ancrer le projet pédagogique dans le territoire sur lequel il se développe et à trouver les termes d'une spécificité régionale par la mise en réseau de façon à conforter les établissements dans leur rôle d'outils majeurs de rayonnement culturel et artistique des territoires sur lesquels ils sont implantés.

3.1. **Les réseaux** **régionaux d'écoles** Documents et témoignages

Enfin, l'association développe les actions de communication des établissements du réseau en valorisant les projets menés en commun auprès :

- des publics intéressés par les cursus ;
- du réseau des partenaires (local, national, international) ;
- des collectivités territoriales engagées auprès des établissements.

Ces activités visent à soutenir les établissements pour qu'ils parviennent à une meilleure reconnaissance de l'enseignement qu'ils dispensent, aux niveaux international, national, régional, local.

RAPPORT DES ACTIVITÉS ENGAGÉES PAR L'ARÉA

Dans le cadre du protocole, sept chantiers ont été définis pour assurer le développement du réseau des écoles ; depuis septembre 2004, l'association assure l'animation de tous les chantiers à l'exception de celui des technologies de l'information et de la communication, piloté par Le Fresnoy.

1. Relations internationales

- diagnostic des relations internationales des écoles du réseau ;
- mise en place simultanée de l'ECTS dans chaque école du réseau ;
- expertise de l'ECTS des écoles du réseau, en partenariat avec l'agence Socrates ;
- inscription et participation aux travaux de réseaux nationaux d'établissements d'enseignement supérieur d'art ;
- assistance à l'inscription dans le programme européen Erasmus.

Perspectives :

- travail de concertation autour des livrets d'études de chaque établissement, puis traduction des livrets ;
- développement des relations aux réseaux d'établissements d'enseignement supérieur (Pôle universitaire européen, Art Accord...) ;
- chantier de travail sur les questions liées à l'accueil des étudiants étrangers pour parvenir à la mise au point d'outils de réseau visant à améliorer les modalités de leur séjour ;
- constitution d'un pôle de ressources pour le développement de la mobilité à l'international des étudiants des écoles du réseau ;
- voyages d'études.

2. Communication

- définition de la charte graphique de l'Aréa;
- publication d'annonces presse: communication des dates de concours d'entrée;
- annonces en ligne: édition des fiches Écoles et des fiches Formation sur le site profilculture.com (annuaire des formations du magazine *Les Inrockuptibles*);
- réalisation et diffusion de l'annuaire des personnels enseignants des écoles du réseau;
- représentation des cinq établissements lors du Salon du lycéen et de l'étudiant de Lille (janvier 2006): création d'outils de communication spécifiques aux écoles du Nord-Pas-de-Calais.

En cours:

- réalisation du site Internet de l'association.

3. Ateliers transversaux

- suivi et évaluation des ateliers organisés en 2004;
- définition du vademecum de fonctionnement des ateliers transversaux, en concertation avec les représentants des communes et les partenaires du protocole;
- coordination des projets d'ateliers transversaux de l'année universitaire en cours (2005-2006):
 - «In/Out: gestes et interactions», collaboration de l'Esa Cambrai et de l'Ersep Tourcoing, projet pour quatorze étudiants (années 2, 3, 4 et 5).
 - «Nouveaux territoires de l'image», collaboration de l'Esa Cambrai et de l'Esba Valenciennes, projet pour douze étudiants (années 3, 4 et 5).
 - «Lecture de la ville, espace urbain et signe», collaboration de l'Esa Cambrai et de l'Esba Valenciennes, projet pour dix-huit étudiants (années 2, 3 et 4).
 - «Ateliers d'initiation au cinéma», conduit par Le Fresnoy pour les quatre autres écoles, projet pour quatre étudiants (année 5).
 - «La lunette de Galilée», collaboration de l'Erba Dunkerque, de l'Ersep Tourcoing et de l'Esba Valenciennes, projet pour quarante-deux étudiants (année 2), déplacement prévu à Venise.
 - «Propos photographiques», collaboration de l'Erba Dunkerque et du Fresnoy, projet pour quinze étudiants (années 3, 4 et 5), déplacement prévu à Bamako.

3.1.

Les réseaux régionaux d'écoles

Documents et témoignages

- «Confluence», collaboration de l'Erba Dunkerque et de l'Ersep Tourcoing, projet pour vingt étudiants (années 2, 3, 4 et 5), déplacement prévu à Séville, Cordoue, Grenade.
- «La professionnalisation des étudiants», collaboration de l'Erba Dunkerque et de l'Ersep Tourcoing, projet pour cent vingt étudiants (années 3, 4 et 5).
- «in/OUT: processus et actions», collaboration de l'Esa Cambrai et de l'Ersep Tourcoing, projet pour douze étudiants (années 2, 3, 4 et 5), déplacement prévu à Berlin.
- «De quelques processus», collaboration de l'Ersep Tourcoing et de l'Esa Valenciennes, projet pour vingt étudiants (année 2).
- «Les représentations du corps dans l'art contemporain», collaboration de l'Esa Cambrai, de l'Ersep Tourcoing et de l'Esa Valenciennes, projet pour quinze étudiants (année 2 et 4)

Perspectives:

- évaluation des projets menés au cours de l'année universitaire et coordination et assistance à la définition des nouveaux projets;
- chantier d'étude et de concertation pour la synchronisation du calendrier des écoles.

4. Séminaires

- séminaire enseignants sur les ateliers transversaux (mai 2005);
- séminaire Technologies de l'information et de la communication (octobre 2005).
- séminaire de travail pour les directeurs et les coordinateurs ECTS.

5. Informatisation des fonds documentaires

Dans le cadre du protocole, les établissements du réseau ont été dotés de subventions spécifiques pour embaucher des personnels supplémentaires et permettre à leurs centres de documentation d'initier l'informatisation de leurs fonds.

- suivi du travail d'informatisation en cours dans chaque école;
- mise en place de trois modules de formation destinés aux personnels des centres documentaires;
- animation du groupe de travail constitué pour permettre le traitement conjoint des questions liées à l'utilisation du thésaurus Rameau.

6. Parcours de l'étudiant

– gestion des bourses de projets étudiants: suivi et instruction des dossiers, programmation des commissions, constitution d'un dossier type (quatre commissions depuis juillet 2004: au total, 22 660 euros ont été alloués à cinquante-huit étudiants des écoles du réseau, Le Fresnoy excepté).

En cours:

- acquisition d'un logiciel de gestion administrative et pédagogique;
- mission sur le devenir des étudiants des écoles d'art, commanditée par la Drac Nord-Pas-de-Calais: enquête sur les cinq dernières promotions d'étudiants diplômés;
- chantier d'étude et de concertation pour la création d'un centre VAE en région;
- chantier d'étude et de concertation pour l'organisation d'un concours d'entrée en commun;
- gestion conjointe des bourses de mobilité étudiante;
- ouverture partielle du cursus du Fresnoy à une douzaine d'étudiants des écoles du réseau.

FINANCEMENTS

Dans le cadre du protocole, l'Aréa est financée conjointement par l'État (Drac Nord-Pas-de-Calais) et le Conseil régional Nord-Pas-de-Calais.

Les financements prévus étaient:

- en 2003: 120 725 euros;
- en 2004: 245 065 euros;
- en 2005: 246 687 euros (la fin du protocole est programmée en juin 2006. L'utilisation des crédits est – à l'heure actuelle – autorisée jusqu'à cette date).

Par ailleurs, toujours dans le cadre du protocole, le Conseil régional a accordé aux écoles du réseau des financements complémentaires destinés à «conforter l'existant»: selon leurs besoins, les écoles ont ainsi eu la possibilité de financer de nouveaux postes de salariés (enseignants, assistants, techniciens...), de développer le parc informatique de l'école, de favoriser la mobilité des étudiants par l'attribution de bourses... Ainsi, chaque établissement a bénéficié de subventions d'un montant total égal en moyenne à 300 000 euros. ■

LE RÉSEAU DES ÉCOLES DE BRETAGNE

JACQUES SAUVAGEOT

Directeur de l'École régionale des beaux-arts de Rennes, secrétaire de l'Association des écoles supérieures d'art de Bretagne

Le réseau des écoles de Bretagne a pour origine l'Association pour la promotion et le développement des écoles d'art de la région Bretagne, fondée en mars 1990 par les directeurs des quatre écoles (Brest, Lorient, Quimper, Rennes).

Ses buts étaient le développement de la concertation inter-écoles, le renforcement des échanges entre enseignants et étudiants, l'organisation de manifestations communes, la reconnaissance des divers partenaires institutionnels et économiques.

Dès 1991, les directeurs avaient proposé l'établissement d'un examen commun de recrutement, la concertation sur les objectifs et les contenus des enseignements de première année, la libre circulation des étudiants titulaires des unités de valeur après la première année, la constitution de jurys uniques pour les DNSEP, l'établissement progressif d'une carte des enseignements artistiques en Bretagne, l'ouverture d'une enquête sur l'insertion des anciens étudiants...

Le 5 mai 1992 a vu la création du premier examen d'entrée commun. De nombreuses actions communes sont également mises sur pied dès cette époque : workshops ou séminaires de travail, voyages, expositions d'étudiants diplômés, réunions de concertation pédagogique...

En 2000, l'association devient Association des écoles supérieures d'art de Bretagne. Cette association regroupe les directeurs, les enseignants, éventuellement les étudiants des quatre écoles, ainsi que les représentants des quatre villes : élus et directeurs chargés de la culture. La Drac, invitée, ne participe pas officiellement à l'association, mais soutient les initiatives et participe aux travaux de réflexion. Le conseil d'administration est composé de tous les représentants de toutes les écoles et de toutes les villes ; le bureau est composé des directeurs des quatre écoles et des quatre élus des quatre villes. Un conseil pédagogique est institué.

À travers ce changement de dénomination et de statuts, l'objectif de l'association est alors, au-delà de la poursuite des actions communes, de renforcer sa capacité à trouver de nouveaux partenaires pour la gestion et le développement des écoles, notamment en s'adressant à la région et au ministère. Dans cet esprit, en 2001, l'association se porte candidate à un protocole de

3.1.
Les réseaux
régionaux d'écoles
Documents
et témoignages

décentralisation culturelle. Cette candidature n'est finalement pas retenue, la région Bretagne refusant tout engagement en direction des écoles supérieures d'art (à l'exception de leur équipement en matériel informatique, pris en charge dans le cadre du contrat de plan État/Région).

En 2004, la nouvelle équipe ayant en charge la région décide de s'engager auprès des écoles, à la fois en tant qu'établissements d'enseignement supérieur et en tant qu'établissements culturels.

Elle participe au financement de l'association (40 000 euros dans un premier temps) et pose la candidature de la région à un projet d'expérimentation de gestion des enseignements supérieurs artistiques, la perspective étant celle d'un rapprochement des financements Ville/État/Région.

Le projet d'expérimentation aujourd'hui discuté s'inscrit dans le cadre des réflexions actuelles en vue d'une intégration des écoles dans les enseignements supérieurs européens, et dans le cadre d'une valorisation du statut des écoles et des enseignants. Il s'appuie sur le renforcement des coopérations dans le domaine de l'enseignement supérieur comme dans le domaine de la culture, et veut contribuer à un bon aménagement du territoire grâce à une participation concertée et équilibrée des partenaires responsables de l'action publique. Il prévoit le renforcement et l'élargissement des actions communes autour de six axes :

- la mise en réseau des écoles (carte des enseignements, mutualisation des moyens, actions communes ou partagées, communication commune, réflexions sur le statut juridique des regroupements d'école);
- l'élargissement des partenaires du réseau (universités, centres d'art, international);
- des actions en faveur de l'insertion professionnelle (y compris dans le cadre de la formation continue);
- le développement des actions de sensibilisation et de diffusion de l'art contemporain;
- des formations et des actions dans le cadre des nouvelles technologies;
- la possibilité de déconcentration ou de décentralisation de procédures administratives.

Ce projet fait également figurer les projets spécifiques de chacune des écoles.

Un calendrier pluriannuel devrait permettre de donner les moyens nécessaires à la réalisation des actions prévues dans le cadre de ces axes.

Le budget de l'association est actuellement [2005] de 125 000 euros répartis comme suit :
Villes : 31 000 ; Drac 30 000 ; Région : 40 000 ; autres (examen entrée notamment) : 24 000 euros.

PRINCIPALES ACTIVITÉS

Le conseil pédagogique réunit tous les deux mois environ les directeurs et des représentants enseignants des quatre écoles. Le conseil décide des actions et des principes de leur mise en œuvre. Entre les réunions du conseil, la coordination des directeurs assure le suivi des actions prévues.

En dehors de ces réunions, des groupes de travail peuvent être constitués sur des questions diverses. Cette année, par exemple, plusieurs réunions ont été consacrées à la réflexion sur la recherche dans les écoles d'art. D'autre part, des rencontres de concertation sur les acquisitions et les matériels informatiques sont régulièrement organisées.

L'examen d'entrée commun accueille chaque année six cent cinquante candidats, ce qui permet de bons recrutements pour toutes les écoles. Les épreuves de culture générale, de dessin d'observation, d'imagination sont communes ; la présentation des dossiers personnels et les entretiens avec les jurys se font devant les jurys des différentes écoles réunis dans un lieu unique (le pavillon des Lices à Rennes), les candidats pouvant se présenter librement à tous les jurys, chaque jury décidant librement de l'admission éventuelle. Le concours commun est précédé d'une publicité commune et d'une commission commune de dérogation pour les candidats non bacheliers.

Des ateliers communs sont organisés chaque année, regroupant des enseignants et des étudiants d'au moins deux écoles. En 2004-2005, sur l'affiche (à Lorient), sur Internet (à Rennes), sur le livre (à Quimper), sur la lumière et le littoral (à Ouessant)... En 2005-2006 une douzaine d'ateliers ont été organisés.

Des aides à la mobilité favorisent la circulation (assez aisée) des étudiants et des enseignants (plus longue à mettre en œuvre).

Des séminaires sont organisés régulièrement (chaque année, un séminaire de rentrée rassemble tous les enseignants pour une discussion sur les enjeux de la création actuelle et l'approche d'une question liée à la pédagogie) et ponctuellement en fonction des intérêts manifestés par les enseignants des écoles (l'enseignement de l'art en Europe par exemple).

Des voyages d'études sont organisés pour les grandes manifestations internationales ou dans le cadre d'enseignements parallèles (design à Saint-Étienne par exemple).

L'association édite de nombreuses publications : catalogue des diplômés des quatre écoles (chaque année), brochure de présentation des quatre écoles (plaquette bilingue (français/anglais) d'informations générales sur les quatre écoles et le réseau), lettre biannuelle d'information (à destination des enseignants et des partenaires), *Des écoles d'art en Europe* (compte rendu du séminaire sur l'enseignement de l'art en Europe), *Ludic-art* (un jeu numérique de sensibilisation à l'art contemporain en collaboration avec le Frac), *Habiter l'Internet* (publication des travaux d'un atelier commun), publications d'encarts publicitaires communs dans diverses revues ou journaux. L'association propose également un portail Internet commun. Un journal commun, biannuel, est en cours d'élaboration.

Afin de faciliter les échanges entre écoles, et dans l'optique éventuelle de nouveaux enseignements ou modes d'enseignements, l'association a permis l'équipement de chaque école en matériel de visio-conférence.

L'association permet également une représentation commune des écoles dans certaines instances et de faire bénéficier l'ensemble des écoles d'un accord conclu par une école avec un partenaire (par exemple, les accords conclus entre l'École des beaux-arts de Rennes et l'université Rennes II sont applicables aux quatre écoles).

L'association envisage également d'intervenir en direction des anciens étudiants, notamment pour leur permettre de réaliser certains de leurs projets.

ORIGINALITÉ DU RÉSEAU BRETON

Outre sa longue histoire, l'originalité du réseau breton réside principalement dans le fait que la collaboration s'appuie sur une pratique de mutualisation, tant au niveau des objectifs que des moyens mis en œuvre : la structure de fonctionnement propre au réseau est très réduite – une chargée de mission à mi-temps, les activités communes sont partagées entre les membres du réseau –, Lorient prend en charge la commission régionale de validation des acquis, Quimper organise le séminaire de rentrée...

Pour l'avenir, l'accent est mis sur les activités de recherche, développées le plus possible dans un cadre commun. Ces activités doivent pouvoir s'appuyer sur la présence d'artistes, sur des rapports avec des lieux de création et de diffusion variés, et donc sur le renforcement d'un réseau régional de création et de diffusion.

Enfin, il y a une volonté forte d'inscrire le projet « régional » dans une dimension internationale. ■

GENÈSE ET PERSPECTIVE DU RÉSEAU DES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART DE LORRAINE

OLIVIER DE MONPEZAT

Directeur de l'École supérieure
d'art de Metz

CLAUDE ANHEIM

Directeur de l'École supérieure
d'art d'Épinal

La région Lorraine comporte trois écoles supérieures d'art, deux territoriales, Épinal et Metz, et une nationale, Nancy. Les trois établissements sont localisés sur un axe géographique de développement signifiant, le Sillon Mosellan. Celui-ci s'inscrit dans un réseau de villes associées pour un vaste projet de coopération métropolitaine. Il a été constitué à l'initiative des élus des agglomérations de Thionville, Metz, Nancy et Épinal et son développement est soutenu par l'État.

Un extrait du rapport de 2005 précise les objectifs du Sillon Lorrain : « Les faits et les données rassemblées pour la première fois dans ce document montrent bien qu'une communauté de destin se forge chaque jour un peu plus dans le Sillon Lorrain et parmi son million d'habitants : elle repose sur des partenariats que nous voulons encore renforcer en matière d'infrastructures de communication, d'économie, d'université, mais aussi de développement durable, de culture ou de sport. »

L'École supérieure d'art d'Épinal a été créée en 1966 autour d'un partenariat fort avec l'École nationale d'art de Nancy. L'École supérieure d'art de Metz est pour sa part fondée en 1951, celle de Nancy au XVIII^e siècle (Académie Stanislas).

Lors de la réforme des enseignements artistiques de 1972 – création des DNSEP –, les trois écoles de Lorraine ont été choisies, avec l'École nationale supérieure d'art de Nice, pour expérimenter cette réforme. En 1972, l'État et les collectivités locales souhaitaient une répartition de formations spécifiques par établissement pour éviter les redondances. Depuis lors, des liens se sont créés, des volontés, plus ou moins affirmées, de collaboration, de projet en commun ont vu le jour.

En 1999, ces rapprochements sont de nouveaux apparus particulièrement pertinents entre les écoles d'Épinal et de Metz compte tenu de projets très complémentaires, ceci dans l'esprit de l'expérimentation de 1972. La réorientation du projet de l'école d'Épinal, en 2000, vers

3.1.
Les réseaux
régionaux d'écoles
Documents
et témoignages

les problématiques de l'image et de la narration, a renforcé l'évidence de pédagogies mutualisées. Depuis lors, ponctuellement l'École nationale supérieure d'art de Nancy s'associe, pour des productions et des diffusions, aux deux autres établissements. Par exemple, l'option communication de Nancy présente en ces termes une collaboration qui a eu lieu en 2003-2004 :

ARC « Vidéochroniques » : « Dans le cadre de l'exposition « De la Lorraine » produite par le Conseil régional de Lorraine, en partenariat avec les villes de Metz et de Nancy, et avec le soutien du ministère de la Culture et de la Communication, les étudiants des écoles d'art de Lorraine, Épinal, Metz et Nancy, pilote de la commande, se voient proposer de travailler ensemble au sein d'une démarche transversale. La finalité consiste en la production d'une série de courtes vidéos qui forme la matière d'une conclusion pour l'exposition... »

C'est dans cette perspective qu'il est envisagé de continuer à bâtir des projets pédagogiques ainsi que de réfléchir à la mise en œuvre d'une politique de communication commune.

LE RÉSEAU INTER-ÉCOLES ÉPINAL/METZ

Les écoles supérieures d'art de Metz et d'Épinal, sous tutelle pédagogique du ministère de la Culture et de la Communication, délivrent des diplômes nationaux. L'École supérieure d'art de Metz délivre en option communication et option art des diplômes nationaux en arts plastiques (DNAP) et des diplômes nationaux supérieurs d'expression plastique (DNSEP), cycle de trois et cinq ans, dans le cadre d'un projet multimédia mis en œuvre depuis 1996. L'École supérieure d'art d'Épinal délivre un diplôme national d'art et technique (DNAT) en image et narration/design graphique, correspondant à un cycle de trois ans d'études.

S'appuyant sur la complémentarité de l'offre et des contenus pédagogiques des deux écoles, celles-ci ont engagé, dès l'année universitaire 2000-2001, des collaborations visant à partager des compétences et à favoriser les relations et les mouvements des étudiants entre les deux écoles d'art.

Les écoles supérieures d'art d'Épinal et de Metz travaillent à partir d'une forte structuration et articulation de leurs enseignements centrés spécifiquement sur l'exploration de modes narratifs qui privilégient des supports de création (édition et multimédia) permettant d'orienter les étudiants vers des débouchés professionnels performants.

Trois orientations ont été privilégiées : l'année pro-pédeutique est consacrée à des partages de compétences autour de la question du dessin ; les étudiants de deuxième année et troisième année travaillent autour du dessin, du graphisme et de l'édition (plus spécifique, en image et narration, à la démarche d'Épinal) et des dispositifs scéniques multimédias (particulièrement étudiés à Metz). Ces ateliers transversaux peuvent contenir d'autres orientations communes comme les arts visuels (vidéo, photographie...) et les hypermédias.

La création d'un réseau inter-écoles d'art propose une démarche originale, innovante et qualifiante. Ainsi, le rayonnement de nos enseignements spécifiques rejoint divers niveaux (régional à européen).

Cette démarche se trouve inscrite dans le contrat de plan État/Région, au paragraphe « Améliorer les conditions d'accès à la culture », au titre du développement des filières de formation dans le domaine de la culture.

OBJET

Le réseau a pour objet de mettre en place un projet de collaboration et de rapprochement pédagogique des écoles supérieures d'art de Metz et d'Épinal, intitulé « Projet régional des écoles d'art de Metz et d'Épinal » et d'en fixer les modalités de fonctionnement.

Cette collaboration prend en compte les identités et les projets pédagogiques de chaque école. Metz en Lorraine Nord, Épinal en Lorraine Sud, en structurant des offres d'enseignement adaptées aux réalités locales et régionales. Elle a pour objectif le développement des échanges de compétences au travers de stages et d'ateliers inter-écoles, et l'organisation de manifestations communes. Ainsi, sont facilitées l'intégration des étudiants et l'articulation du travail des enseignants.

Le réseau inter-écoles d'art Metz/Épinal se développe donc à partir de projets pédagogiques complémentaires qui préservent les identités des établissements et s'enrichissent mutuellement. Chaque école demeure autonome dans ses choix et orientations mais intègre des pratiques nouvelles touchant à la mobilité, aux échanges, à la concertation. Les deux établissements posent leur relation en terme de complémentarité, mais ne visent pas à créer une structure administrative nouvelle.

CONTENUS

- Des enseignements complémentaires

L'offre globale des enseignements (du DNAT au DNSEP), la proximité géographique et une structuration

pédagogique inter-écoles forte permettent de s'orienter vers un partage de compétences autour d'un pôle de professeurs qui enseignera dans des ateliers communs, au cours de stages inscrits au programme réunissant des étudiants des deux écoles :

- atelier de graphisme d'expression (première et deuxième années);
- atelier de narration linéaire (deuxième et troisième années);
- atelier de narration non-linéaire (deuxième et troisième années);
- atelier de création vidéo (deuxième et troisième années);
- atelier de création volume, espace et interactivité (deuxième et troisième années);
- atelier commun de recherche et création, en troisième année, dont l'approche plus globale s'articule autour d'un thème dont l'orientation peut déboucher sur l'émergence de projets de diplôme.

– Des workshops

Les workshops, inscrits au programme de la première à la troisième année, sont organisés autour de l'enseignement de techniques, d'approches plastiques et conceptuelles centrées sur le développement d'un thème donnant lieu à la réalisation d'un travail plastique.

Les workshops se déroulent principalement en deux temps d'une semaine chacun :

- méthodes et outils en novembre et décembre;
- réalisation en mars ou avril.

Ils sont validés par l'obtention d'unités de valeur.

– Des échanges de compétences

Des échanges de compétences pédagogiques et de collaboration entre professeurs sont organisés autour d'un programme défini par la structuration des ateliers et des interventions afférentes. Les deux établissements planifient la venue de conférenciers communs.

– Des passerelles

La structuration des enseignements permet de faciliter différentes passerelles entre les deux écoles, que ce soit pour faciliter l'orientation des étudiants ou pour partager des outils pédagogiques et techniques :

- Les étudiants peuvent plus facilement changer d'orientation et être orientés dès la première année vers le DNAT spinalien ou le DNAP messin.

- La possibilité d'entamer un cycle long est privilégiée pour les titulaires du DNAT spinalien qui souhaitent continuer en cycle DNSEP messin conformément aux décisions de la commission nationale d'équivalence.
- Un étudiant peut, sur proposition et contrôle du corps enseignant partenaire, profiter des compétences spécifiques d'une école. Une convention contractualise cet accord. L'enseignement est validé par l'obtention d'unités de valeur.
- L'équipement informatique et le réseau Internet renforcent la collaboration au travers de productions en ligne (création de sites et d'œuvres élaborées pour le réseau). Ce principe de travail et de communication en réseau, ne peut être résolu par le virtuel. Il ne saurait faire l'économie de rencontres et de voyages à vocation pédagogique indispensable.

– Une politique d'éditions et d'expositions/manifestations inter-écoles communes

Les deux écoles d'art doivent faire connaître la dynamique artistique du projet régional et engager pour atteindre cet objectif la réalisation commune d'expositions, de manifestations et d'éditions.

À L'ÉTAPE ACTUELLE DE L'EXPÉRIENCE SONT RÉALISÉS :

- des stages spécifiques pour l'ensemble des étudiants du réseau ;
- la mobilité et le partage des enseignants dans le cadre d'ateliers communs ou spécifiques ;
- des invitations d'intervenants ;
- des séminaires organisés pour les enseignants du réseau pour préparer la rentrée universitaire et optimiser les projets du réseau ;
- des voyages d'études pour les étudiants (avec des enseignants) de la deuxième année, fondateurs de pratiques en atelier et de leur diffusion,
- des éditions et des événements communs.

Un coordinateur assure le fonctionnement du réseau et travaille aux perspectives de son développement, en particulier dans l'espace du «Grand Est» : Lorraine, Alsace, Franche-Comté, länder de Sarre et de Rhénanie-Palatinat (Allemagne), Luxembourg et Wallonie (Belgique).

3.1. Les réseaux régionaux d'écoles Documents et témoignages

FINANCEMENT

Ce réseau est financé par la ville d'Épinal, la communauté d'agglomération de Metz Métropole et subventionné ponctuellement par la région Lorraine (investissement et fonctionnement), et l'État (60000 euros). ■

RÉSEAU DES ÉCOLES D'ART DE LA RÉGION RHÔNE-ALPES

ADERA

Association des directeurs des écoles d'art de Rhône-Alpes

JEAN-PIERRE SIMON

Directeur de l'École supérieure d'art de Grenoble, président de l'Andéa

PRÉSENTATION ET HISTORIQUE

Le réseau Adera, représenté par l'association Adera fondée en 1990, regroupe les cinq écoles de la région Rhône-Alpes :

- l'École d'art de l'agglomération d'Annecy ;
- l'École supérieure d'art de Grenoble ;
- l'École nationale des beaux-arts de Lyon ;
- l'École régionale des beaux-arts de Saint-Étienne ;
- l'École régionale des beaux-arts de Valence.

À ces écoles est associée l'École supérieure d'art de Clermont Communauté depuis 2004.

Dès 1990, les cinq villes de Rhône-Alpes ont signé une convention visant à :

- favoriser la mobilité étudiante ;
- développer des projets de partenariat inter-établissements ;
- partager et mutualiser des équipements pédagogiques.

Il s'agissait du premier signe fort préfigurant l'existence du réseau en Rhône-Alpes.

Depuis 1995, les cinq écoles bénéficient de subventions de la part de la région et de l'État (ministère de la Culture et de la Communication/direction régionale des Affaires culturelles), au titre du contrat de plan État/Région Rhône-Alpes, pour confronter la pédagogie, favoriser la complémentarité de l'offre entre les établissements, développer les actions inter-écoles et la mobilité des étudiants et des enseignants au sein de la région.

À l'automne 2005, les actions développées dans ce cadre ont fait l'objet d'une évaluation par l'État et la région Rhône-Alpes. À cette occasion, un bilan des actions inter-écoles a été édité par l'Adera présentant l'ensemble des réalisations accomplies.

L'association Adera est composée actuellement des directeurs représentant les cinq écoles de Rhône-Alpes. Le bureau est constitué d'Yves Robert, président (École nationale des beaux-arts de Lyon), Jean-Pierre Simon, trésorier (École supérieure d'art de Grenoble), Emmanuel Tibloux, secrétaire (École régionale des beaux-arts de Valence), Jean-Louis Connan (École d'art de l'agglomération d'Annecy), Philippe Louisgrand (École régionale des beaux-arts de Saint-Étienne).

3.1. Les réseaux régionaux d'écoles Documents et témoignages

Elle n'est pas une structure de gestion complémentaire aux villes et communautés d'agglomération dont dépendent les écoles mais un outil de réflexion, d'accompagnement et de mise en réseau des directeurs et des équipes pédagogiques des écoles.

LES PRINCIPAUX OBJECTIFS DU RÉSEAU SONT :

- La mise en réseau d'une politique pédagogique inter-écoles en faveur de la mobilité des étudiants, au travers :
 - des ateliers de recherche et de création ;
 - de voyages d'études et résidences d'artistes ;
 - la mise en œuvre d'expositions dans les écoles, universités, musées d'art contemporain (voir «travaux en cours», musée d'Art moderne de Saint-Étienne, p. 333).
- La constitution d'un réseau de coopération internationale avec de nombreuses écoles étrangères qui s'appuie sur :
 - l'inscription des cinq écoles dans les réseaux européens et internationaux tant dans le cadre des programmes de la Communauté européenne que grâce aux systèmes de bourses d'études de l'enseignement supérieur de la région Rhône-Alpes ;
 - le développement des actions internationales ;
 - la mise en place de partenariats avec d'autres établissements étrangers au titre du réseau, en complément des accords bilatéraux signés entre les établissements ;
 - l'adhésion et la participation à différents organismes internationaux impliqués dans le champ de l'enseignement artistique : Elia, Art Accord France...
- La mise en place d'actions d'accompagnement des jeunes artistes issus de nos écoles en lien avec les milieux professionnels de l'art contemporain :
 - création d'un centre de ressources, base de données des différents concours, aides à la production, bourses et allocations, ateliers et résidences d'artistes en France et à l'étranger ;
 - création du programme «Galleries nomades» associant les cinq écoles d'art, l'Institut d'art contemporain de Villeurbanne et le réseau des lieux de diffusion en Rhône-Alpes (expositions personnelles de jeunes artistes issus de nos écoles) ;
 - création du projet «Rendez-vous», en collaboration avec le musée d'Art contemporain de Lyon, visant à donner une visibilité aux jeunes artistes émergents en Rhône-Alpes ;
 - création d'un système de bourses de résidences et de production à l'étranger.

3.1. Les réseaux régionaux d'écoles

Documents
et témoignages

■ La mise en place d'une réflexion commune sur la pédagogie et sur les enseignements artistiques par l'organisation de séminaires de travail autour des questions liées à l'harmonisation des diplômes, au système LMD, aux différents dispositifs d'homologation des diplômes.

■ La mise en œuvre d'actions d'information et de communication:

- création d'un site Internet commun aux cinq écoles (www.école-beaux-arts.fr);
- des actions de communication présentant conjointement de jeunes artistes issus de Rhône-Alpes;
- édition et mise en ligne du premier guide (à l'échelle nationale) à l'usage des jeunes artistes;
- actions de communication: par exemple les affiches-manifestes (tel le projet confié à Angela Detanico et Rafael Lain) diffusées à l'étranger auprès des professionnels de l'art contemporain;
- une politique éditoriale: publication de monographies, catalogues d'expositions collectives de jeunes artistes...

FINANCEMENTS (2001-2005)

A - Au titre du contrat de plan État/Région:
864 134 euros (sur cinq ans).

Participation de l'État: 374 264 euros.

Participation de la région Rhône-Alpes: 489 870 euros.

B - Au titre du réseau Fonctions majeures (accord de partenariat financier entre les villes «centres» de la région et le Conseil régional Rhône-Alpes):
participation financière de la région Rhône-Alpes:
853 234 euros (sur cinq ans).

C - Au titre des aides à la mobilité (bourses d'études à l'étranger): participation financière de la région Rhône-Alpes: 516 746 euros (sur cinq ans). ■

L'ÂGE D'OR, RÉSEAU DES ÉCOLES D'ART DU SUD DE LA FRANCE

JEAN-MARC FERRARI

Directeur de l'École d'art d'Avignon, président du réseau l'Âge d'or

Ce réseau a pour but de favoriser la communication inter-régionale entre les étudiants et les enseignants des écoles d'art du Languedoc-Roussillon et de la région Paca, ainsi que le développement de réseaux d'échanges tournés vers les autres établissements d'enseignement supérieur et le milieu de l'art, tant au niveau national qu'international.

OBJECTIFS

- Inciter l'organisation de programmes et de projets pédagogiques, favoriser les déplacements et les rencontres, participer au mouvement des idées, promouvoir le partage et la synergie des compétences.
- Créer les conditions d'émergence d'un territoire d'expression commune et plurielle: celui de la parole donnée aux artistes et aux enseignants des différentes écoles d'art du Sud.
- Dessiner et soutenir une cartographie dynamique des expériences menées et des ressources offertes, en s'appuyant sur la diversité et la singularité des approches artistiques qui fondent la richesse de nos enseignements supérieurs.
- Fonder et animer un «laboratoire» empirique autour des problématiques liées à la pédagogie et à la vie artistique.
- Soutenir et promouvoir la jeune création, celle des étudiants diplômés issus de nos écoles, par le biais d'actions de communication et de mises en relation avec le milieu artistique et professionnel international.
- Favoriser, pendant les études, la participation des travaux d'étudiants en direction des villes du réseau (échanges d'expositions réciproques), des institutions (expositions et expériences communes avec les associations et structures liées à l'art contemporain), etc.

ACTIONS

1 – Favoriser les échanges inter-écoles d'art

Poursuivre et inciter la mise en réseau pédagogique inter-écoles en faveur de la mobilité des enseignants et des étudiants à travers des rencontres pédagogiques, avec un souci permanent de mutualisation des moyens d'actions.

Cette synergie permet d'ouvrir certaines conférences, workshops et ateliers à l'ensemble des étudiants et

des enseignants et de mettre en place des bilans/jurys inter-écoles, ainsi que des projets en direction des structures liées à l'art contemporain.

L'Âge d'or favorise également l'émergence de projets typiquement liés au réseau, fédérateurs et relevant d'une pédagogie ou d'une réflexion commune. Ces projets peuvent être interrégionaux, nationaux ou internationaux.

Dans ce domaine, citons «Protocoles Méta», un projet d'expérimentation artistique mobile et évolutif initié par Jean-Paul Thibaud. Ce projet réunit une trentaine de personnes de différentes disciplines autour de questions liées au renouvellement potentiel et effectif des conditions de production actuelle de l'art. Il se situe entre le laboratoire et l'atelier. La session 2007 épousera la forme d'un «congrès singulier», à Avignon en juillet durant le Festival, en se construisant autour des rapports art/politique/social (et leurs malentendus), de manière à interroger les articulations entre expérimentation artistique, expérimentation politique et expérimentation sociale. En filigrane, on y retrouvera les rapports rencontre/indétermination/improvisation (et leurs contingences) qui est aussi une façon de réinterroger nos rapports à la «culture» de la performance diffuse (artistique, sociale, politique...).

L'Âge d'or même également une politique d'ouverture à l'international à travers des projets d'échanges pédagogiques et artistiques. Cette année, et suite à plusieurs rencontres, est né le projet «Yunnan». Ce projet itinérant, hybride et collectif, qui ne peut être assimilé ni à une véritable recherche ethnographique ni à un projet d'art contemporain stricto sensu, tient de l'enquête de terrain, de l'expérimentation impliquant les personnes rencontrées et de la restitution créative et subjective d'une expérience partagée. Fondé sur la mise en commun d'interrogations et de pratiques, ce projet s'est intéressé aux formes de création et de sociabilité développées aujourd'hui dans la province chinoise du Yunnan : territoire éloigné des grandes métropoles chinoises, contexte culturel marqué par les spécificités des nombreuses minorités qui peuplent cette province. Initié par Jacques Defert, le projet a réuni durant les mois de septembre à décembre 2006 un groupe d'une vingtaine de personnes (artistes, étudiants et enseignants, français et chinois), issus de disciplines diverses (art, anthropologie, conservation et restauration d'œuvres d'art). Une publication est prévue fin 2007.

2 – Un laboratoire

Fin 2006, l'Âge d'or a mis en place un laboratoire de réflexion, d'actions pédagogiques et artistiques, piloté par des directeurs, des enseignants et autres personnes compétentes.

Les objectifs de ce laboratoire sont de :

- présenter le paysage de l'enseignement supérieur artistique dans le Sud-Est de la France et son devenir ;
- créer une instance de parole commune entre les écoles ;
- renforcer la lisibilité des programmes des enseignements pour une meilleure synergie entre nos écoles à travers leurs recherches, leurs potentialités et leurs ressources ;
- développer de nouvelles formulations pédagogiques par la mise en commun des compétences ;
- définir et promouvoir une cartographie dynamique à destination des partenaires régionaux, nationaux et internationaux.

Le réseau souhaite également mener une réflexion autour des questions liées à l'harmonisation européenne, notamment en confrontant et en essayant d'articuler les livrets de l'étudiant dans les écoles d'art du Sud.

3 – Dimension artistique

Afin de conforter la dimension artistique du réseau par la mise en place d'actions concertées d'accompagnement des jeunes artistes issus de nos écoles en lien avec les milieux professionnels de l'art contemporain, le réseau a mis en place, déjà depuis plusieurs années, des liens avec des structures partenaires, tant au niveau local, régional (Frac, centres d'art...), national qu'international, et entend poursuivre cette démarche.

Quelques exemples de programmes d'expositions :

- prix Gras Savoye, en septembre 2006 à la Villa Arson à Nice ;
- «Roulez jeunesse», en décembre 2006 au cloître Saint-Louis à Avignon. Exposition collective de jeunes artistes photographes et vidéastes (étudiants et jeunes artistes issus des écoles du réseau) ;
- «Tatort», en mars 2007 à la galerie de l'École supérieure d'art de Montpellier. Présentation d'un ensemble d'œuvres de deux jeunes artistes issus du réseau et de trois artistes vivant à Berlin (Abdelkader Benchamma, Armelle Caron, Ute Lindner et Patrick Huber, Andreas Sachsenmaier). Cette exposition rend visible les rencontres et les échanges dans le cadre de la résidence

berlinoise «Münzstrasse 10», et a également eu pour but la promotion du nouveau numéro *Alice#2 Tatort Berlin*, une revue sur support DVD qui rassemble une dizaine de vidéos de jeunes artistes issus des écoles d'art du Sud de la France et d'artistes berlinois.

La création et le développement de la résidence «Münzstrasse, 10» à Berlin a également permis de mettre en place divers partenariats d'échanges très fructueux et positifs pour les jeunes artistes au niveau européen (particulièrement en direction de l'Allemagne, de l'Autriche et de la Belgique).

«MÜNZSTRASSE, 10»

Soutenir et promouvoir la jeune création par des actions de communication et de mises en relation avec le milieu artistique et professionnel international.

«Münzstrasse, 10» est une plate-forme permanente au cœur de Berlin destinée aux jeunes artistes récemment diplômés des écoles d'art du Sud de la France. Depuis maintenant quatre ans, cet appartement de 130 mètres carrés est devenu un lieu de travail, de réflexion et de rencontres permettant aux résidents de se confronter à un nouveau contexte professionnel du milieu de l'art.

Cette résidence est à considérer à la fois comme une plate-forme, un point d'articulation, une ouverture... mais également comme un véritable «passeport», une sorte de passage, un tremplin vers d'autres réseaux d'échanges et de confrontations artistiques en Europe et ailleurs... «Münzstrasse, 10» devenant, tour à tour, un outil de communication et de diffusion (bulletin, revue DVD, multiblog...), un lieu de confrontations et d'expériences (résidences et séjours), un moyen privilégié d'échanges avec d'autres partenaires institutionnels (en France et à l'étranger).

Cette première base en Europe du Nord est un point important pour la continuité et le développement du projet vers d'autres capitales du territoire européen. Tous ces échanges contribuent grandement à la promotion et à la professionnalisation des jeunes artistes issus des écoles d'art du Sud de la France, en leur permettant d'acquérir une expérience, de se confronter au monde de l'art et en leur offrant la possibilité d'une large visibilité de leur travail sur la scène artistique actuelle en France et en Europe.

Le processus mis en place à Berlin permet actuellement de multiplier les partenariats d'échanges. Par exemple, à Paris, Immanence et la galerie du Jour, à Bruxelles, le 75, à Vienne, en Autriche, Bétonsalon, Quartier 21, Museums Quartier, à Rio de Janeiro, au Brésil, la résidence du SCAC.

«NOMAD», PROJET EUROPÉEN EN COURS (2007-2008)

Autriche (Vienne), Allemagne (Berlin), France (Sud)

SODAart Vienne a proposé à l'Âge d'or de s'inscrire dans le projet «Nomad», un programme international de résidences expérimentales pour 2007 autour d'une plate-forme de rencontres et d'ateliers d'artistes. «Nomad» se présente en trois stations (Vienne, Berlin, Sud de la France) et en trois phases (résidence/workshop, réalisation/production, exposition) dans des différents pays européens. ■

L'ÉCOLE SUPÉRIEURE DE L'IMAGE DE POITIERS-ANGOULÊME

JACQUES LAFON

Directeur du site d'Angoulême de l'École
supérieure de l'image d'Angoulême-Poitiers

L'École supérieure de l'image est née en 1995 du rapprochement des écoles d'art d'Angoulême et de Poitiers, dans une forme juridique et administrative commune – le groupement d'intérêt public (culture) École supérieure de l'image –, et autour d'un projet pédagogique commun centré sur les arts numériques.

LE GROUPEMENT D'INTÉRÊT PUBLIC (CULTURE) [GIPC] ÉCOLE SUPÉRIEURE DE L'IMAGE

Le GIPc École supérieure de l'image fait des deux sites d'Angoulême et de Poitiers une seule école administrée par un conseil d'administration dont les membres discutent des orientations de l'école sur la base d'un contrat d'objectifs, votent et financent les budgets de fonctionnement et d'investissement. Ses administrateurs sont :

- l'État (le ministère de la Culture et de la Communication, Drac Poitou-Charentes) : 41 %
- la région Poitou-Charentes : 20 %
- la ville d'Angoulême : 19,5 %
- la ville de Poitiers : 19,5 %

Des financements complémentaires sont abondés par l'Europe (Feder), la taxe d'apprentissage, les droits d'inscriptions. Des dotations à des projets de recherche ou pour des projets retenus lors de concours sont «fléchés» vers des projets spécifiques.

L'école a été d'abord un syndicat mixte sous le nom d'École européenne supérieure des arts et technologies de l'image. Aujourd'hui sous la direction d'Hubertus von Amelnxén, elle est devenue École européenne supérieure de l'image.

3.1. Les réseaux régionaux d'écoles Documents et témoignages

1990: les villes d'Angoulême et de Poitiers se rapprochent autour d'un projet de réseau des écoles d'arts.

1992-1993: étude de faisabilité, le projet Premier (Pierre Lère, Daniel Malingre).

JANVIER 1994: Projet Igea-DAP

MAI 1994: études de Pierre Auriol (directeur de l'école d'Angoulême) et de Michel Bompieyre (directeur de l'école de Poitiers). C'est ce projet qui est la base fondatrice de l'école.

12 MARS 1994: inscription au projet d'école au contrat de plan État/Région Poitou-Charentes 1994-1998.

OCTOBRE 1995: rapport Eisenbeis.

5 MAI 1995: convention de création et de financement État/Région/Villes.

1995: syndicat mixte EESATI (dans l'attente de la création d'un GIP).

Décembre 2000: convention constitutive du GIPc École supérieure de l'image.

Le budget voté chaque année est géré par le directeur général (Hubertus von Amelunxen) qui en est pleinement responsable, en tant qu'ordonnateur et, selon leurs délégations de signature, la directrice administrative (Karine Bauchet) et les deux directeurs de site (Poitiers: Michel Bompieyre; Angoulême: Jacques Lafon). Le directeur général agit sous le contrôle du président. Les directeurs sont rassemblés dans un comité de conseil de direction qui propose (au conseil d'administration, aux professeurs) et met en œuvre les orientations de l'école.

Cette autonomie administrative et financière renforce et affaiblit à la fois l'école. C'est une force parce que les achats sont faits avec la souplesse qui convient au monde artistique et au monde enseignant. Une force encore parce que l'école est ainsi prête à une adaptation harmonieuse avec les directives européennes en répondant à l'autonomie nécessaire à l'enseignement supérieur. C'est une faiblesse parce qu'il s'opère un glissement des responsabilités des collectivités vers l'établissement indépendant. Le directeur général en est l'ordonnateur, celui qui ordonne les dépenses et engage sa responsabilité selon les contraintes, règles de la comptabilité publique (pour les GIP: M 9; pour les villes: M 14). La justesse de cette comptabilité sur le plan financier comme dans sa relation avec la pédagogie nécessite une direction administrative et dépend de la finesse de ses actions (dont celle de transformer la faiblesse en force). D'autre part, le passage d'une économie municipale à une économie d'établissement indépendant

demande un personnel administratif qualifié en nombre suffisant et une véritable évolution des usages pour les individus faisant l'établissement, les partenaires et les administrateurs. Par exemple, on ne se rend plus chez le maire exprimer son mécontentement ou son besoin, de même qu'un élu ne décide plus seul du devenir. Cette évolution est un phénomène très lent dont la précipitation engendre des conflits parmi les hommes et des crises parmi les finances. Après dix ans d'existence, elle n'a pas atteint son terme pour l'École supérieure de l'image. Aujourd'hui encore, les usages administratifs et les regroupements comptables sont soumis à une réflexion constante.

UN PROJET PÉDAGOGIQUE COMMUN

L'École supérieure de l'image construit son unité en développant un projet commun aux deux sites, une vocation aux arts numériques. Le terme « arts numériques » est sujet à discussions. On peut dire moins abruptement que le projet de l'École supérieure de l'image questionne l'incidence des technologies contemporaines sur la création artistique. Ce projet interroge les images et, parmi toutes les images, celles dont les qualités (nature de synthèse, interactions, transports...) ont besoin des technologies numériques. Avant tout l'École supérieure de l'image est une école d'art : cet attrait pour les images non seulement s'appuie sur les disciplines fondamentales de l'enseignement artistique mais encore désire favoriser l'émergence de nouvelles formes parmi celles-ci.

Par ailleurs, reconnaître pleinement les individualités est une attitude propre des écoles d'art. L'École supérieure de l'image soutient sa pédagogie par les singularités nées de l'histoire de chacun des sites. L'édition, la narration graphique, l'écriture interactive pour Angoulême, l'image audiovisuelle, le film d'animation, la captation du mouvement pour le site de Poitiers sont des thèmes où se retrouvent les équipes enseignantes de chaque site. Les formes pédagogiques que celles-ci imaginent avec le soutien de leur directeur diffèrent aussi selon les personnalités artistiques qui les composent. Des formes individualisées selon leur objet et leur professeur, programmées bien à l'avance, que l'étudiant regroupe en modules, structure la pédagogie poitevine. Des modules d'enseignement et d'évaluation proposés par des groupes d'enseignants dans un planning à flux partiellement tendu (improvisé) articule la pédagogie angoumoisine.

Pour faire coïncider des attitudes dont les formes peuvent s'opposer en favorisant ou défavorisant la planification ou l'improvisation, pour faire rencontrer les

professeurs et bénéficier les étudiants de l'ensemble des possibles, des procédures appelées inter-sites ont été imaginées :

- il existe un conseil pédagogique commun aux deux sites. Les délégués des enseignants et des étudiants participent aux instances administratives du GIP École supérieure de l'image ;
- les contenus pédagogiques sont connus des deux sites ;
- le calendrier pédagogique prévoit toutes les trois semaines une semaine destinée aux sessions (workshops), commune aux deux sites (une fenêtre) pour permettre aux étudiants d'assister indifféremment aux sessions de l'un ou l'autre ;
- des projets sont montés en commun : voyages d'étude, colloques, manifestations artistiques, expositions, fêtes ou matches de football.
- les transports des étudiants et des professeurs sont défrayés.

L'École supérieure de l'image délivre un enseignement :

- sous la tutelle du ministère de la Culture et de la Communication, avec les DNAP art, communication, communication mention bande dessinée (Angoulême) et image animée (Poitiers), et les DNSEP option art mention création numérique et option communication mention arts numériques ;
- sous la tutelle conjointe du ministère de la Culture et de la Communication et du ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche, en partenariat avec l'université de Poitiers, laboratoire Forell, un master et un doctorat en arts numériques.

Les étudiants inscrits dans la filière master-doctorat suivent des cours indifféremment sur les deux sites et parfois à l'université de Poitiers. ■

LES FONDEMENTS POUR LA MOBILITÉ DES ÉTUDIANTS ET POUR LA RECHERCHE DANS LES ÉCOLES D'ART ANGLAISES ET FRANÇAISES

JANE LEE

Coordinatrice du Kent Institute of Art and Design,
Canterbury, Kent, Royaume-Uni

Ce que demande le processus de Bologne aux institutions européennes de troisième cycle est de rendre compréhensibles leurs enseignements et leurs diplômes à toutes les institutions en Europe, de faciliter la mobilité des étudiants au sein de la communauté européenne, de faciliter la construction d'une communauté de recherche dans toutes les disciplines pour ajouter à la valeur d'éducation européenne en quatrième et cinquième cycles, et ainsi élever l'image de l'Europe comme dispensateur d'éducation dans le monde.

Le communiqué de Lisbonne, qui fait partie de ce processus, demande explicitement aux institutions de troisième et de quatrième cycles d'augmenter de façon sensible la proportion de la population européenne professionnellement qualifiée. Les écoles des beaux-arts, les Art Schools, sont des institutions de troisième et de quatrième cycles, et se doivent donc d'affronter ces ambitions européennes. La première de ces ambitions est la transparence : les diplômes français doivent être transparents et entièrement comparables à notre système de degrés universitaires des beaux-arts, et, inversement, le Royaume-Uni doit faire en sorte que son système de degrés universitaires soit reconnaissable dans le vocabulaire des institutions françaises. La mobilité des étudiants entre la France et le Royaume-Uni dépend de cette transparence.

Comme les étudiants français, nos étudiants anglais ont une année propédeutique (*foundation year*), suivie de trois années d'études supplémentaires. Ils obtiennent le BA (*Bachelor of Arts*, l'équivalent de la licence) à la fin de leur quatrième année d'études. Le MA (*Master of Arts*, équivalent du master) ne constitue pas une continuation de ce cours mais est indépendant, et la plupart des étudiants l'obtiennent généralement dans une autre école. Le MA correspond à deux années d'études ; cependant, ces deux années sont compressées en une seule,

3.1. Les réseaux régionaux d'écoles Documents et témoignages

qui s'étend normalement de septembre à septembre. Si nous voulons faciliter la mobilité des étudiants, comme le recommande le processus de Bologne, nous devons, en Angleterre, reconnaître la valeur de l'année de diplôme de façon à pouvoir l'intégrer dans notre cursus et, ainsi, qu'elle puisse être prolongée par un troisième cycle.

Nous souhaitons construire des réseaux de recherche actifs avec les écoles des beaux-arts françaises. Cependant, ces dernières sont empêchées dans ce projet par la distance qui les sépare du système universitaire. En Angleterre, les écoles des beaux-arts ont des fonds permettant de soutenir la recherche, ainsi qu'un accès direct à l'Arts and Humanities Research Council (un organisme national soutenant la recherche); en France, la recherche telle que nous l'entendons ne bénéficie d'aucun soutien systématique, ni de l'État, ni des villes. La plupart des enseignants en art n'ont pas l'expérience de ce que sont les définitions universitaires de recherche, ni aucune formation pour le financement de la recherche. Les écoles françaises sont trop petites pour permettre d'engager le personnel spécialisé dans l'administration de la recherche. Nous rencontrons donc des difficultés pour construire une communauté de recherche dans notre domaine d'étude. L'ampleur des projets doit être soigneusement calculée et nous devons utiliser des structures existantes, telle Socrates, pour établir des collaborations. Les écoles des beaux-arts françaises se trouvent dans un rapport de dépendance par rapport aux villes qui les confine à la tâche assignée par Lisbonne, à savoir l'augmentation du nombre d'Européens professionnellement qualifiés. Elles sont beaucoup plus petites que nos Art Schools parce que leur nombre et leur capacité d'accueil ne correspondent pas à une demande mais au montant que chaque mairie estime devoir leur être consacré.

Nous connaissons la qualité des écoles des beaux-arts du Nord-Pas-de-Calais, nos voisins les plus proches. Nous voulons construire des réseaux encore plus dynamiques et des collaborations toujours plus fructueuses. Mais, même dans les régions où les villes peuvent s'engorgueillir de leur soutien aux beaux-arts, nous sommes limités. Nous sommes tous, en Europe, limités par l'absence de responsabilité fiscale de l'État français quant à l'éducation de ses artistes, et par la distance qui sépare les écoles des beaux-arts des institutions de recherche et des fonds de soutien à la recherche dont les universités françaises bénéficient. ■

3.1. **Les réseaux** **régionaux d'écoles** Documents et témoignages

3.2.
Ecoles et lieux
de production
et de diffusion
Contributions

RÉSEAUX ET PARTENARIATS : LA RELATION DE L'ÉCOLE D'ART AVEC LES INSTITUTIONS CULTURELLES ET ARTISTIQUES

DOMINIQUE PAUTRE

Artiste, professeur à l'École régionale d'art
de Dunkerque, membre du bureau de la Cneea

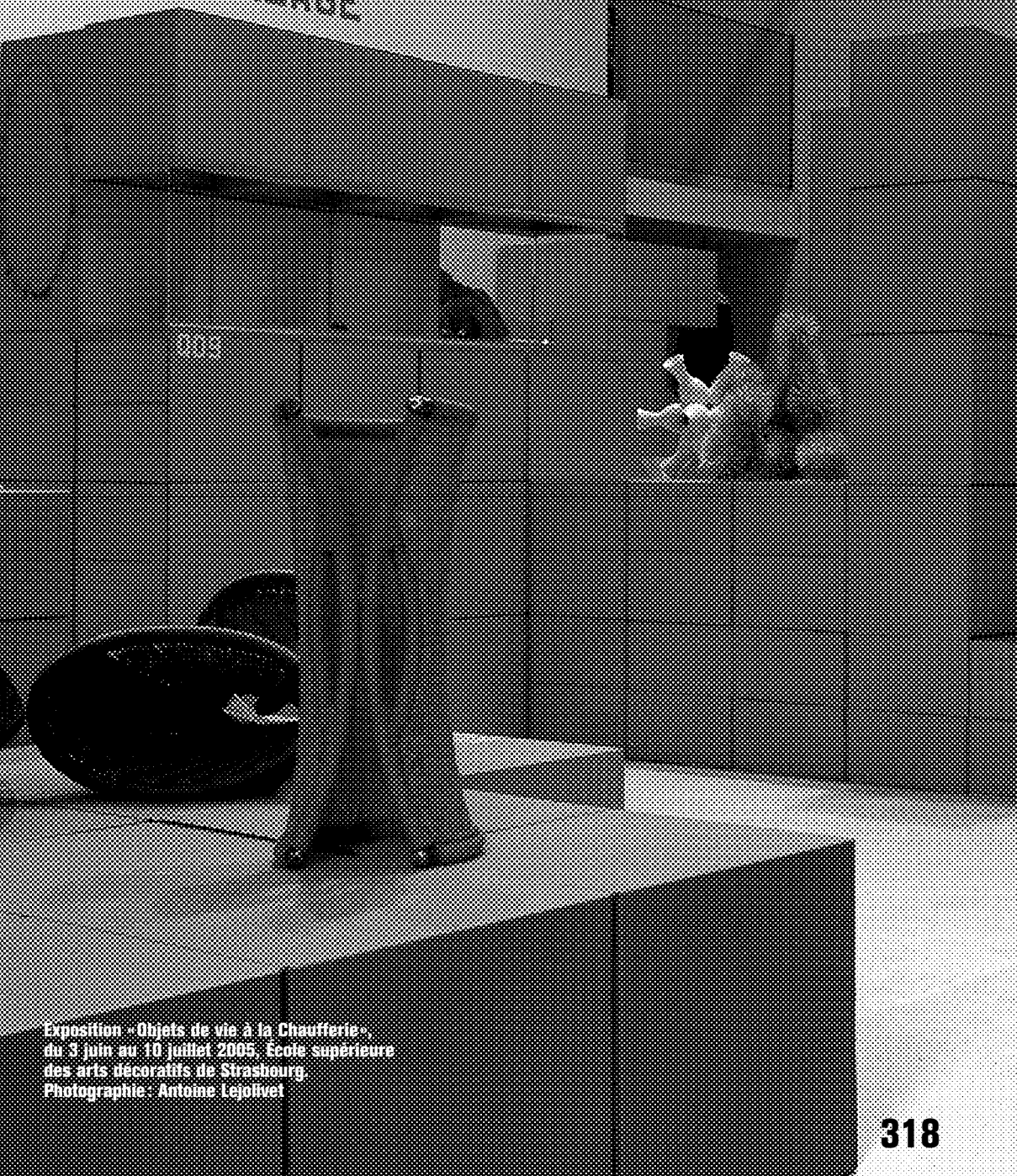
Aujourd'hui, dans le contexte de l'habilitation européenne, les écoles supérieures d'art sont appelées à élargir et à développer leurs relations avec les institutions artistiques et culturelles. Les mises en réseau et les partenariats en sont donc les outils indispensables. Les collaborations sont déjà nombreuses et révèlent une prise de conscience des enjeux et des problèmes liés à l'interdépendance inter-institutionnelle. Elles illustrent la capacité d'inscrire le travail de l'étudiant et la pédagogie dans un contact rapproché avec les lieux où l'art se montre et se diffuse.

Les différentes expériences de mise en réseau et de partenariat montrent :

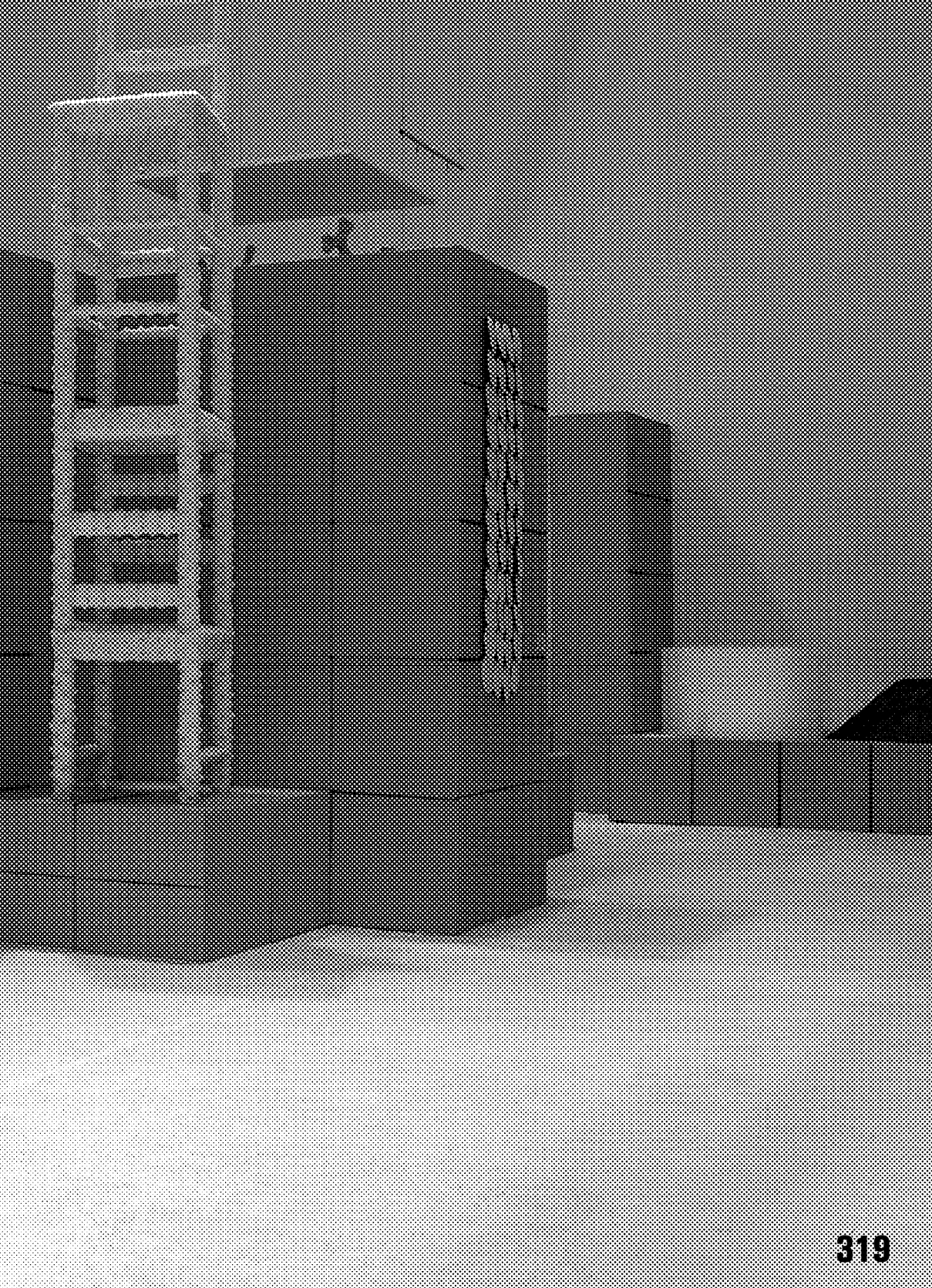
- l'urgence de mettre à jour le déficit de relations entre les écoles d'art et les lieux d'exposition. En effet, si les conditions d'émergence de partenariats existent, on peut constater que les lieux de diffusion regardent peu en direction des écoles et, inversement, que les écoles ne s'intéressent pas assez aux lieux de diffusion ;
- la nécessité d'expérimenter de nouvelles formes de partenariat équitable avec les institutions culturelles et les lieux artistiques émergents. À cet effet, il faut proposer une mutualisation des moyens permettant l'avancé et la pérennité de projets concrets. Car ces dispositifs participatifs impliquent du temps pour se matérialiser et se stabiliser. Ils supposent un travail de fond commençant en amont, dès la conception des projets. Inscrits dans la durée, ils font apparaître des scènes artistiques perdurant à la structure initiatrice ;
- le besoin de créer des usages d'outils communs. Existants de manière latente, ils ne peuvent être développés que si ils sont suivis et accompagnés. Une telle mise en œuvre favorise souvent l'émergence de micro-formes de présentation et d'exposition ;
- l'urgence d'ouvrir le champ des collaborations vers d'autres acteurs (conservatoires, théâtre, etc.) pour construire un réseau interdisciplinaire et répondre aux

3.2.
Ecoles et lieux
de production
et de diffusion
Contributions

OBJETS DE VIE, DÉBALLAGE



Exposition « Objets de vie à la Chaufferie »,
du 3 juin au 10 juillet 2005, École supérieure
des arts décoratifs de Strasbourg.
Photographie : Antoine Lejollivet





Portes ouvertes de l'École régionale
des beaux-arts de Rennes, 2006.
Photographie : Jérôme Saint-Laubert B&W



mutations de la création contemporaine. En effet, l'école supérieure d'art est le lieu de l'anticipation de l'art. Ses fonctions de création sont à développer et à consolider; – le besoin d'accroître la capacité de présentation du travail des étudiants par la multiplicité et le renouvellement de l'expérience de l'exposition à travers des partenariats inventifs, fournissant de nouveaux territoires de recherche, de nouvelles structures de travail et de diffusion. L'école d'art est à la fois un lieu de formation et de transmission de l'art par l'art. L'art y est montré grâce aux nombreuses politiques d'exposition de travaux d'étudiants et d'artistes. Les modes d'exposition de demain s'y expérimentent et s'y inventent. Ces pratiques sont à amplifier;

– la possibilité de favoriser une approche et une confrontation aux exigences professionnelles de l'art. En effet, les expériences de partenariat doivent montrer que l'école d'art peut s'afficher à côté d'autres structures d'exposition pour indiquer une réelle appartenance à un milieu professionnel. Des partenariats devraient être pensés en tenant compte des spécificités pédagogiques des écoles d'art pour mieux les utiliser (ateliers transversaux et polymorphes, projets, expositions, formation à l'art par l'art). Mais ce travail d'exposition et de diffusion doit conserver ses spécificités – articulations et ajustements avec les projets pédagogiques et le parcours de l'étudiant. Il s'agit de créer les conditions pour que l'étudiant puisse effectuer les liens entre les contenus disciplinaires des programmes et ceux, relevant d'approches plus globales, de pratiques sociales et professionnelles liées à la diffusion de l'art.

Il faudrait donc élaborer à travers ces partenariats :

– une politique soutenant l'exposition et la présentation de l'art qui est en train de se créer dans les écoles. Elle doit favoriser une valorisation des productions effectuées par nos étudiants. À cet effet, l'école doit faire partie du maillage des établissements culturels et artistiques inscrits dans une géographie donnée. Son impact sur la société et le territoire, due à la formation artistique qu'elle dispense, doit être reconnue et pouvoir rencontrer soutiens et moyens pour acquérir visibilité et légitimité accrues. Ainsi elle prendra toute sa part au développement de la vie artistique et culturelle du territoire dans lequel elle se situe et pourra s'inscrire dans un tissu beaucoup plus étendu.

– une politique de soutien aux jeunes artistes diplômés et, en général, «à l'art qui est en train d'émerger», et

créer des tremplins permettant de promouvoir leurs créations et leurs développements. Il s'agit aussi d'ouvrir des possibilités de visibilité du travail de nos étudiants et de nos jeunes artistes sur des territoires locaux comme vers des territoires de dimension européenne et internationale. De même, par des partenariats adaptés, l'école d'art doit pouvoir se connecter avec d'autres cultures et rencontrer d'autres conceptions de l'art et de son inscription.

Nous devons sensibiliser nos différentes tutelles et les institutions partenaires pour qu'elles soutiennent les jeunes artistes issus des écoles d'art et regardent en direction de nouveaux lieux de création contemporaine qu'ils font émerger. Ces nouvelles scènes constituent un tissu particulièrement vivant et inventif irrigant villes et régions et créant et accueillant de nouveaux publics.

Une telle politique nécessite l'engagement de tous les partenaires artistiques et culturels (villes, communautés de communes, régions, État, musées, centres d'art), permettant à ces pratiques émergentes que sont partenariats et mises en réseau de prendre une autre ampleur. ■

FRAC BRETAGNE

CATHERINE ELKAR

Directrice du Frac Bretagne

Les écoles d'art, en tant que structures de formation, de création, d'enseignement supérieur, de recherche, et les Frac, exerçant depuis plus de vingt ans les missions de constitution de collections, de diffusion et d'éducation, œuvrent sur un même territoire, à l'échelon des villes ou de la région. Leurs champs de compétence, leurs ressources spécifiques sont, à des fréquences diverses, appelés à se croiser, à se compléter et à s'enrichir mutuellement.

Quelques exemples de collaboration entre l'École des beaux-arts de Rennes et le Frac Bretagne permettent d'aborder ici, outre les questions de la forme et du statut, les enjeux du partenariat ainsi que, peut-être, d'en pointer certaines limites.

J'évoquerai, pour commencer, deux types de collaboration, exemplaires à plusieurs titres, datant de 1996.

La première concerne la réalisation d'une exposition présentée en triptyque à Rennes, au centre d'art contemporain La Criée, à la galerie Art & Essai de l'université Rennes II et dans les galeries du Cloître de l'école. Trois institutions, l'université, à travers son département arts

3.2. Écoles et lieux de production et de diffusion Contributions

plastiques, l'École des beaux-arts et le Frac Bretagne portaient ensemble le projet de donner une représentation, non exhaustive, de la jeune création en Bretagne, une sélection de trente-cinq jeunes artistes issus, pour la plupart, des quatre écoles d'art de la région. Déployé sur plusieurs sites, le projet signait la responsabilité assumée collectivement de deux établissements d'enseignement supérieur et du Frac, en tant que structure de soutien à la création, quant au suivi et à la promotion des artistes formés en région. Cette exposition avait pour titre : «Local Héros, des artistes en Bretagne».

Le deuxième point de référence est la création et l'édition par l'école de la revue *Pratiques*, dont le premier numéro est sorti en mars 1996 et à laquelle, dès l'origine, le Frac Bretagne a été associé. Trois parties structurent la revue, «théorie», «pratique», «médiation», comme trois modes indissociables pour aborder les pratiques artistiques. Porté par François Perrodin et Roselyne Marsaud-Perrodin, soutenu institutionnellement par l'école et le Frac, la revue, bimestrielle, est diffusée par les Presses universitaires de Rennes. L'ambition de la revue, composée d'essais, de textes inédits ou traduits pour la première fois en français, lui permet de tenir une place à part dans ce segment de l'édition française où elle se distingue également par sa longévité exceptionnelle. Le dernier numéro paru¹ aborde notamment les questions des continuités et des ruptures dans l'histoire de l'art contemporain ainsi que la place et le rôle des centres d'art en France. *Pratiques* entend contribuer à l'enseignement par la constitution, pièce par pièce, d'un cadre de réflexion qui s'attache tout autant aux recherches historiques, esthétiques et critiques de haut niveau qu'aux démarches artistiques contemporaines ou encore à la description de l'environnement institutionnel et politique européen et extra-européen. À tous ces titres, *Pratiques* est un outil précieux pour les étudiants et les enseignants, pour les artistes et les professionnels. La partie «médiation» a, par exemple et à plusieurs reprises, exploré des questions cruciales pour une institution telle qu'un Frac : la commande – à partir de celle faite par le Frac Bretagne à Pier Paolo Calzolari pour le parc du Domaine de Kerguéhennec en 1998 (n° 6) –, la collection (n° 10 et 11), la notion de Frac de deuxième génération, «Bâtir pour un Frac» (n° 8). Ce type de coopération éditoriale entre une école et un Frac, à ma connaissance unique en France, est à souligner. La structure même de la revue en fait une matrice de réflexion possible adaptée aux devenirs et développements des enseignements aussi bien qu'à ceux des missions d'un Frac.

3.2. Ecoles et lieux de production et de diffusion Contributions

2. Mégalis est une structure qui, au sein des Conseils régionaux de Bretagne et des Pays de la Loire, tend à promouvoir des applications et des services innovants basés sur les technologies de l'information et de la communication.

3.2. Ecoles et lieux de production et de diffusion Contributions

Deux projets plus récents s'inscrivent dans des partenariats beaucoup plus vastes, qui croisent les réseaux de chacun et accroissent aussi les publics concernés.

En 2004-2005, *Ludic-art*, un projet de jeu vidéo en ligne initié par l'École des beaux-arts, est porté par Erwan Mahé, enseignant en infographie et design. La conception et la réalisation de ce jeu, destiné à sensibiliser les collégiens à l'art contemporain, réunissent des partenaires du monde de la culture et de l'enseignement – le Frac Bretagne, l'École des beaux-arts de Rennes, le réseau des écoles d'art de Bretagne – et de l'entreprise à travers la participation d'Artefacto, agence de création numérique spécialisée dans le multimédia. Des soutiens institutionnels, le Centre régional de documentation pédagogique et l'académie de Bretagne, consolident le projet, inscrit par ailleurs dans le cadre d'un appel à projet Mégalis². Sollicités pour se joindre au partenariat, le Frac ainsi que les écoles d'art de la région voisine, les Pays de la Loire, n'ont pas donné suite.

Chaque structure, selon son domaine de compétence, a contribué activement à la finalisation de *Ludic-art*, qui vise à une sensibilisation aux pratiques artistiques contemporaines à travers la découverte de cinq œuvres, celles de Gilles Aillaud, Peter Downsbrough, Raymond Hains, Stanislav Kolibal, Pierre Soulages, choisies dans la collection du Frac Bretagne. Il prend la forme d'une chasse au trésor qui s'organise autour d'une suite d'énigmes. Ainsi l'École des beaux-arts de Rennes a constitué un réseau de personnes ressources : étudiants, professionnels du jeu et professionnels de l'éducation, dont le savoir-faire a permis de réaliser les contenus graphiques et techniques, les scénarios, les fiches pédagogiques, la logistique, la promotion et la diffusion. Le service éducatif du Frac Bretagne a apporté sa connaissance des œuvres et du parcours des artistes, les ressources documentaires ainsi que ses relations privilégiées avec les collèges. Enfin, Artefacto s'est chargé de toute la prestation technique en fournissant une équipe d'ingénieurs et d'infographistes ainsi que le matériel nécessaire à la réalisation du CD-Rom.

Au-delà d'une stricte partition des rôles, la rencontre et la conjonction des compétences de ces différents acteurs ont permis de mettre au point un outil de réflexion sur la médiation des œuvres d'art et de dégager plusieurs modèles susceptibles d'être utilisés dans d'autres contextes d'apprentissage.

En 2005-2006, un projet aux connexions multiples a, de nouveau, réuni l'École des beaux-arts de Rennes et le Frac Bretagne. Le socle de cette collaboration était une

3. Le premier encadré par Ghislain Mollet-Viéville et Christophe Pichon, le second par Philippe Dorval, enseignant à l'IUT carrières sociales de l'université Rennes I, et Vincent Tordjman, enseignant au sein du département design de l'école, accompagné par la suite de Vincent Dupont-Rougier, Jérôme Saint-Loubert Bié, respectivement enseignants en design et en graphisme à l'école, et Brigitte Charpentier, responsable du service éducatif du Frac Bretagne.

4. La première, «Collection Public Freehold, le travail peut être réalisé par quelqu'un d'autre», présentait les réalisations des étudiants à partir de libres interprétations de *Statements* de Lawrence Weiner ; la seconde, «Faites vos jeux», présentait des œuvres et des éditions de la collection du Frac Bretagne dans des espaces et du mobilier conçus à cet effet par les étudiants participant au second workshop.

5. Le Quartier, centre d'art contemporain (Quimper) ; la Galerie du Douven (Trédrez-Locquémeau) ; le Frac Bretagne (Châteaugiron) ; Le Diapason, espace culturel de l'IUT de Rennes I, département carrières sociales ; Le Tambour, espace culturel de l'université Rennes II ; la librairie Le Chercheur d'art (Rennes).

thématique générale, les relations entre l'art et le jeu. Le projet était décliné en deux workshops³, deux expositions⁴, la présentation du *Statement n° 237* de Lawrence Weiner sur six sites en Bretagne⁵, la conception et la réalisation de jeux à partir d'œuvres de la collection du Frac Bretagne, la conception et la fabrication d'éléments muséographiques adaptés à un type d'exposition interactive, des actions de formation et un projet d'édition non abouti à ce jour. Il s'agissait d'expérimenter de nouvelles formes de lectures des œuvres, de présentation, de médiation, ainsi que d'élargir le cercle de travail pour partager la réflexion, l'expérimentation et l'exploitation.

Les retombées de l'ensemble de ces opérations sont positives à tous les stades de leur développement. Il reste à définir des cadres de travail plus adaptés à la fois en terme de calendrier – l'année scolaire est souvent trop brève pour approfondir le travail – et de budget, les sources habituelles de financement s'accommodant difficilement de projets transversaux. Pour conclure, les différentes actions menées en commun démontrent que la palette des collaborations entre une école et un Frac, ou un centre d'art, est très large mais n'en est qu'à ses débuts et demande à être développée. ■

BIBLIOTHÈQUES ET RÉSEAUX DU STOCK AU FLUX : LA BIBLIOTHEQUE HYBRIDE

POUR LES DOCUMENTALISTES
ET BIBLIOTHÉCAIRES DES ÉCOLES D'ART,

PATRICK GAÏAUDO

Responsable de la bibliothèque de l'École supérieure des beaux-arts du Mans

JEANNE LAMBERT-CABREJO

Responsable de la médiathèque de l'École nationale supérieure des beaux-Arts de Paris

3.2. Ecoles et lieux de production et de diffusion Contributions

Loin des représentations traditionnelles des bibliothèques comme des ensembles confinés et un peu poussiéreux de vieux livres, loin d'une vision passive de la profession qui n'aurait qu'à engranger les documents reçus, les bibliothèques des écoles d'art se sont affirmées comme des pôles d'information impliqués dans le fonctionnement pédagogique de l'établissement et l'accompagnement des étudiants. Elles ont pris le tournant de la société de l'information en développant considérablement leur insertion dans de nombreux réseaux.

En effet, l'accès aux ressources documentaires s'effectue pour une part sur place (rien ne remplace le bibliothécaire qui conseille le livre qu'il vous faut), mais aussi

3.2.

Ecoles et lieux de production et de diffusion

Contributions

très largement en ligne. Les bibliothécaires sont au carrefour d'informations multiples, reçues ou collectées, qu'il leur faut trier, valider, mettre en forme, et c'est d'ailleurs une de leurs tâches que de transmettre aux étudiants cette compétence critique dans la recherche de l'information.

Interrogations et savoirs circulent et se répondent et, tant dans le processus de création que dans les aspects plus professionnels d'entrée dans le milieu de l'art, il est essentiel pour l'étudiant d'apprendre à chercher, évaluer, créer des repères et multiplier les connexions grâce à une maîtrise croissante de réseaux complexes.

L'école elle-même est un réseau vivant où de multiples rencontres créent la dynamique nécessaire à un espace de création, de formation et d'épanouissement intellectuel et artistique. Partie prenante des enjeux pédagogiques, la bibliothèque permet d'étayer cette dynamique, de faire écho aux questionnements propres à la pratique artistique des étudiants et d'en élargir le champ en les intégrant dans des réseaux. C'est ce que font les documentalistes lorsqu'ils renseignent, lorsqu'ils programment des conférences, organisent des ateliers d'écriture, proposent des invitations d'artistes, participent à des éditions ou coordonnent des échanges avec des écoles étrangères.

L'école d'art contribue à l'insertion professionnelle des jeunes diplômés en leur fournissant, au cours de leurs études, de nombreuses informations sur les aspects professionnels de la vie d'artiste, et sur le milieu de l'art en France ou à l'étranger, en facilitant leur mobilité par l'accès à des réseaux de stages, de bourses, d'échanges, de résidences. L'objectif est de leur donner les outils pour choisir leurs modes d'intervention dans la société, en toute connaissance du contexte économique, social, politique, professionnel. Au-delà de la pratique du bouche-à-oreille, des carnets d'adresses de leurs professeurs, ils apprennent à documenter leur travail et à constituer une information raisonnée sur le paysage dans lequel ils s'inscrivent.

En contact direct dans la ville avec les bibliothèques municipales et celles des musées, les bibliothèques des écoles reçoivent un public extérieur en veillant toutefois à garder la priorité à l'école. Ils sont dans de nombreux cas des «centres de ressources en art contemporain», en particulier pour des partenaires universitaires : par exemple, Tourcoing et Nîmes reçoivent les étudiants en art de l'université (dans le cadre d'une convention officielle), mais également Paris, Caen, et bien d'autres. Et tous «dépannent» divers publics pour des ouvrages d'histoire de l'art.

3.2. Ecoles et lieux de production et de diffusion Contributions

Les documentalistes participent souvent très activement au réseau de l'art contemporain de leur région (centres d'art, Frac, artothèques, institutions spécialisées, galeries, associations d'artistes...). Ils y prennent des initiatives et jouent un rôle dynamique, par exemple en organisant des expositions. Ainsi, l'association « Les relieurs » (Nord-Pas-de-Calais) a développé un projet d'informatisation des bibliothèques d'art contemporain en partenariat avec la région. En outre, les documentalistes soutiennent directement des artistes ou des acteurs du milieu de l'art en participant à la programmation, à l'édition ou à la diffusion d'œuvres et de démarches artistiques. Ils s'inscrivent dans des réseaux d'information sur la vidéo et le cinéma – tels que l'Adav ou Images en bibliothèques –, qui permettent de régler correctement les conditions spécifiques d'acquisition de ces documents très appréciés des étudiants.

Enfin l'activité des réseaux professionnels est importante pour faciliter la coopération entre les bibliothèques. Des listes de diffusion aux associations très spécialisées ou aux groupes d'utilisateurs agissant en lobby, de nombreux relais sont possibles, tant pour s'informer que pour défendre des intérêts communs : ABF, ADBS, Enssib, Images en bibliothèques, groupes d'utilisateurs de logiciels en sont quelques-uns. On citera également le Cipac, fédération d'associations professionnelles du champ de l'art contemporain.

Par leur activité de veille, les bibliothèques et centres de documentation des écoles d'art sont une interface de communication avec des réseaux (e-flux, paris-art. com, par exemple, listes de diffusion telles que ecolesart.cru.fr, biblio.fr, courriels y compris avec de nombreux professionnels étrangers, utilisation de sites professionnels pour les artistes...).

La coopération la plus élémentaire se situe dans la réalisation de catalogues capables à terme de communiquer grâce à leur format de données et leur respect des normes d'échange.

S'impose donc la mise à jour des connaissances des techniques documentaires ou informatiques des personnels, pour une adaptation continue aux exigences propres de leur centre : connaissance du format Unimarc, de l'indexation, des logiciels pour les bases de données ou la numérisation, mise au point de procédures spécifiques d'organisation du travail, de la rédaction de cahiers des charges à la mise en place locale d'un système informatique.

Les réseaux sont la condition et la réalité même de la profession de documentaliste en école d'art, mais il

faut tenir compte du fait que la multiplication des supports et des sources, le bouleversement des accès à la connaissance se traduisent par une accumulation de tâches parfois très complexes qu'un personnel trop insuffisant, ou parfois recruté hors des critères de formation de la profession, ne peut assumer.

Le dynamisme qu'exige un espace de création ne se maintiendra que dans une interaction permanente avec les enseignants, et dans la mise en place de moyens suffisants en personnels et en matériels. Si les universités multiplient les formations à la recherche documentaire tout au long du cursus, c'est bien parce que la complexité croissante des réseaux exige davantage d'apprentissage, et il faudra développer cette fonction des centres de documentation tout en augmentant les services en ligne. ■

LE RÉSEAU 50° NORD

VÉRONIQUE BARBEZAT

Présidente de l'association 50° nord

Créé en 1996, le réseau d'art contemporain 50° nord fédère actuellement une trentaine de structures professionnelles de production et de diffusion de l'art contemporain dans la région Nord-Pas-de-Calais. La diversité des adhérents – petites et moyennes associations, écoles supérieures d'art, musées, Frac, collectifs d'artistes – constitue un tissu hétérogène et riche. Il témoigne de la dynamique des initiatives et des actions menées. La particularité de 50° nord réside dans le fait d'avoir associé dès le départ des institutions (musées, Frac, centres d'art), des lieux intermédiaires (petites et moyennes associations) et les écoles d'art de la région.

Plusieurs années de recherches et d'échanges ont été nécessaires entre les structures pour s'accorder et mettre en place des outils et actions communes. Aujourd'hui, le réseau dispose d'une lettre d'information trimestrielle, d'un site Internet (www.50degresnord.net), d'un événement collectif annuel autour de la jeune création, « Watch this Space », et d'outils et services communs.

Le programme s'organise chaque année de manière concertée avec les structures qui souhaitent y participer. Chaque projet est le fait de plusieurs lieux et personnes qui s'y engagent. Il se construit sur des affinités, sur une meilleure connaissance que les structures et personnes ont l'une de l'autre. Ils sont aussi souvent le fait d'artistes qui favorisent ces rapprochements. Cette souplesse dans l'organisation des projets et le fait de ne pas associer à chaque fois l'ensemble des membres autorise souvent des formes plus expérimentales et plus innovantes.

C'est à la fois la force et la faiblesse du réseau. Le fait de ne pas obtenir l'assentiment général de tous nos membres n'est pas compris de nos financeurs (les collectivités territoriales) mais il favorise des dispositifs à échelle humaine plus inventifs et ingénieux et beaucoup plus efficaces.

L'événement collectif en direction de la jeune création, « Watch this Space », est un exemple de ce travail et des enjeux du réseau. Il est né du désir de mettre nos savoir-faire et nos expériences au service de jeunes artistes, et de confronter nos pratiques et compétences à l'usage de la jeune création. En 2002, les membres de 50° nord se sont accordés sur la création de cet événement. En 2003-2004, la première édition a associé dix-sept structures du réseau à dix-sept jeunes artistes

3.2.
Ecoles et lieux
de production
et de diffusion
Documents
et témoignages

sélectionnés par les écoles d'art de Cambrai, Dunkerque, Tourcoing et Valenciennes. La première partie de l'événement présentait les différents projets choisis sous forme de workshops, de résidences, d'expositions, d'éditions ou de rencontres publiques dans les structures. L'exposition collective a eu lieu à l'hospice d'Havré à Tourcoing à l'été 2004. Un très large public a pu y découvrir le travail des jeunes artistes.

En 2005, la seconde édition s'est déroulée, en partenariat avec quinze structures et vingt-trois artistes issus des écoles d'art. L'exposition collective (hiver 2005) a favorisé des temps de rencontres inédits entre les publics et les jeunes artistes.

«Watch this Space» poursuit un double objectif:

- accompagner chaque jeune artiste vers la professionnalisation. L'événement permet aux jeunes artistes de travailler en étroite collaboration avec les structures du réseau auxquelles ils sont associés. Chaque artiste bénéficie d'un accompagnement pour l'écriture et le suivi de son projet, de conseils techniques et budgétaires, d'un soutien logistique et/ou d'un budget d'aide à la production;
- préserver un travail de recherches et d'expérimentations et privilégier de nouvelles formes d'accès à la création contemporaine. Chaque jeune artiste peut développer des aspects de son travail en dehors des temps d'exposition prévus. Nous étudions les dispositifs et financements existants possibles pour mettre en œuvre ses projets.

Le travail avec les écoles partenaires du réseau a été et est déterminant. Il a été initié par l'École de Valenciennes dès 1999. Par la suite, les échanges et les collaborations ont été élargis à l'École de Cambrai. L'accueil et l'attention de l'École de Tourcoing a été une nouvelle étape. Le résultat de ces rapprochements va bien au-delà des projets visibles et recensés. Ils ont permis de tisser des liens privilégiés qui perdurent. Des expériences que nous avons partagées les uns et les autres est née l'envie d'élargir nos champs d'actions, de sortir de nos prés carrés. Nous essayons de nouvelles modalités de présentation et de rencontres avec les publics.

Les récents échanges mis en place avec l'École de Dunkerque confirment l'importance de ces rencontres et la nécessité d'ouvrir nos espaces respectifs. De ces croisements, des connaissances que nous avons de ces différentes expériences se construisent des passerelles et de nouveaux projets. Par exemple, le projet «Atelier contexte» mis en place à Dunkerque auquel nous avons participé, le projet «Protocoles Méta» qui associe des

étudiants d'Aix, de Bordeaux, de Strasbourg et de Dunkerque autour de philosophes, sociologues et acteurs sociaux... autant d'initiatives à diffuser et à partager.

Il reste que ce travail de réseau est long. Il nécessite de l'attention et des capacités d'échanges. Nous repérons et mobilisons les énergies et compétences nécessaires là où elles se trouvent. Nous apprenons à valoriser le travail de recherche et les expériences de chacun. Les chantiers et enjeux sont importants. C'est la plus-value qu'apporte le réseau aux structures.

Ces Assises sont une étape importante. Elles ont été l'occasion de faire un premier tour de table, il faut poursuivre ce travail de rencontres et d'échanges, mettre en commun nos différences et nos expériences, c'est une alternative pour imaginer de nouveaux territoires de création et défendre l'enseignement de l'art par l'art. Le réseau 50° nord, fort de son expérience et de l'expérience de ses membres, peut être un relais utile pour expérimenter de nouvelles modalités d'échanges entre les écoles en associant d'autres acteurs du monde de l'art et de la création.

STRUCTURES ASSOCIÉES :

Artconnexion, Lille
Bureau d'art et de recherche, Roubaix
Cent lieux d'art, Dimont
Heure exquise !, Mons-en-Baroeul
La Petite Surface, Faches-Thumesnil
La Plate-forme, Dunkerque
36 bis, la Galerie de l'école, Tourcoing
Le Vivat, Armentières
Maison des arts, Sin-le-Noble
Équipe Monac.1, Lille
Galerie Guy Chatiliez, Tourcoing
École régionale des beaux-arts, Dunkerque
École régionale supérieure d'expression plastique, Tourcoing,
École supérieure d'art, Cambrai
École des beaux-arts, Valenciennes,
Frac, Dunkerque
Le Fresnoy/Studio national, Tourcoing
BPS 22/Espace de création des arts contemporains, Charleroi.

Pour plus d'information sur les différents projets cités voir : www.50degresnord.net (en particulier, sur « Watch this Space » et les projets des jeunes artistes voir le bilan 2005 de la manifestation).

Sur les autres projets voir: Pour l'atelier «Contexte» à l'Erba de Dunkerque, la lettre d'information n° 6 en ligne: www.50degresnord.net/article.php3?id_article=177

Pour «Protocoles Méta», www.protocolesmeta.com. ■

TRAVAUX EN COURS/ EN COURS DE TRAVAUX

YANN FABÈS

Professeur à l'École supérieure d'art et de design de Saint-Étienne

HISTORIQUE

La ville de Saint-Étienne possède, avec le musée d'Art moderne de Saint-Étienne Métropole, l'une des collections régionales d'art moderne et contemporain les plus importantes de France. Les récentes orientations d'acquisition de programmation et d'organisation scientifique initiées par la nouvelle direction du musée en la personne de Lorand Hegyi, ainsi que la qualité des relations tissées entre le musée et l'École supérieure d'art et de design, ont permis d'instaurer un programme évolutif de collaborations pédagogiques entre ces deux institutions.

PROGRAMME INITIAL

La collaboration entre les deux institutions a démarré en 1999 par la simple participation d'étudiants inscrits en troisième année du cursus de l'option art aux accrochages des expositions du musée. Il s'agissait moins à l'époque de l'orientation d'un véritable travail scientifique que de la possibilité pour nos étudiants de s'imprégner du fonctionnement d'un lieu institutionnel. L'instauration de ces stages a néanmoins permis de faire participer un nombre important d'étudiants à une partie des activités du musée. Malheureusement, ce premier niveau relationnel constitue encore aujourd'hui, à de très rares exceptions près, la seule réalité des collaborations entre écoles d'art et institutions culturelles.

Notre réflexion s'est très rapidement portée sur l'intérêt pédagogique d'une telle pratique pour nos étudiants, dans la mesure où l'aspect muséographique de l'expérience proposée était loin de constituer un enjeu réel pour l'approfondissement des connaissances de futurs artistes.

CONSTITUTIONS DE MODULES

Dans le cadre de négociations avec les conservateurs du musée, nous avons réussi à concentrer le déroulement

3.2.
Ecoles et lieux
de production
et de diffusion
Documents
et témoignages

de ces stages sur les seules expositions contemporaines pour lesquelles nous étions sûr de pouvoir collaborer directement avec les artistes ou les commissaires d'exposition. Très rapidement, il nous a été possible de mettre en place des « séminaires de discussions » pour une dizaine d'étudiants avec des artistes internationaux (Roman Opalka, Michelangelo Pistoletto, Bertrand Lavier, Gilbert & Georges...). Historiquement, ces rendez-vous privilégiés étant réservés à une autre catégorie d'étudiants de l'option art (cinquième année), les différentes actions qui se sont constituées au fil du temps se sont donc empilées sans liens pédagogiques véritables.

« TRAVAUX EN COURS »

À partir de 2003, nous avons proposé à l'ensemble des écoles d'art de la région Rhône-Alpes de réaliser un accrochage de travaux d'étudiants de nos écoles pour créer un atelier de réflexion sur la mise en espace de l'œuvre. Les étudiants participant à cet atelier, intitulé « Travaux en cours », avaient la possibilité d'assister, parallèlement à leur accrochage, à l'un des forums européens organisés par le musée au moment de leurs vernissages. En retour, nous avions la possibilité de faire venir les artistes présents au musée pour leur exposition à la présentation des travaux d'étudiants, favorisant ainsi les échanges transgénérationnels. L'année suivante, le musée, séduit par la réussite de ces initiatives, nous proposa de nous ouvrir ses portes pour un projet expérimental reposant sur des bases similaires : la réalisation d'une présentation de travaux d'étudiants dans les salles du musée. C'est très naturellement que nous avons appelé ce nouveau dispositif « En cours de travaux », relevant ainsi l'aspect réflexif de ce nouveau projet vis-à-vis du précédent.

« TRAVAUX EN COURS... EN COURS DE TRAVAUX »

Nous sommes ici en face du développement d'une somme de projets qui n'avaient pu être mis en relation directe par le caractère empirique de ce partenariat initial. Quoi qu'il en soit, il est probable que notre établissement n'aurait pu soumettre un projet global aussi ambitieux lors d'une première proposition partenariale sans se voir opposer un refus, ou tout au moins une relative incompréhension. L'évaluation systématique de la qualité de ces projets par les deux institutions, la bonne compréhension des différentes attentes d'objectifs, liées à la nature même de nos structures, le caractère expérimental de cette collaboration nous ont permis, in fine, de réfléchir ensemble à l'harmonisation de ces actions.

C'est donc très récemment que nous avons pu dégager de manière lisible les enjeux pédagogiques contenus dans la pluralité de ces approches. Nous avons alors décidé de constituer un groupe d'étudiants issus des différentes écoles régionales : Saint-Étienne, Grenoble, Lyon, Annecy, Valence, Clermont-Ferrand, Besançon, ainsi que l'École supérieure des beaux-arts de Genève. Ce groupe est constitué en vertu de la qualité du niveau des étudiants, mais aussi par le caractère spécifique de leur inscription artistique, orienté vers des préoccupations de mise en espace de l'œuvre. Plusieurs ateliers de travail ont lieu au musée, en fonction de la programmation annuelle. Ces ateliers permettent d'appréhender et de réaliser graduellement les étapes suivantes :

- le caractère parfois extensionnel de l'œuvre produit par sa mise en espace ;
- la rencontre et la discussion avec des artistes nourris d'une expérience professionnelle forte ;
- la confrontation à la réalisation d'une exposition d'artiste en milieu institutionnel ;
- l'échange et la réflexion au sein du groupe, autour de projets personnels, dans le cadre d'une exposition au musée ;
- propositions plastiques et présentation dans l'espace du musée.

UN PROJET EN EXTENSION

L'ensemble de ces champs, en premier lieu expérimentaux, puis ayant fini par constituer un espace unique et cohérent de pédagogie, il conviendrait maintenant d'en pratiquer une analyse afin de formuler un certain nombre d'hypothèses sur les extensions ou modifications possibles.

L'une des principales spécificités de ce projet repose sur le principe original d'immersion. Les étudiants, de manière générale, ont à affronter dès le début de leur cursus ce phénomène de parcellisation des enseignements qui limite parfois les possibilités pour eux d'analyser les schémas d'imbrications entre société, histoire et création artistique...

L'immersion dans un contexte global procure une expérience susceptible de tisser une relative continuité entre la culture et la création.

La praxis, généralement admise comme modèle de référence d'enseignement dans les écoles d'art, est ici déplacée au profit d'un questionnement sur l'interaction de l'œuvre à son contexte. Ce déplacement en engendre irrémédiablement un autre, qui a une réelle incidence

sur la perception de l'art dans la mesure où les étudiants doivent s'interroger sur le projet et non sur l'objet. Cette finalité, souhaitée dans la formation initiale de l'étudiant futur artiste, demande habituellement plusieurs années de mise au point et constitue en grande partie l'un des objectifs pédagogiques principaux de nos écoles.

Dans le prolongement de cette expérience, nous souhaitons étendre cette logique de recherche à un niveau supérieur avec la mise en place d'un post-diplôme à l'École des beaux-arts de Saint-Étienne. À partir d'un partenariat renouvelé avec le musée d'Art moderne, mais aussi en instaurant une plate-forme d'accueil de jeunes artistes internationaux, il nous semble opportun d'élargir ce cycle de recherche vers des thématiques mieux définies et en adéquation avec une partie émergente de la création contemporaine présentée au musée. Ceci en tenant compte des processus déjà engagés sur la réalisation de l'œuvre et sa mise en espace. «Le lieu, l'espace et le territoire», semble constituer une réponse idéale à un champ de recherche articulé entre une situation culturelle locale forte et des enjeux d'échelles résolument différents avec l'Europe. ■

LA VILLA ARSON : TRENTÉ ANS DE CRÉATION

ALAIN DEREY

Directeur de l'École nationale supérieure
de Nice Villa Arson

3.2. Ecoles et lieux de production et de diffusion Documents et témoignages

La Villa Arson est un lieu singulier dont l'originalité réside tout à la fois dans l'expression architecturale et dans le projet théorique initial. Le parti pris de l'architecte a été de ne conserver des bâtiments anciens que la villa d'origine construite à la fin du XVIII^e siècle et de la faire réapparaître au-dessus d'un ensemble de terrasses orientées vers la ville et la mer, abritant des ateliers et des salles de cours. Pour l'architecte, le style, loin d'être «brutaliste», est délibérément méditerranéen dans son rapport constant avec le minéral, la lumière, l'eau et le végétal. Certains éléments sont certes passés au second plan (il n'existe pour ainsi dire plus de bassin en eau) mais l'omniprésence des galets du Var qui constituent les parements des murs sont en quelque sorte la marque de fabrique de l'édifice. L'originalité se trouve aussi dans le projet initial de faire vivre ensemble trois composantes sinon trois étapes de la vie de l'artiste : la formation, la création, l'exposition. À l'origine, dans ce qu'il est convenu d'appeler his-

3.2. **Ecoles et lieux** **de production** **et de diffusion** Documents et témoignages

toriquement le projet Malraux, la Villa Arson était conçue pour recevoir une école d'art, un centre d'art et une résidence d'artistes. Il s'agissait d'accueillir la création contemporaine autour des arts plastiques et des arts visuels. La mise en place d'un département de scénographie illustrait en quelque sorte la forte présence d'une salle de spectacle «bifrontale», dont la jauge était de cinq cents places. Le principe de raison a vite ramené à des normes plus acceptables un projet pourtant très séduisant. L'esprit avait cependant eu le temps de souffler et la spécificité du lieu a été préservée, sinon renforcée. Le passage en établissement public administratif a ainsi conforté la triple mission à travers un nouvel organigramme qui renforce les transversalités. Il n'existe pas à proprement parler de directeur de l'école mais un directeur pédagogique dont la vocation va au-delà de la simple coordination de l'équipe pédagogique. De la même manière, il n'existe pas de directeur du centre d'art mais un directeur artistique dont la mission va au-delà de la programmation artistique et de la seule gestion du centre. Les deux fonctions se retrouvent particulièrement à travers les résidences d'artistes qui constituent le troisième élément indissociable de l'école et du centre. C'est le croisement de ces composantes qui donne toute la force et l'intérêt de ce lieu dont la coordination et la gestion sont assurées par le directeur général. Est-il besoin de préciser que l'équilibre a été difficile à trouver et est toujours délicat à maintenir. Le fait que des étudiants soient partie prenante dans le montage des expositions et dans l'accueil du public évite par exemple le risque d'un isolement du centre d'art et suscite plus qu'un simple intérêt des étudiants et des enseignants pour la programmation. La rencontre avec les artistes exposés, la participation à la mise en place des œuvres, les solutions apportées aux problèmes techniques, participent directement de la formation des étudiants qui bénéficient ainsi en direct d'une véritable confrontation avec le milieu artistique professionnel. On pourrait ajouter à cela que les workshops, conférences et séminaires puisent naturellement dans le vivier d'une présence renouvelée des artistes en résidence ou des commissaires d'exposition.

La description très positive de l'établissement doit cependant, on s'en doute, être tempérée. Au-delà d'un entretien des bâtiments qui pose de nombreux problèmes et pas seulement de financement, il s'agit de ne pas sous-estimer la nécessité d'une requalification de l'établissement. Elle a cependant été entamée à travers la création d'un laboratoire numérique, mais elle doit

s'étendre à l'ensemble des pratiques en atelier qui ne peuvent que s'adapter aux nouvelles technologies. Il va de soi que la réflexion est en cours... ■

TRAM – RÉSEAU PUBLIC D'ACCÈS À L'ART CONTEMPORAIN EN ÎLE-DE-FRANCE

VICTOIRE DUBRUEL

Directrice de l'École supérieure d'arts de Rueil-Malmaison, présidente du Cipac, fédération des professionnels de l'art contemporain, membre du bureau de l'Andéa

UN RÉSEAU RÉGIONAL

Tram est une association fédérant depuis vingt ans des structures engagées dans la production et la diffusion de l'art contemporain en Île-de-France. Aujourd'hui au nombre de vingt-cinq (centres d'arts, musées, écoles d'art, collectifs d'artistes, fondations, Frac), ces structures mènent des actions complémentaires de production, de diffusion, de collection, d'enseignement, de médiation, d'édition, de pratiques amateurs, et témoignent de la vitalité et de la richesse de la création artistique sur le territoire francilien.

UN OUTIL DE SENSIBILISATION DES PUBLICS

L'objectif commun est d'assurer la promotion de l'art contemporain et de favoriser l'accès du plus grand nombre à la création plastique de notre époque. Les dialogues entre les différents publics, professionnels et amateurs, sont valorisés à travers des actions partagées par l'ensemble des structures du réseau.

LE PROGRAMME TRAM

Une brochure de quarante pages publiée trois fois dans l'année présente la programmation des vingt-cinq structures membres. Elle propose des suggestions de parcours et des cartes d'accès depuis Paris et d'autres points de départ afin de favoriser l'accessibilité du public aux lieux d'art contemporain. De manière à toucher un public diversifié, cette brochure est diffusée très largement en région, dans les lieux d'exposition privés et publics, les établissements scolaires, les centres culturels, les théâtres, les médiathèques, les offices de tourisme, etc.

LE SITE INTERNET TRAM

Le site Internet de Tram (www.tram-idf.fr) et l'envoi régulier de newsletters contribuent à renforcer les actions de sensibilisation du public.

3.2.
Ecoles et lieux
de production
et de diffusion
Documents
et témoignages

LES TAXIS TRAM

Pour ceux qui préfèrent se laisser guider, les taxis Tram proposent un samedi par mois des balades artistiques en Île-de-France. Amateurs, étudiants ou simples curieux sont invités à découvrir, à côté des institutions les plus prestigieuses, des lieux de diffusion plus modestes assurant un ancrage local à la création plastique. Par ailleurs, des taxis Tram à la carte sont organisés à destination des professionnels du tourisme, des entreprises ou de groupes constitués désirant découvrir la vitalité artistique du territoire francilien. Accompagnés par des médiateurs, les visiteurs partent à la rencontre d'artistes et de professionnels de l'art.

UN ACTEUR DE LA RESSOURCE SUR LE TERRITOIRE ÎLE-DE-FRANCE

Solidaire envers les différents publics, Tram est aussi au service des acteurs et professionnels du secteur. Le réseau organise régulièrement des journées d'information professionnelles à l'attention des porteurs de projets en art contemporain.

SONT PARTENAIRES DU RÉSEAU TRAM :

L'Abbaye de Maubuisson, le Centre d'art contemporain de Brétigny-sur-Orge, le Centre d'art contemporain de la Ferme du Buisson, le Cneai (Chatou), le Centre photographique d'Île-de-France (Pontault-Combault), le Credac (Ivry-sur-Seine), le domaine départemental de Chamarande, l'École supérieure d'arts de Rueil-Malmaison, l'École nationale supérieure des beaux-arts de Paris, La Vitrine/École nationale supérieure d'art de Cergy-Pontoise, l'École et l'espace d'art contemporain Camille-Lambert (Juvisy-sur-Orge), l'Espace Mira Phalaina/Maison populaire de Montreuil, Le Plateau/Frac Île-de-France (Paris), le Forum culturel du Blanc-Mesnil, l'École municipale des beaux-arts/galerie Édouard-Manet (Gennevilliers), la Galerie municipale de Vitry-sur-Seine, La Galerie (Noisy-le-Sec), le musée du Jeu de Paume (Paris), Les Laboratoires d'Aubervilliers, La Maison Rouge (Paris), le musée d'Art contemporain du Val-de-Marne (Vitry-sur-Seine), le musée Zadkine, le Palais de Tokyo/site de création contemporaine (Paris), Synesthésie (Saint-Denis), Immanence (Paris). ■

LA RELATION DE L'ÉCOLE D'ART AVEC L'UNIVERSITÉ

DOMINIQUE PAUTRE

Artiste, professeur à l'École régionale d'art de Dunkerque, membre du bureau de la Cneea

Depuis plusieurs années, de nombreuses collaborations ont été mises en place entre des écoles d'art et l'université. Les intervenants invités seront conviés à faire part de leurs expériences en ce domaine. Cet éclairage porté sur ces différents partenariats en cours devrait apporter une meilleure définition des enjeux et des problématiques qu'ils soulèvent.

Lors des nombreuses réunions préparatoires à cette table ronde, quelques hypothèses d'un futur travail commun ont été émises. Nous pensons avec toute la réserve due à leurs caractères spéculatifs qu'elles pourraient constituer des outils aidant à esquisser de nouveaux partenariats.

En effet, nous croyons que des complémentarités extrêmement productives pourraient se définir et s'exprimer entre les écoles d'art et l'université, en particulier dans le domaine des formations communes et de la « recherche ». En identifiant des axes favorables et en effectuant des choix pédagogiques pertinents avec l'université, les écoles d'art devraient continuer à inventer et à développer des dispositifs pédagogiques inédits.

N'oublions pas que l'art possède des capacités de « traduction », que l'interdisciplinarité en art repose sur l'enrichissement croisé, sur des transferts de modes opératoires, sur des emprunts de modèles et sur des hybridations.

Les mises en réseaux comme les partenariats élaborés sous des formes contractuelles adaptées offriraient un périmètre d'action et de durée, favorisant un enrichissement mutuel de tous les partenaires. Ces dispositifs devraient encourager, par des formations communes, l'émergence de nouveaux domaines d'extension des pratiques pédagogiques s'inscrivant en dehors des cadres habituels.

Ces nouveaux dispositifs devraient, par leur pertinence, affirmer la singularité des enseignements et la complémentarité des méthodes et des formulations pédagogiques.

La recherche de cette solidarité interdisciplinaire articulée avec l'université devrait ouvrir aux écoles d'art une autre perspective de développement, nécessitant de nouveaux moyens humains, matériels et techniques.

3.3. Écoles d'art et universités Introduction

Un modèle original serait donc à inventer. Il affirmerait les transmissions spécifiques des savoirs comme il en inventerait de nouveaux.

Des appels à projet conçus spécialement à cet effet pourraient être proposés comme « charnières » entre nos écoles et les établissements universitaires. Ils permettraient ainsi de fonder un véritable partenariat sur des bases communes à long terme et non un partenariat de circonstance.

Dès lors, ne pourrait-on pas envisager l'invention de toute pièce d'espaces spécifiques pour que puissent se constituer de vraies équipes pluridisciplinaires au service d'un projet commun ? On les qualifierait peut-être d'« entre-deux » ou de « tissage », quelque chose ou quelque part entre l'université et l'école d'art. Cependant, cette projection séduisante et utopique ne pourrait en aucun cas cacher l'extrême urgence et la nécessité absolue de la reconnaissance de nos diplômes et l'habilitation de nos établissements. Car une véritable collaboration ne peut exister que sur la base de la reconnaissance et de la réciprocité des enseignements et des enseignants. Ainsi, les partenariats liés au « cycle recherche » devraient s'effectuer dans un esprit d'équivalence, notamment en terme d'habilitation à diriger et à encadrer des recherches au sein des espaces conçus à cet effet, dédiés et propres aux écoles d'art.

Cependant, nous sommes inquiets des modèles qui nous sont proposés, issus des pratiques de l'enseignement universitaire actuellement en crise où la recherche est en pleine restructuration. Ces modèles, comme les politiques dont ils sont issus, ne nous semblent pas adaptés à la spécificité de l'enseignement artistique. En effet, que restera-t-il des modes de fonctionnement propres aux « diplômes culture » ? Dans un proche avenir, quelle voie allons-nous emprunter ? Allons-nous devenir, par absorption, une variation de l'enseignement universitaire ? Ou allons-nous endosser une partie de ces attributs tout en conservant la nature de notre enseignement qui est un enseignement de l'art par l'art ?

Cette table ronde, tout en manifestant nos convictions, tentera de pointer l'urgence à trouver des solutions aux différentes questions cruciales soulevées par ce chantier dont le caractère incontournable ne serait être ignoré. Il nous semble donc nécessaire :

– de continuer à déclarer et à affirmer la spécificité de notre enseignement et de ses modes pédagogiques (atelliers polymorphes, projets, formation à l'art par l'art) ;

- de commencer à émettre des hypothèses de construction et de partage entre les enseignements (question de l'interdisciplinarité) sur des bases fondant un véritable partenariat;
- de permettre à tous de repérer des axes favorables afin d'effectuer des choix pédagogiques pertinents avec l'université et de pouvoir identifier des partenariats possibles sur des bases communes;
- d'ouvrir des pistes de réflexion sur l'émergence de nouveaux domaines d'extension des pratiques pédagogiques et sur l'invention des nouveaux modèles et de nouvelles expériences pédagogiques;
- de pouvoir pointer les disparités entre nos écoles et de constater si elles sont des obstacles à un travail commun avec l'université;
- d'interroger nos tutelles sur les solutions envisagées si les écoles ne bénéficient pas d'un contexte pédagogique ou géographique favorable à un partenariat avec l'université;
- de poser les questions relatives à l'équivalence des diplômes, aux cohabilitations et aux doctorats. En effet, comment sera traitée, en terme d'habilitation, la question des équivalences des partenariats en cycle recherche?
- d'ouvrir un champ d'investigation permettant au réseau ou au partenariat d'offrir des solutions à la question posée par la « recherche » dans les écoles supérieures d'art. Comment les petites structures vont-elles trouver des solutions à ce problème?
- de poser les premiers jalons en vue de définir la plateforme de reconnaissance et de réciprocité des enseignements et des enseignants (directions et encadrements communs des recherches, création d'espaces de recherche propres aux écoles d'art);
- de pouvoir commencer à définir et à trouver des formes contractuelles adaptées et leur offrir les moyens d'un périmètre d'action et de durée. ■

UNIVERSITÉ ET ÉCOLES D'ART : LE COMPLEXE DE JONAS ?

PIERRE BAZANTAY

Directeur de l'UFR arts, lettres, communication
de l'université Rennes II

Les relations entre l'université et les écoles des beaux-arts sont assurément nécessaires. Elles n'en sont pas moins délicates. Toutefois, les situations revêtent, en fonction des lieux et des hommes, des dimensions spécifiques. À cet égard, le cas rennais est sans doute assez exemplaire pour être exposé. Certes, c'est ici le point de vue subjectif de l'université. Pour être complet, cela mériterait le point de vue de l'autre partie, qui pour n'être pas adverse, tant s'en faut, n'en est pas moins autre.

L'université Rennes II a développé, depuis plus de vingt ans, une très forte dynamique pédagogique dans les disciplines artistiques. Regroupés dans l'unité de formation et de recherche arts, lettres, communication, quatre départements – arts plastiques, histoire de l'art, art du spectacle et musique – comptent 3000 étudiants et offrent des formations dont la structure n'a pas été calquée sur le schéma des écoles des beaux-arts, ni sur celui du conservatoire ou des formations en art dramatique. Il n'existe donc pas de liens de dépendance direct entre les deux types de structures ; toutefois une telle organisation pédagogique ne peut fonctionner sérieusement qu'à partir d'un bon niveau d'échange, ce qui passe par une attitude de respect mutuel seule susceptible d'écarter la tentation que chacun se considère comme l'unique acteur légitime de son domaine.

Ce respect mutuel suppose tout d'abord de cerner ses objectifs de formation : un département arts plastiques ne saurait prétendre à former des artistes, ni à repérer des talents. Son objet est de développer un savoir critique, des compétences didactiques, des capacités à comprendre et à analyser le geste artistique, fût-ce par un détour par la pratique. À cette fin, de nombreuses interventions dans le champ des arts plastiques sont assurées par des artistes, parfois enseignants à l'École des beaux-arts, qui deviennent de facto des membres de l'enseignement supérieur. Côté l'artiste, c'est le comprendre. L'université développe ainsi des résidences d'artistes, et s'est dotée d'un espace d'exposition, la galerie Art & Essai.

La montée en puissance des diplômes professionnels a profité de la grande qualité du contexte local et permis ainsi de mettre en place des partenariats : que ce soit dans le cadre d'une licence professionnelle en design ou dans

celui d'un master professionnel en conception éditoriale, dont les étudiants peuvent être titulaires de diplômes des beaux-arts à qui certaines places sont réservées.

Le renforcement des liens entre université et école d'art peut aussi prendre un tour institutionnel ; à Rennes, le directeur de l'École des beaux-arts est membre du conseil de l'UFR arts, lettres, communication au titre des personnalités extérieures.

Mais, il faut aller plus loin. C'est un truisme d'affirmer que le domaine des écoles d'art et celui de l'université sont par nature mouvants et donc en perpétuelle recherche de définition. Qu'en sera-t-il demain : la normalisation européenne des diplômes universitaires est en train de s'imposer. Ce serait dommage que des diplômes communs ne puissent pas être mis en œuvre, au moment où l'entrée massive des technologies de l'information et de la communication dans tous les domaines invite à de nouvelles collaborations ; il serait également regrettable que les équipes de recherche, dont il faudra redéfinir les contours, ne puissent pas profiter de nouveaux concours, en particulier des écoles des beaux-arts, que l'actuel cloisonnement n'autorise pas encore.

En somme, un travail d'imagination pédagogique s'impose : l'avenir passera par la capacité que l'une et l'autre structure auront à convaincre leur tutelle de jeter des ponts entre elles.

Faut-il craindre d'être avalé par la baleine ? Je ne le crois pas. Et puis Jonas en est sorti vivant. ■

PRODUCTION 138. UN DISPOSITIF POUR L'ART CONTEMPORAIN

UNIVERSITÉ PIERRE-MENDÈS-FRANCE
GRENOBLE II ET ÉCOLE SUPÉRIEURE
D'ART DE GRENOBLE

STÉPHANE SAUZEDDE

Professeur à l'université Pierre Mendès-France
de Grenoble

EMMANUEL HERMANGE

Professeur à l'École supérieure d'art de Grenoble

3.3.
Écoles d'art
et universités
Contributions

L'École supérieure d'art de Grenoble et le département d'histoire de l'art de l'université Pierre-Mendès-France ont initié, depuis avril 2005, un programme de collaboration et d'échange sous l'appellation générique de Production 138. Il s'agit de faire se rencontrer sur une plate-forme commune des étudiants s'intéressant à l'art contemporain depuis des territoires distincts, et de leur proposer, dans le cadre de différents projets, une hybridation de leur position respective.

Du point de vue de l'école d'art, l'ambition est de permettre aux étudiants de développer leur aptitude à mettre en discussion les questions que pose leur activité

de recherche et de production. Pour l'université, il s'agit avant tout de permettre l'appréhension des conditions les plus actuelles de la production artistique et de faire surgir les questions liées à l'engagement d'une activité résolument contemporaine. Et puis, au-delà de ces attentes pédagogiques respectives, la mutualisation des savoirs et des compétences incite les étudiants à sortir de la détermination et de la clôture protectrice de leur formation («à toi l'art, à moi la théorie»), et à échanger et à mettre en perspective leurs expériences propres.

Pour cela, le dispositif Production 138 prend principalement trois formes. Il y a d'abord un cycle de conférences invitant des artistes et des théoriciens à réfléchir aux enjeux soulevés par la collaboration entre l'École supérieure d'art et l'université Pierre-Mendès-France (cycle 2005-2006: «art et sciences sociales, territoires et méthodes en partage»; cycle 2006-2007: «modalités de production contemporaines»). Il y a ensuite une série de projets menés tout au long de l'année par des groupes d'étudiants, avec des formes de visibilités et des temps différents (expositions, festivals urbains, performances, production d'affiches, édition, etc.) Il y a enfin l'organisation d'une série d'expositions monographiques de jeunes artistes principalement issus de l'École supérieure d'art, très récemment diplômés pour la plupart, dont le commissariat est assumé par des étudiants d'histoire de l'art dont le travail de recherche est centré sur la contemporanéité.

Au total, ce dispositif apparaît donc parfaitement hétéroclite, mais il est cependant, à l'usage, réellement efficace: il est l'équivalent d'un réseau de personnes et de compétences diverses dont l'activation se fait à intervalles irréguliers; il agit avec des ambitions plus ou moins soutenues selon les occasions; et il entretient des liens également variables avec les enseignements dispensés par ailleurs par les deux enseignants responsables de Production 138.

Pourquoi ce dispositif nous semble aujourd'hui quasi indispensable à notre fonctionnement pédagogique, tant à l'université qu'à l'école d'art? Autrement dit, qu'a-t-il de si particulier? En effet, nul n'est besoin d'être deux pour organiser des conférences ou lancer une dynamique de mise en réseau. C'est même ce que font au quotidien les établissements d'enseignement supérieur, en proposant à leurs étudiants de faire des stages, de participer à des échanges, des voyages, des expériences diverses, etc. Concrètement, qu'est-ce qu'un dispositif comme Production 138 apporte qui ne soit déjà là?

1. Pascal Nicolas-Le Strat, *Mutations des activités artistiques et intellectuelles*, Paris, L'Harmattan, collection Logiques sociales, 2001.

2. Luc Boltanski et Ève Chiapello, *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

La première réponse est la plus simple, mais elle n'est pas pour autant la moins importante : ce dispositif apporte une occasion assez tonique de production parce qu'il s'appuie sur une mécanique qui a à voir avec le désir. En effet, le désir des uns et des autres pour l'organisation d'événements, pour la production d'expositions un peu intenses, pour l'élaboration théorique de contextes réflexifs, etc., le désir de faire des choses donc, se trouve éminemment renforcé, puis soutenu dans l'effort, à cause de la présence de ce qui est considéré comme une altérité. Car s'il y a de part et d'autre assez rapidement une certaine complicité dans l'élaboration des projets et dans le travail, il y a néanmoins une position irréductible d'étrangeté (les étudiants de l'université et ceux de l'école d'art ne sont pas identiques, ils ont des références différentes, des méthodes mais aussi des manières de penser leur avenir parfaitement dissemblables, etc.). Et c'est semblait-il dans le mystère de cette différence que va se loger la dynamique du désir qu'il y a à travailler ensemble. Alors certes, il y a mille autres manières de provoquer le désir de la production, mais celle-là – la coprésence de personnalités étrangères, voire étranges les unes aux autres, mais qui cependant partagent un même intérêt pour les mêmes questions –, au moins pour ce que nous en avons vu jusqu'à présent, apparaît assez efficace.

Sur un plan plus théorique, Production 138 apporte aux étudiants et aux jeunes artistes la possibilité d'une expérimentation in vivo des modes de production contemporains. En effet, en travaillant à partir d'une mise en réseau des compétences, en sollicitant comme élément moteur parfois décisif une extériorité, en se déplaçant d'une structure à l'autre, bref, en faisant preuve d'une capacité d'adaptation réelle et d'une indéniable souplesse, ce sont « les mutations des activités artistiques et intellectuelles¹ » à l'aune du nouveau capitalisme qui sont touchées du doigt par les participants de Production 138. Il s'agit donc ici d'effectuer les figures qui font de l'artiste en particulier, mais des acteurs du monde de l'art en général, des agents modélisant pour le « nouvel esprit du capitalisme² », décrit par Ève Chiapello et Luc Boltanski. Le but étant évidemment de questionner ces « figures » : il faut les faire travailler pour mieux les appréhender, mieux les comprendre, mais aussi pour les critiquer, les découper, les jauger et in fine, du côté de l'université comme de l'école d'art, les évaluer.

Production 138 permet donc la mise en place de rapports de production typiques du nouveau capitalisme (réseau, projet, flexibilité, etc.), et la question

qui sous-tend toutes les activités qui en découlent se forme à partir du constat que fait le sociologue Pierre-Michel Menger sur le rapport du monde de l'art à la sphère économique : si, « non seulement les activités de création ne sont pas ou plus l'envers du travail, mais [si] elles sont au contraire [...] l'expression la plus avancée des nouveaux modes de production et des nouvelles relations d'emploi engendrés par les mutations récentes du capitalisme³ », comment devons-nous agir pour conserver à l'art quelque chose de la « critique artiste » qui le caractérise depuis la modernité ?

Dans les multiples occasions de travail (séminaires, conférences), dans la mise en place de projets éditoriaux (*Dick Head Man Records Rétrospective*, 2006), dans l'investissement de bâtiments universitaires (exposition « Ex Situ », 2005, dans le bâtiment Arsh construit par les architectes Lacaton et Vassal), dans l'annexion de l'écosystème qu'est le campus universitaire (exposition d'Élodie Lecat, « C'est arrivé », 2006, ou de Fabrice Croux, « Campus Tour Fabrice Croux » en trois épisodes, 2005-2006), dans l'accueil d'artistes sur le long terme pour animer des ateliers expérimentaux (Quentin Armand, novembre 2006-février 2007), etc., c'est à chaque fois ce questionnement sur la contemporanéité et sur le potentiel de l'art qui est rejoué et mis en débat. Alors, si pour des établissements d'enseignement supérieur cela peut sembler être la moindre des choses, dans le cadre d'une collaboration entre une école d'art et une université, cela n'est pas si commun. ■

MASTER PROFESSIONNEL CRÉATEUR DE PRODUITS MULTIMÉDIAS ARTISTIQUES ET CULTURELS

**UNIVERSITÉ RENNES II
ET ÉCOLE RÉGIONALE
DES BEAUX-ARTS DE RENNES**

PIERRE BRAUN

Enseignant au département
Arts plastiques de l'université Rennes II

ERWAN MAHÉ

Enseignant à l'École des beaux-arts de Rennes

L'École régionale des beaux-arts de Rennes et l'université Rennes II sont partenaires de cette formation qui vise une compétence professionnelle associant les domaines artistiques et technologiques et permet d'acquérir une maîtrise de la conception de projets multimédias pour réussir une mission professionnelle de création dédiée au champ artistique et culturel. Il s'agit également d'articuler aux dimensions du projet multimédia l'expérience d'une pratique personnelle de création et de recherche autour de l'espace numérique.

La durée des études est de deux ans. Le master s'organise sur quatre semestres, dont trois mois de stage conseillés en première année et trois mois de stage obligatoires à la fin du quatrième semestre.

MASTER 1

En première année, les étudiants s'inscrivent dans le master recherche, spécialité arts plastiques.

Ce master 1 est ouvert aux étudiants titulaires d'une licence d'arts plastiques ; une entrée par validation est possible pour les étudiants issus d'autres filières artistiques (arts appliqués, beaux-arts, licence professionnelle, architecture, cinéma, arts du spectacle).

Les étudiants qui se destinent au master professionnel sont invités à choisir l'option préparatoire de spécialisation « Créateur de produits multimédias artistiques et culturels ».

Le premier et le deuxième semestres se composent chacun de quatre éléments : méthodologie (4 crédits), savoirs fondamentaux (5 crédits), spécialisation (16 crédits) et langue (5 crédits).

La méthodologie générale (12 heures par semestre) introduit des notions fondamentales de l'épistémologie des sciences humaines. La méthodologie de l'enquête (disciplinaire) (6 heures par semestre) présente les principaux outils de l'enquête documentaire spécifique à chaque discipline.

Les savoirs fondamentaux comportent deux cours d'esthétique : problématiques générales (les grandes

3.3.
**Ecoles d'art
et universités**
Documents
et témoignages

interrogations théoriques relatives aux productions artistiques récentes), problématiques spécifiques (premier semestre : art et épistémologie, sciences et cinéma, approche structurale des arts ; deuxième semestre : phénoménologie de l'expérience artistique, le jeu et la création artistique, histoire des politiques culturelles).

La spécialisation comporte deux volets :

- une approche théorique des réseaux de l'image et des médias ;
- une formation technique et méthodologique visant la conception de projet multimédia et incluant l'approche logicielle.

MASTER 2

L'accès en master 2 professionnel « Créateur de produits multimédias artistiques et culturels » est limité à vingt-quatre places et la sélection sur dossier et épreuve est effectuée par une commission pédagogique interne.

Le dossier du candidat doit faire apparaître son parcours de formation et/ou professionnel, ses motivations et ses travaux et réalisations, son projet de travail dans le cadre du master professionnel ; la commission veille à ce que les étudiants retenus présentent une diversité d'approches et de parcours. Une bonne maîtrise de l'outil informatique est recommandée.

Cours théoriques, workshops, programmation, suivi de projet. Stage (12 semaines).

Les troisième et quatrième semestres visent à assurer les connaissances et les savoir-faire spécifiques nécessaires à la conduite de projet artistique multimédia numérique.

En deuxième année, l'étudiant choisit un tuteur pour l'encadrement de son projet.

Le projet met en œuvre les connaissances théoriques, techniques et l'expérience pratique.

Troisième semestre :

Savoirs fondamentaux (5 crédits) : séminaire thématique pluridisciplinaire avec intervenants extérieurs.

Spécialisation professionnelle (25 crédits) : théorie hypermédia et réseaux. Le cours aborde les questions théoriques, techniques, plastiques de l'œuvre hypermédia, ses enjeux, ses usages, ses modes de diffusion et d'exposition.

Droit du multimédia. Le droit privé et public dans le domaine du marché du multimédia numérique.

Techniques logicielles : complément de formation pour la maîtrise de la manipulation des logiciels permettant la mise en œuvre du projet personnel.

Workshop 1 : connaissance des contraintes de la production numérique ; méthodologie de projet.

Workshop 2 : gestion de projet multimédia.

Workshop 3 : pratiques de médiations artistiques et culturelles.

Séminaire thématique (suivi de projet)

Le projet de recherche débute au troisième semestre. Il doit conduire à la réalisation d'une production multimédia numérique accompagnée d'un mémoire de cinquante pages minimum.

Le champ d'étude, de réalisation et de recherche est identifiable à une spécialité ou un métier. L'étudiant conçoit et met en œuvre le déroulement et le contenu de différentes phases de son projet. Le suivi de projet (assuré sous la forme de ce séminaire) permet l'encadrement de l'étudiant et l'avancement du projet. Les projets sont également présentés, commentés et discutés lors d'évaluation avec l'équipe pédagogique.

Quatrième semestre :

Enseignements : spécialisation – méthodologie, technique, stage – (25 crédits), langue (5 crédits). Le stage a une durée de trois mois. Il est obligatoire. Il commence début février et se termine début mai.

Soutenance de fin d'études : session début juillet ou mi-septembre.

L'étudiant présente son projet devant un jury. La soutenance doit s'appuyer sur les éléments suivants :

- un mémoire (minimum cinquante pages) exposant l'objet du projet, la problématique abordée, les axes de recherche et les arguments de travail, les éléments et investigations plastiques et techniques mis en œuvre, l'articulation sur les plans théorique et pratique au stage, l'articulation au métier ciblé et/ou à la spécialité recherchée ;

- des éléments de représentation ou de réalisation multimédia numérique ;

- un rapport de stage écrit.

L'évaluation de la présentation finale, à l'issue de la réalisation du projet, prend en compte tant les données conceptuelles et plastiques que l'expérimentation en milieu professionnel, les données de présentation et de diffusion éventuelle.

Les enseignements sont répartis sur les sites de l'université Rennes II et de l'École des beaux-arts de Rennes.

La coordination est assurée par Pierre Braun (département arts plastiques de l'université Rennes II) et Erwan Mahé (École des beaux-arts de Rennes). ■

ÉCOLE SUPÉRIEURE D'ART DE METZ PARTENAIRE DU MASTER PROFESSIONNEL «ARTS DE L'EXPOSITION ET SCÉNOGRAPHIE» DELIVRÉ PAR L'UNIVERSITÉ PAUL-VERLAINE DE METZ

CHRISTIAN GLOBENSKY

Professeur à l'École supérieure d'art de Metz,
chercheur et responsable du LAB-VIES de l'Esam

OLIVIER DE MONPEZAT

Directeur de l'École supérieure d'art de Metz

L'École supérieure d'art de Metz (l'Esam) et l'université Paul-Verlaine de Metz (UPVM) sont partenaires pour ce diplôme de grade master professionnel qui vise une compétence supérieure dans les domaines associés des arts de l'exposition et des arts de la scène. Il s'agit d'acquérir une maîtrise des conceptions de projets scénographiés dans les métiers de la culture liés aux modes d'exposition, de la scène vivante, ainsi que ceux des espaces à forte dimension événementielle.

Le master se propose de développer une pratique personnelle et une bonne connaissance des cultures contemporaines liées aux modes d'exposition et de la scène contemporaine, dans son acceptation la plus large, afin d'être capable de mener à bien une mission professionnelle de création dédiée au champ artistique, culturel et de la communication.

HISTORIQUE

C'est l'Esam qui a approché l'université de Metz, il y a quelques années déjà, pour mettre sur pied un partenariat de diplôme de troisième cycle autour du numérique. L'Esam ayant développé une approche de la scénographie spécifique aux orientations du projet d'établissement technologies nouvelles, l'idée d'un partenariat avec l'UPVM est apparue d'autant plus pertinente que des enseignements se sont avérés suffisamment complémentaires pour bâtir un projet en commun. La nécessité de

3.3.
**Ecoles d'art
et universités**
Documents
et témoignages

mettre en place des masters dans le cadre de la réforme européenne de l'enseignement supérieur a permis de profiter de conditions favorables à l'habilitation.

La conception et la coordination du master furent alors confiées à Christian Globensky, enseignant à l'Esam, qui a élaboré des maquettes pédagogiques en concertation étroite avec l'UPVM et l'équipe enseignante de l'Esam. La première rentrée du master 2 a eu lieu à l'automne 2005.

MASTER 2 : ARTS DE L'EXPOSITION ET SCÉNOGRAPHIES

Il est essentiel de souligner que ce master permet de questionner et d'enrichir les projets pédagogiques des deux partenaires. La rencontre de « logiques singulières » d'enseignement est l'occasion d'expérimenter des approches qui engagent les enseignants à renouveler leur pédagogie et à intégrer des schémas prospectifs. Un bilan de cette collaboration permettra d'évaluer, et de corriger si nécessaire, les contenus du master, et de préparer d'autres synergies plus orientées vers la recherche.

Ce master professionnel vise la formation de chef de projets scénographiques, de directeur artistique, de directeur d'effets spéciaux, de gestionnaire de centre de ressources multimédias. Il se propose de développer une pratique personnelle et une bonne connaissance du champ artistique contemporain, dans son acception la plus large, afin d'être capable de mener à bien une mission professionnelle de création destinée au champ artistique, culturel, communicationnel.

LES ENSEIGNEMENTS

Les enseignements de ce master présentent l'état des théories et des pratiques scénographiques, la réalité hétérogène des dispositifs scéniques dans les domaines des arts plastiques (et des modes d'exposition dits classiques et interactifs) et des arts de la scène. Cette formation vise donc essentiellement l'acquisition des connaissances nécessaires à la conception de tels projets. Elle comporte des enseignements théoriques (esthétique, théorie et scénarisation des arts du mouvement et des médias, histoire de la scénographie contemporaine et atelier de spatialisation), un apprentissage de méthodes (management et médiation de projets artistiques et culturels), l'acquisition de méthodologies adaptées à la manipulation de logiciels aussi bien qu'à des techniques traditionnelles et, enfin, l'élaboration et la réalisation d'un projet personnel. Un stage de cinq mois est exigé.

COMPÉTENCES VISÉES :

- concevoir et diriger un projet ou une mission de création sur le plan artistique, conceptuel et méthodologique ;
- planifier la communication d'une mission de création tant dans sa conception que dans sa diffusion, programmer et diriger une équipe de travail à l'intérieur d'un cahier des charges précis ;
- maîtriser les contraintes juridiques et financières liées à la réalisation d'un projet culturel ;
- maîtriser l'organisation des procédures de contrôle de qualité, mais aussi des normes de sécurité liées aux espaces publics ;
- maîtriser des notions de droit et de propriété intellectuelle ;
- évaluer et anticiper les nouveaux besoins propres aux missions de création liées au multimédia.

MODALITÉS D'ACCÈS

Les étudiants doivent être titulaires d'un diplôme sanctionnant au moins quatre années d'enseignement supérieur (maîtrise, Cesap, master 1, DNSEP, DPLG...) dans les formations suivantes : arts appliqués, architecture, arts du spectacle, arts plastiques, design graphique, design d'interface, hypermédia, arts et technologie de l'image, sciences et techniques : métiers de l'exposition et la communication. Des exceptions sont possibles pour des étudiants issus d'autres formations. Elles sont étudiées au cas par cas par la commission de validation.

FORMATION CONTINUE

Elle est ouverte aux professionnels (du secteur public ou du secteur privé, avec la prise en compte de leurs acquis qui seront étudiés au cas par cas par la commission de validation) ayant une expérience dans les domaines de la culture, des arts du spectacle, de la communication. Mais aussi aux collectivités publiques territoriales souhaitant s'adapter et acquérir des compétences dans les domaines de la conception et de la réalisation d'une gamme de produits très large, allant des métiers traditionnels aux effets numériques et interactifs, et ce, afin d'encadrer et de coordonner des projets de création dédiés aux arts de la scène et aux espaces événementiels.

La formation continue est également ouverte aux professionnels de l'informatique multimédia souhaitant obtenir des compétences complémentaires dans les domaines théoriques et pratiques des champs d'application du numérique portant sur la création artistique et culturelle, croisant les disciplines des arts de la scène, de l'exposition et des médias.

LE CENTRE DE RECHERCHE

Dirigé par Jean-Denis Filliozat et Christian Globensky, le laboratoire de recherche et de création VIES – volume, interactivité, espace et scénographie –, de l'Esam s'est lancé depuis plusieurs années dans un ensemble de recherches portant sur les interfaces et les installations multi-médias interactives rattachées à l'exposition et à la scène. L'Atelier de recherche et de création (ARC) mené par Gérard Hutt, « Volume, espace et scénographie », explore la notion de scène proprement dite, de spectacles, d'événements. L'ARC « Post-it », dirigé par Jean-Jacques Dumont et Christian Globensky, explore toutes les facettes de la monstration de l'art contemporain. Cécile Marie élabore un ARC sur la notion de projet – en devenir – ainsi que sur le commissariat d'exposition.

PROFESSEURS DE L'ESAM INTERVENANT DANS LE MASTER

«ARTS DE L'EXPOSITION ET SCÉNOGRAPHIE» :

Jean-Jacques Dumont

Jean-Denis Filliozat

Christian Globensky (Dr)*

Gérard Hutt

Cécile Marie (Dr)*

* Chercheurs associés au Crem (Centre de recherche sur les médiations) de l'université Paul-Verlaine de Metz et membres du comité de rédaction de la revue *Questions d'esthétique* du pôle de recherche Arts, esthétique et médiation spatiales de l'UPVM. ■

MISE EN ŒUVRE D'UN PROJET DE MASTER «ART ET VIE» (2006-2007)

(Appelation provisoire)

3.3.
**Ecoles d'art
et universités**
Documents
et témoignages

OPÉRATEURS :

Université Lille III

Université Paris VIII

Université Rennes II

Université de Nice

Université autonome de Madrid

Université de Lanus (Argentine)

Centre Andin pour l'éducation et la culture
de TICARA (Argentine)

PARTENAIRES :

- Arts Plastiques : École régionale supérieure d'expression plastique de Tourcoing
- Théâtre : La Découverte, Lille
- Danse : « Dans la rue », la danse de Roubaix
- Handicap mental : Ateliers du parc de Claye (Claye-Souilly)
- Développement des arts : Adda, association départementale pour le développement des arts de Lozère
- Humanitaire : Emmaüs et les universités populaires Quart Monde de Lille et Reims.

Le fondement du projet est d'offrir à des étudiants de toutes disciplines artistiques la possibilité d'exercer leurs savoir-faire partout où l'urgence d'une vie meilleure se fait sentir.

Il s'insère dans une politique volontariste de la ville et participe à la construction d'un « vivre ensemble » pacifié par la recherche d'un développement humain durable. Il propose pour cela des actions artistiques visant à renouer ou à consolider les liens sociaux.

Cette formation universitaire pourrait devenir un lien de réflexion, mais aussi un lien d'action et de solidarité grâce à une recherche appliquée ou à une recherche action.

Outil d'insertion sociale et professionnelle, l'art est également utilisé comme un moyen pour lutter contre l'exclusion dans les lieux où vivre ensemble pose problème : écoles, prisons, cités, hôpitaux psychiatriques.

Cette formation d'une durée de deux ans sanctionnée par le diplôme de master sera décomposée en une année et demie de formation théorique et pratique dans le domaine de l'action artistique et en un semestre de stages sur le terrain. Elle permettra aussi aux étudiants de travailler suivant plusieurs options : hôpital psychiatrique, prison, délinquance, gériatrie...

La présentation globale de ce projet est issue de divers textes proposés par Marie-Pierre Lassus, maître de conférences à l'université Charles-de-Gaulle de Lille III. ■

PARTENARIAT ENTRE L'ÉCOLE RÉGIONALE SUPÉRIEURE D'EXPRESSION PLASTIQUE DE TOURCOING ET LE DÉPARTEMENT ARTS PLASTIQUES DE L'UNIVERSITÉ CHARLES-DE-GAULLE DE LILLE III

RENÉ MAES

Directeur de l'École supérieure d'art de Tourcoing

En plein centre-ville, Tourcoing a implanté un campus universitaire tourné vers les arts plastiques sur une emprise foncière de 11 000 mètres carrés développant 7 800 mètres carrés de surface plancher affectés aux enseignements au profit des sept cents étudiants.

Avec l'École régionale supérieure d'expression plastique (avec ses deux cent cinquante étudiants à temps complet), le département arts plastiques (avec ses trois cent cinquante étudiants) ainsi que les cent étudiants préparant le Capes ou l'agrégation d'arts plastiques, Tourcoing se présente comme le pôle Arts plastiques le plus important au nord de Paris.

Le pôle Arts plastiques est constitué d'espaces propres (1 723 mètres carrés pour l'université, 4 745 mètres carrés pour l'École régionale supérieure d'expression plastique) et d'espaces communs (1 341 mètres carrés pour la bibliothèque, la galerie commune, la cafétéria et l'amphithéâtre).

ADMINISTRATION DU PÔLE ARTS PLASTIQUES

Une convention de gestion du site tourquennois Arts plastiques règle les problèmes soulevés par l'occupation des locaux par des entités soumises à des tutelles différentes.

Le comité de gestion constitué de façon paritaire met en application les règles juridiques, administratives et financières reprises dans la convention de gestion du site du pôle Arts plastiques et se réunit au moins une fois par an.

Une seconde convention règle les problèmes liés à la programmation et au financement de la galerie et de la salle d'exposition communes aux deux entités.

3.3.
**Ecoles d'art
et universités**
Documents
et témoignages

Une troisième convention fixe les conditions et les modalités de passage d'une structure à l'autre :

- la licence Arts plastiques donne accès à l'entrée en année DNAP ;
- un DNAP donne accès à l'entrée en licence 3 ;
- la maîtrise d'arts plastiques donne accès à l'entrée en quatrième année de l'École régionale supérieure d'expression plastique ;
- un Cesap donne accès à l'entrée en année master 1 ;
- un master 2 donne accès à l'entrée en année DNSEP ;
- un DNSEP donne accès à l'entrée en année master 2 ;
- un tutorat est mis en place pour assurer le suivi (enseignant ou étudiant) et encadrer les parcours.

La rédaction d'un seul et unique document qui régira l'ensemble des problèmes soulevés par la création du premier pôle Arts plastiques de France est en projet. ■

LE MASTER ARTS NUMÉRIQUES DE L'ÉCOLE SUPÉRIEURE DE L'IMAGE D'ANGOULÊME-POITIERS ET DE L'ÉCOLE DOCTORALE DES SCIENCES HUMAINES, ÉCONOMIQUES ET SOCIALES DE L'UNIVERSITÉ DE POITIERS

3.3. Ecoles d'art et universités Documents et témoignages

Le master 1 Arts numériques, ouvert en novembre 2001, accueille six étudiants chercheurs et forme sur les deux sites des étudiants en DNAP et DNSEP et des titulaires d'un diplôme de deuxième cycle obtenu dans des institutions universitaires ou artistiques.

Ce master associe des pratiques et réflexions nourries par la formation artistique à des recherches menées à l'université. Il fonctionne comme un outil de prospection sondant et défrichant de nouvelles pistes de création dans le paysage numérique.

L'ENSEIGNEMENT COMPREND :

- un tronc commun de 150 heures réparti en cinq unités d'enseignement de 30 heures chacune : méthodolo-

gie, histoire de l'art, technologies de l'information et de la communication, cognition, questions juridiques ;
– des séminaires semestriels entre 10 et 20 heures facilitant la construction de passerelles avec d'autres laboratoires de recherche.

La direction des mémoires est assurée conjointement par un universitaire et un professeur de l'École supérieure de l'image, tous deux habilités à diriger des recherches.

UNITÉ D'ENSEIGNEMENT 1 : MÉTHODOLOGIE

Cette unité d'enseignement est consacrée à l'élaboration d'une méthodologie de travail dans un contexte essentiellement pluridisciplinaire et fait appel à des intervenants de notoriété internationale travaillant le rapport et les liaisons entre art, culture, technologie et science. En abordant la problématique pluridisciplinaire de façon explicite et non pas comme un simple fil conducteur implicite, la filière constituera un corpus de réflexion original sur les processus mixtes de recherche et de création, analysés en fonction de leur incidence réelle dans le champ de la recherche et développement.

UNITÉ D'ENSEIGNEMENT 2 : HISTOIRE DE L'ART

Cette unité d'enseignement comporte l'étude de l'évolution des matériaux, des outils et les implications de ces évolutions sur le développement de nouveaux codes de représentation spatio-temporelle. L'enseignement interroge, en parallèle, l'évolution des conditions de monstration et de réception de la production artistique : développement de structures et d'infrastructures sociales destinées à donner lieu à la rencontre entre œuvre et public (galerie privée et publique, musée, théâtre, cinéma, télévision, Internet...).

UNITÉ D'ENSEIGNEMENT 3 : TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (TIC)

Cette unité d'enseignement comporte une approche à la fois historique et prospective de l'informatique, des télécommunications, des techniques de l'encodage/décodage et du traitement du signal, de l'intelligence artificielle, de la bioingénierie, de la robotique, des techniques de visualisation de données complexes.

UNITÉ D'ENSEIGNEMENT 4 : COGNITION

Cette unité d'enseignement est consacrée aux questions de la perception et de la cognition. Sont enseignées les notions générales de la psychophysologie, des régimes

perceptifs propres aux différentes expériences sensorielles et à leur exploitation à travers l'œuvre artistique ; les implications perceptives et cognitives des techniques numériques investies dans des constructions dites « virtuelles » (réalités virtuelles, augmentées, hybrides) ; les corrélations entre des constructions numériques et leurs effets sensoriels, expérientiels, cognitifs...

UNITÉ D'ENSEIGNEMENT 5 : QUESTIONS JURIDIQUES

Consacrée aux questions juridiques régissant aujourd'hui et demain ces champs d'activités pluridisciplinaires, cette unité d'enseignement aborde la propriété intellectuelle et les droits d'auteur tels qu'ils s'appliquent aux nouvelles formes d'expression se manifestant sur Internet et sur des supports électroniques, le concept juridique de l'accréditation et ses acceptions dans le paysage contemporain, la normalisation technologique et ses impacts industriels, commerciaux et culturels.

Des séminaires semestriels (entre 10 et 20 heures) soulignent les activités de la filière tout en privilégiant la construction de passerelles avec d'autres filières doctorales.

ENCADREMENT ET INTERVENANTS

Quelle que soit l'équipe d'accueil, l'étudiant est encadré par un universitaire habilité à diriger les recherches et par un tuteur agréé par l'École supérieure de l'image. ■

4



LES ÉCOLES D'ART DANS LE MONDE: ACTIONS ET ÉCHANGES INTERNATIONAUX

**4.
Les écoles d'art
dans le monde :
actions et échanges
internationaux**

PRÉSENTATION DE L'ATELIER

CHRISTIAN DAUTEL

Directeur de l'École supérieure des beaux-arts
de Quimper

La dimension internationale des pratiques artistiques est une constante historique, la circulation des artistes et des œuvres participant au même titre que les marchandises au développement des sociétés.

L'enseignement artistique se développe dans une dimension d'échange avec un caractère international qui en est d'ailleurs une des caractéristiques, la notion d'avant-garde pour les périodes plus récentes étant liée à une internationalisation des scènes artistiques. Les cultures contemporaines sont internationales et mondialisées.

Qu'en est-il aujourd'hui de l'espace international de l'enseignement artistique ? Le développement des échanges dans le cadre des programmes Erasmus contribue-t-il à modifier les fonctionnements pédagogiques dans les écoles d'art ?

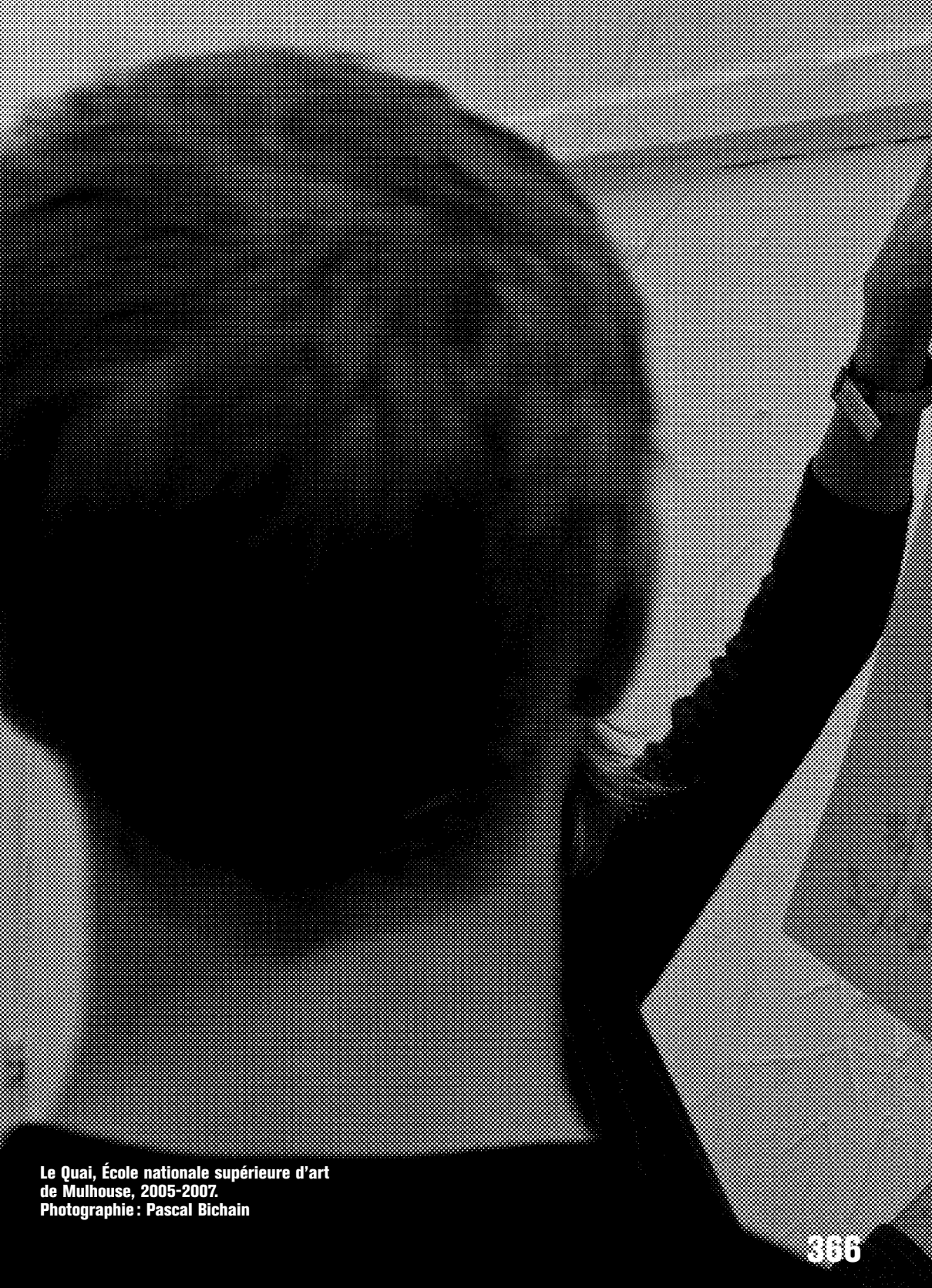
Peut-être est-il temps de dresser le bilan des programmes de coopération internationale (Afaa).

La dimension internationale de la recherche dans l'enseignement artistique est indéniable ; les problématiques sont partagées à peu près par tous les pays, en particulier ce qui caractérise et rend spécifique la recherche dans les disciplines artistiques par rapport aux grands modèles de recherche dans les disciplines universitaires. Comment envisager cette corrélation entre recherche et dimension internationale de l'enseignement de l'art dans le cadre de la création de centres de recherche européens ?

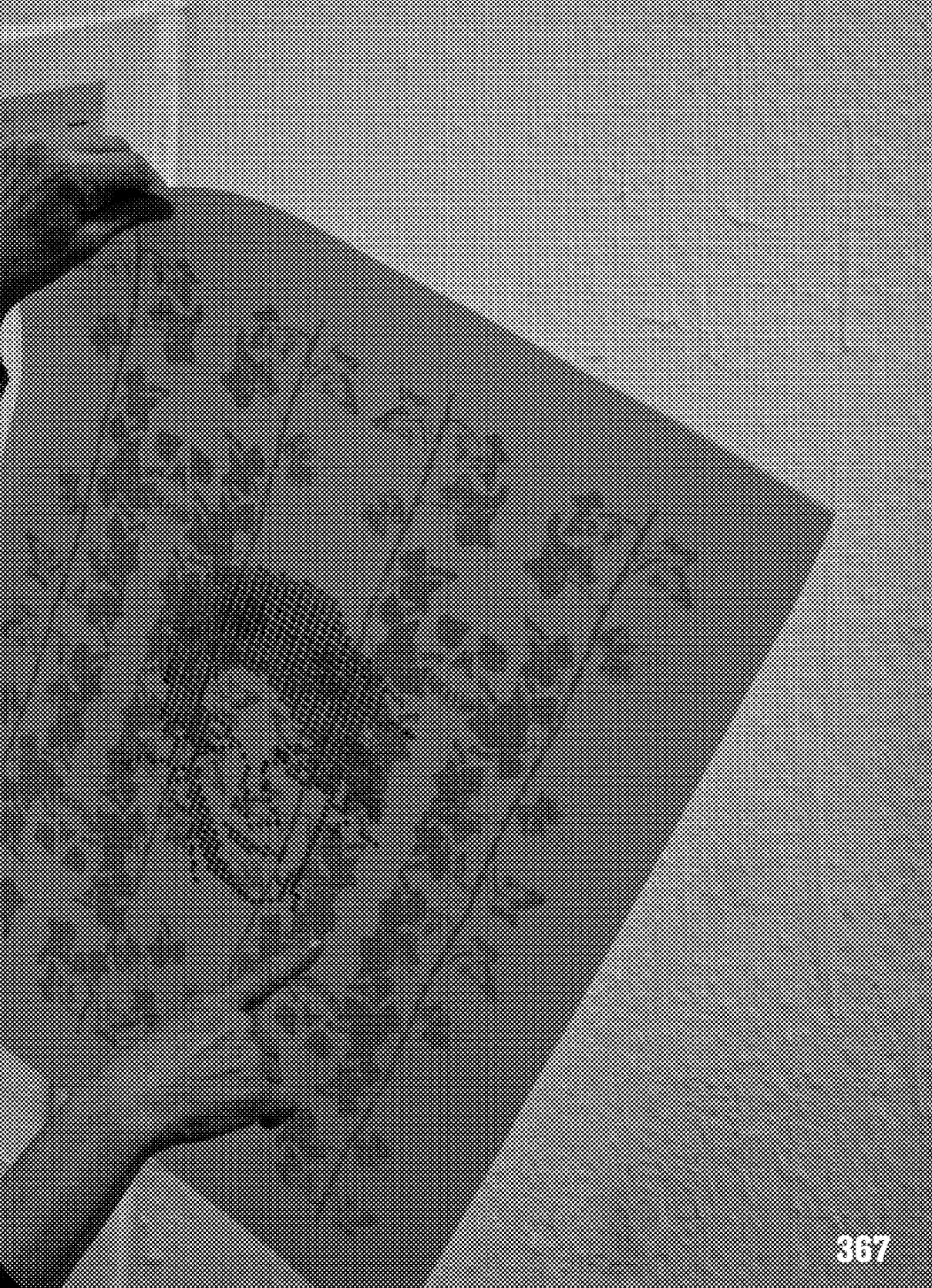
Les réseaux internationaux se constituent de plus en plus sur des partages de programmes : peut-on y voir une préfiguration de modules d'enseignement à dimension internationale ? ■

4. Les écoles d'art dans le monde : actions et échanges internationaux

Introduction



**Le Quai, École nationale supérieure d'art
de Mulhouse, 2005-2007.
Photographie : Pascal Bichain**



LES RÉSEAUX INTERNATIONAUX

JOSYANE FRANC

Présidente d'Art Accord France, responsable des relations internationales à l'École des beaux-arts de Saint-Étienne

ART ACCORD FRANCE

Créée en 1976 à Londres par Maxime Adam Tessier, alors inspecteur des enseignements artistiques chargé des relations internationales au ministère de la Culture et de la Communication, et George Houston, directeur d'une école d'art londonienne, Art Accord France est une association qui a permis l'organisation d'échanges de courte durée entre les deux pays bien avant la création d'Erasmus. Après vingt ans de fonctionnement de ce réseau d'amitiés, l'association s'est agrandie avec Art Accord Espagne et Art Accord Hollande. Puis, en 1999, avec l'émergence des programmes européens, Art Accord a dû modifier ses statuts pour devenir un réseau fédérant les écoles d'art françaises pour tout ce qui concerne la mobilité internationale, ainsi qu'une association participant au réseau Elia et à ses réseaux thématiques.

Art Accord France est un lieu d'échanges d'informations et d'expériences pour tous les responsables de relations internationales des écoles d'art qu'ils soient enseignants ou administratifs.

Depuis 2003, l'association travaille activement sur la mise en place de l'ECTS dans le cadre du processus de Bologne, avec la Mipéa au ministère de la Culture et de la Communication, et avec les autres associations telles que l'Andéa, la Cneea et des experts européens.

Art Accord France est un partenaire d'Elia (Ligue européenne des instituts artistiques), son relai d'information auprès des écoles d'art françaises. Elle entretient également des relations avec les réseaux des écoles espagnoles et britanniques permettant une confrontation des méthodes et réformes des enseignements artistiques.

Elle organise des réunions et une assemblée générale annuelle thématique pour les vingt-six écoles adhérentes. Un site est en cours de réalisation pour 2006.

ELIA

La Ligue européenne des instituts artistiques (European League of Institutes of the Arts, Elia) est une association indépendante, fondée en 1990 et basée à Amsterdam, qui représente plus de trois cent vingt instituts d'enseignement supérieur artistique dans plus de quarante-cinq pays. Elia couvre toutes les disciplines artistiques : architecture, danse, design, beaux-arts, médias, musique et théâtre. À travers son réseau d'adhérents, l'association

4.
Les écoles d'art
dans le monde :
actions et échanges
internationaux
Contributions

organise et fait la promotion du dialogue, de la mobilité et des activités entre artistes, enseignants, directeurs ou administrateurs d'instituts et plus de 250 000 étudiants.

Elia est reconnu grâce à son expérience comme une voix importante dans le domaine de la culture et de l'éducation en Europe.

Elia a des contacts durables et réguliers avec le Parlement européen, la Commission européenne, le Conseil de l'Europe, les ministères nationaux et l'Unesco.

Elia poursuit son engagement à promouvoir la pertinence économique et l'importance culturelle des arts et de l'enseignement supérieur artistique. Son objectif est de renforcer la place et l'influence des arts et de l'enseignement supérieur artistique au niveau régional, national, européen et international.

Elia continuera à souligner le besoin de reconnaissance et de prise en compte des caractéristiques spécifiques des arts et de l'enseignement supérieur artistique dans les décisions importantes sur les politiques qui affecteront le futur de l'enseignement supérieur en Europe. Cette question sera primordiale avec la mise en œuvre de la déclaration de Bologne.

Elia poursuit le développement d'alliances stratégiques au niveau mondial, ainsi que le dialogue entre les réseaux de disciplines artistiques et non-artistiques, et d'autres réseaux et organisations. Une coopération a été établie entre une grande diversité de partenaires, tels que le Conseil international des doyens des beaux-arts des États-Unis et du Canada (ICFAD), l'Association des universités européennes (EUA), l'Association européenne des conservatoires (AEC) et le Forum européen pour les arts et le patrimoine (Efah).

Elia propose aux adhérents une importante plateforme de débats et de promotion du rôle innovateur, stimulant et important que jouent les artistes, les industries créatives et l'enseignement artistique dans nos sociétés.

Elia fait la promotion et diffuse des exemples de bonne pratique dans le domaine de la formation, de l'enseignement et facilite la mise en œuvre de processus d'assurance qualité et de recherche à travers de nombreux événements et projets à dimension européenne et internationale.

Elia est un important centre de ressources pour la mise en contact, la collaboration et le développement des programmes de recherche et d'échange entre ses membres. Elle collecte en permanence des informations sur et pour les instituts d'enseignement supérieur artistique en Europe et les diffuse auprès de sa base de données régulièrement mise à jour.

4. Les écoles d'art dans le monde : actions et échanges internationaux Contributions

Parmi ses activités :

- organisation d'un congrès bisannuel réunissant environ six cents membres et délégués ;
- symposiums, séminaires et ateliers spécialisés réunissant jusqu'à cent cinquante participants ;
- recherche et développement sur des questions liées à l'enseignement supérieur artistique au niveau européen et mondial ;
- services en ligne, avec une lettre d'information, une revue animée par des acteurs de l'enseignement supérieur artistique (*European Journal of Higher Arts Education*) et un site Internet mis à jour en permanence (www.elia-artschools.org) ;
- édition de publications spécialisées.

PARADOX

Paradox a été créé en mars 2005 pour être le groupe indépendant spécialisé en art d'Elia, parallèlement aux deux groupes déjà existants, Elia-théâtre et Elia-danse. C'est un réseau d'artistes et d'enseignants option art (fine art) de l'enseignement supérieur artistique européen lancé par Bob Baker, peintre à Limerick, et par Tamiko O'Brien, professeur de sculpture à Wimbledon.

Paradox a pour but :

- de permettre plus de discussions et d'échanges d'expériences entre les artistes et les professeurs option art ;
- de communiquer sur les différents établissements d'enseignement artistique et d'ouvrir d'autres possibilités de coopération ;
- de débattre des réformes de l'enseignement artistique européen.

Pour être membre de Paradox, il faut être membre d'Elia.

CUMULUS

Cumulus est l'association européenne des universités et établissements d'enseignement supérieur en art, design et média. L'université d'art et design d'Helsinki (UIAH) et le Royal College of Art de Londres, en coopération avec le Danmarks Designskole, la Gerrit Rietveld Academy, l'Universität Gesamthochschule Essen et la Hochschule für Angewandte Kunst de Vienne sont à l'origine du réseau Cumulus, fondé en 1990. Ces institutions avaient en commun le désir d'améliorer la qualité du système éducatif par le biais de la coopération et des échanges pour étudiants et professeurs dans le cadre du

www.uiah.fi/cumulus
www.cumulus-ewol.org

4. Les écoles d'art dans le monde : actions et échanges internationaux Contributions

programme européen Erasmus. Cumulus a innové en développant des programmes de master communs, des workshops et des conférences bisannuelles. Elle a publié des travaux de recherche qui ont alimenté des conférences et séminaires, mis en ligne un site Internet...

Ces dix dernières années, Cumulus s'est agrandie et a développé de nouvelles ambitions. Le nombre de ses membres est passé de six à soixante-dix. Ces membres représentent la plupart des pays européens ainsi que des institutions d'Amérique du Nord, d'Asie et d'Australie.

Ses objectifs sont les suivants :

- défendre l'excellence et les innovations en art, design et média ;
- promouvoir et préserver les valeurs fondamentales et l'autonomie des universités, collèges, académies et écoles d'art, design et média ;
- promouvoir la diversité d'approche de l'éducation et des questions de recherche.
- créer un forum académique pour l'amélioration de l'éducation supérieure et la recherche en art, design et média ;
- aider les instituts académiques d'art, design et média dans leur développement et améliorer leur contribution à la société ;
- promouvoir le dialogue entre Cumulus et les organismes professionnels internationaux tels que ICSID, IFI, Icograda, Beda ;
- promouvoir le dialogue entre Cumulus et les institutions académiques et associations nationales et internationales ;
- utiliser à meilleur escient la mobilité du personnel et des étudiants afin de soutenir les objectifs académiques ;
- encourager la coopération entre les réseaux d'éducation supérieure en art, design et média et le développement de réseaux efficaces ;
- promouvoir la coopération entre les institutions académiques d'éducation supérieure en art, design et média, et le milieu des entreprises ;
- promouvoir la valeur du design dans l'éducation générale, promouvoir l'enseignement du design dans les écoles primaires et secondaires ;
- informer les membres de l'association des réglementations des pays en matière d'éducation, de recherche et de culture ;
- initier des projets communs tels que des concours, expositions et récompenses pour promouvoir l'innovation dans l'art, le design et les médias ;

4.

Les écoles d'art dans le monde : actions et échanges internationaux

Contributions

– rassembler et échanger les informations générales sur les membres : changements économiques, ressources, nombre d'étudiants, etc.

Le design est toutefois le thème privilégié des activités de Cumulus. Cumulus France est le réseau des écoles françaises membres de Cumulus. ■

LE RÔLE DE CULTURES FRANCE LES ÉCHANGES INTERNATIONAUX DES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART ET LE PROGRAMME ENTR'ÉCOLES

DÉLÉGATION AUX ARTS PLASTIQUES

La délégation aux Arts plastiques accorde une importance majeure à la dimension internationale de l'activité des écoles supérieures d'art qui va croissant d'année en année. Les initiatives émergeant à la politique internationale concernent aujourd'hui toutes les écoles supérieures d'art placées sous le contrôle pédagogique du ministère de la Culture et de la Communication, seules ou en tant qu'éléments de réseaux d'écoles. Elles sont aujourd'hui à l'origine de projets ponctuels ou pérennes en direction de quelque soixante-dix pays des cinq continents. Les zones géographiques avec lesquelles s'établissent ces coopérations concernent majoritairement les pays de l'Union européenne (62 % des échanges, 29 % avec les seules Allemagne, Espagne, Italie et Grande-Bretagne).

Les coopérations mises en place consistent prioritairement en des échanges d'enseignants et d'étudiants – comme c'est le cas pour les échanges qui ressortissent au programme Erasmus –, auxquels une quarantaine d'écoles d'art a pris part en 2005-2006, favorisant la mobilité de quatre cents étudiants et d'une trentaine d'enseignants.

La convention mise en place avec Cultures France en 2000 encourage chaque année une vingtaine de projets articulant échanges, résidences, recherche, création et innovation pédagogiques.

En outre, le réseau des écoles supérieures d'art françaises accueille chaque année environ mille étudiants étrangers, ce qui représente 10 % de la population étudiante globale.

L'agence Edufrance, enfin, a créé en 2004 la plateforme Eduart grâce à laquelle plus d'une vingtaine d'éco-

**4.
Les écoles d'art
dans le monde :
actions et échanges
internationaux
Contributions**

les supérieures d'art peuvent promouvoir leurs études à l'étranger et se voir faciliter l'accueil des étudiants étrangers qu'elles souhaitent voir intégrer leur cursus.

La participation d'un grand nombre d'écoles à Elia (Ligue européenne des instituts d'enseignements artistiques), à Leonardo da Vinci (programme d'action pour la mise en œuvre d'une politique de formation professionnelle dans l'Union européenne), à Interreg II (Initiative européenne pour le développement des zones frontalières), aux Pépinières européennes pour jeunes artistes (Peja) et à Art Accord (regroupement d'associations nationales d'établissements d'enseignement supérieur artistique visant à favoriser la mobilité enseignante et étudiante), vient en soutien des politiques internationales menées par les écoles. Certaines écoles entretiennent des liens fructueux avec des réseaux étrangers plus spécifiques tels qu'Humantec (design et humanisation technologique) et Cumulus (recherche et innovation en Design), le Crepuq (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec), l'Ofaj (Office franco-allemand pour la jeunesse), le Pôle européen pour l'apprentissage de la langue française (en direction d'étudiants issus d'Asie ou d'Extrême-Orient).

Près d'une quarantaine d'écoles utilisent aujourd'hui ces réseaux et programmes.

PROGRAMME ENTR'ÉCOLES.

SOUTIEN AUX ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART

L'action internationale – facteur d'échange et de promotion de la scène française – revêt une importance particulière. Les actions menées dans ce domaine par les écoles supérieures d'art peuvent bénéficier de financements complémentaires au titre du programme Entr'écoles. Conçu et mené conjointement par Cultures France, la délégation aux Arts plastiques et l'Association nationale des directeurs des écoles d'art (Andéa), ce programme permet une mise en relation des écoles supérieures d'art françaises avec les écoles d'art ou les universités à l'étranger. Destiné aux artistes enseignants (ou aux jeunes diplômés de ces écoles) dont il facilite la circulation, il valorise l'offre française en matière de formation, d'enseignement, de savoir-faire et de création. Ouvert à toutes les disciplines du champ de la création plastique, il est une incitation à la réalisation de projets communs, dès lors qu'ils s'inscrivent dans la durée et sont développés dans un esprit de réciprocité (convention bilatérale). À ce titre, les actions de coopération (ateliers, séminaires, etc.) sont plus particulièrement privilégiées.

4. Les écoles d'art dans le monde : actions et échanges internationaux Contributions

Depuis son lancement en 2001, ce programme a soutenu quinze à vingt projets chaque année.

PROJETS SÉLECTIONNÉS POUR 2007

Afrique et Moyen-Orient

Mali

Échanges entre l'association Bois sacré et le Conservatoire des arts et métiers de Bamako
Poursuite du programme d'échanges pédagogiques, sous forme d'ateliers réalisés en binômes, par des artistes enseignants de onze écoles d'art françaises auprès des enseignants et étudiants du Conservatoire des arts et métiers de Bamako.

Syrie

Échanges entre Le Fresnoy et l'Institut supérieur des arts appliqués de Damas.
Résidence de création et de formation photographie et vidéo, temps d'enseignement, d'expositions et de travaux personnels, parallèlement aux Journées de la photographie de Damas.

Amérique

États-Unis

Échanges entre l'Erba de Rouen et le Hunter College de New York.
Résidence d'un jeune artiste français assurant une charge d'enseignement sur place et réciprocité.

Pérou

Échanges entre l'École nationale supérieure de la photographie d'Arles et le Centre national de la photographie de Lima.
Projet «Eugène Courret» : coopération pédagogique et résidence croisée de deux jeunes artistes post-diplômés et enseignants avec présentation des travaux à Mirafoto à Lima et aux Rencontres d'Arles.

Asie

Chine

■ Échanges entre l'ESA/Villa Arson et l'Institut des beaux-arts de Chongqing.
Résidence de création de quatre jeunes artistes diplômés

4. Les écoles d'art dans le monde : actions et échanges internationaux Contributions

de la Villa Arson avec réalisation d'œuvres in situ et organisation de conférences, ateliers et workshops. Exposition au Tank Loft International Center.

■ Échanges entre l'Esad Reims et la Central Academy of Fine Art de Pékin

Atelier croisé franco-chinois sur le thème du développement durable et de la place de l'objet dans les cultures françaises et chinoises, expositions de maquettes et traces numériques.

■ Échanges entre le réseau l'Âge d'or, l'Académie des beaux-arts de Canton et l'université Zhong Shan de Canton.

« Yunnan » est un projet de rencontre, de réflexion transdisciplinaire et de création collective autour des formes de sociabilité et de création développées par l'ethnie Naxi et rassemblant cinq écoles françaises et deux académies et universités chinoises. Publication bilingue, film vidéo et site Internet franco-chinois.

■ Échanges entre l'Ensci et la School of Design (HKPU- Hong Kong Polytechnic University).

Échanges pédagogiques autour d'une problématique qui relève du contexte socioculturel et économique de la Chine émergente. Recherche de transculturalité avec la présence de quatre écoles étrangères à la même période au HKPU.

Corée

Échanges entre l'Ensba de Paris et la School of Visual Art/Korean University de Séoul.

Résidences de jeunes artistes français, workshops et exposition à la KNUA, ainsi qu'à Paris, et édition d'un catalogue.

Japon

Échanges entre l'Erba de Nantes et le College of Art de Kanazawa.

Atelier croisé vidéo/images/multimédia, travail en binôme, exposition des travaux au musée du XXI^e siècle de Kanazawa et à la Biennale d'art contemporain de Nantes.

Laos

Échange entre l'Ensa de Bourges et l'École des beaux-arts de Luang Prabang.

Atelier pédagogique croisé autour du thème de « L'exil » et mise en place d'un atelier de production d'images au moment de la tenue au Laos de la Biennale de l'image.

Vietnam

Échanges entre l'École nationale supérieure de la photographie d'Arles et l'École de théâtre et de cinéma d'Ho-Chi-Minh-Ville.

Aide au développement d'un nouveau département de photographie au sein de l'école vietnamienne.

Europe

Allemagne

Échanges entre le réseau l'Âge d'or et la plate-forme européenne «Munzstrasse 10» de Berlin.

Poursuite de l'activité de la résidence berlinoise et création d'un réseau européen de résidences et d'écoles (résidence Betonsalon à Vienne, École des arts appliqués et École de photographie de Bruxelles, résidence Santa Teresa de Rio de Janeiro, etc.). Production d'un DVD sur les quatre ans de cette expérience de résidence, ouverte aux jeunes artistes du sud de la France.

Bosnie

Échanges entre l'École supérieure d'art d'Avignon et l'Académie des beaux-arts de Sarajevo autour de la restauration et de la conservation, et séminaires théoriques sur la notion de patrimoine.

Lettonie

Échanges entre l'Esad de Strasbourg et la Latvian Academy of Arts de Riga.

Coopération dans le domaine des arts visuels et du multimédia à partir d'ateliers de dessins en 3-D et de propositions du laboratoire Art en réseau, recherche sur l'hybridation entre poésie sonore, action/performance, musique et danse, conceptualisation d'un dispositif performatif en réseau à l'occasion du Printemps français en mai 2007. ■

4. Les écoles d'art dans le monde : actions et échanges internationaux

Contributions

MAPS, MASTER OF ART IN THE PUBLIC SPHERE

OTTO TEICHERT

Directeur de l'École supérieure des beaux-arts
de Marseille

Maps est un programme de formation, un master destiné aux étudiants de quatrième et cinquième années des écoles d'art de Marseille et de Quimper pour la France, mais aussi aux étudiants de même niveau d'autres écoles européennes ou sud-africaines.

Le profil type est celui d'un étudiant socialement engagé; il devra déjà faire valoir un professionnalisme en arts plastiques et faire preuve d'une maturité intellectuelle ainsi que d'une indépendance suffisantes pour jouer un rôle actif dans la mise en œuvre d'un cursus individualisé et dans la réalisation d'un projet.

Maps est un programme qui reconnaît à la fois l'internationalisation des scènes artistiques et la nécessité de créer des espaces alternatifs de rencontre stimulant le dialogue critique.

Maps a été conçu d'emblée comme une formation multisite impliquant la participation active de plusieurs écoles d'art. Un tronc commun est formulé conjointement par les institutions partenaires permettant une articulation cohérente des projets artistiques que les étudiants développeront.

Maps, réseau d'écoles d'art situées en Europe et en Afrique, regroupe les institutions suivantes:

- Facultad de Bellas Artes, Cuenca, Espagne
- Karel de Grote-Hogeschool, Anvers, Belgique
- ECAV et HGK, Sierre et Lucerne, Suisse
- University of Lapland, Rovaniemi, Finlande
- Polytechnica, Radom, Pologne
- Hochschule für Gestaltung Weissenhof, Berlin, Allemagne
- Marseille et Quimper, France

Ainsi que trois institutions artistiques de Johannesburg (Afrique du Sud) dont le Technikon Witwatersrand et le Funda Community College, Fine Arts Department à Soweto.

Maps existe depuis 2002. Ce programme a été créé par Georges Pfruender, directeur de l'École cantonale d'art du Valais, à Sierre (Suisse), afin de doter son école d'un cycle long. L'Esbam en fait officiellement partie depuis un an.

**4.
Les écoles d'art
dans le monde :
actions et échanges
internationaux**
Documents
et témoignages

Maps questionne la relation de l'artiste avec la sphère publique, entendue dans un sens large comme espace social, politique et culturel. Il s'agit d'interroger la force du contexte et son influence sur la production artistique, de saisir la relation dialectique et critique d'un artiste avec un environnement donné.

Les étudiants inscrits dans un programme Maps doivent passer le deuxième semestre de leur quatrième année dans une institution partenaire (attribution d'ECTS sur place) avant de revenir passer leur diplôme (par exemple un DNSEP à coloration Maps) dans leur école.

De nombreux workshops ont déjà été organisés – ou sont en passe de l'être – dans ces différentes écoles. Ces workshops ont réuni des étudiants de toutes les écoles membres de Maps, ainsi que des enseignants appartenant à diverses institutions partenaires.

Ainsi, le workshop «L'Île d'Ouessant, temps permettant», organisé par l'École d'art de Quimper à l'île d'Ouessant, le workshop, «Neige» organisé par l'Ecav Sierre, le workshop «Les Ateliers Downtown» à Johannesburg, organisé par les écoles de Quimper et de Marseille en 2005.

Marseille organise un workshop Maps durant les deux premières semaines de mai 2006, auquel participeront deux étudiants de chaque institution partenaire, ainsi que deux enseignants venant d'autres écoles. Ce workshop s'attachera à explorer le thème de recherche et de réflexion élaboré par l'Esbam : «La ville comme espace de représentation». Une publication suivra rapidement ce workshop. Il aura lieu du 2 au 12 mai 2006 (coordination : Brice Matthieussent ; intervenants : Hendrick Sturm, artiste et enseignant à l'École d'art de Toulon, Thierry Bernard, artiste en résidence à l'Esbam, Nika Spalinger, artiste et enseignante à l'École d'art de Lucerne, Tom Iriks, enseignant à l'École d'art d'Anvers). Vingt étudiants (maximum) participeront au workshop.

De même, en avril 2006, dans la série des workshops «Une île», l'École d'art de Quimper propose : «L'Île de Batz, entre agriculture et exotisme». Petite île située face à Roscoff, proche du continent, Batz est réchauffée par le Gulf Stream et est très prospère.

Le travail s'articulera autour de trois axes : le dessin, la vidéo et le son.

Le dessin exploitera les différents types de végétation. Des portraits d'agriculteurs, de jardiniers accom-

pagneront ces recherches. La vidéo s'efforcera de capter les vibrations du paysage, un travail sonore renforcera cette entreprise.

Une relation privilégiée existe entre les écoles de Quimper et de Marseille depuis déjà plusieurs semestres : échanges réguliers d'étudiants, représentation commune lors des réunions Maps en Europe, etc. Cette relation sera prochainement formalisée par une convention.

Le programme Maps a bénéficié d'une bourse d'un montant d'environ 100 000 euros, délivrée par les fonds européens pour 2005-2006 ; cette subvention est gérée actuellement par l'École d'art d'Anvers. Dès septembre 2006, d'autres demandes de subvention seront déposées par le biais d'Erasmus Mundus ou de Culture 2000.

Le cycle de recherche envisagé à l'Esbam a pour mission d'approfondir l'axe de réflexion et de recherche défini dans le cadre de Maps : « La Ville comme espace de représentation ». Y seront accueillis des étudiants ayant obtenu leur master Maps dans l'une des institutions partenaires ou encore de jeunes artistes dont le travail témoigne d'un engagement similaire.

LA VILLE COMME ESPACE DE REPRÉSENTATION

À Marseille, la rue assume une fonction régulatrice dans la dichotomie classique entre espace privé et espace public. Loin d'être un simple espace de circulation, la rue est l'opérateur majeur de cet aspect essentiel de la culture méditerranéenne. Dans la tradition de la *polis* grecque, la sphère publique manifeste l'importance du discours, le culte du corps et de l'apparence, la passion des signes identitaires, les revendications individuelles d'appartenance à diverses communautés. Tirant parti de la force de la culture des loisirs, la sphère publique de Marseille invente une version originale de ces caractéristiques antiques.

PERSONNES IMPLIQUÉES DANS MAPS À L'ESBAM :

Otto Teichert, directeur

Claude Puig, responsable des relations extérieures

Brice Matthieussent, enseignant et coordinateur du programme pour l'Esbam, avec le concours d'Alain Rivière, enseignant. ■

4. Les écoles d'art dans le monde : actions et échanges internationaux

Documents
et témoignages

NORD ET BOIS SACRÉ

CATHERINE DELVIGNE

Professeur à l'École régionale d'art
de Dunkerque, présidente de l'association
Le Bois sacré

L'association Le Bois sacré s'est constituée en juin 2003 à la suite des rencontres Africalia, qui se sont tenues à Liège. Elle a pour but d'organiser et de coordonner des projets d'échanges pédagogiques entre des écoles d'art d'Afrique et de France. Ceux-ci devant ensuite être connectés avec d'autres écoles en Europe. Elle reçoit le soutien de l'Afaa et de l'ambassade de France au Mali.

2005 a été la première année de mise en place des interventions du Bois sacré. À la demande de son directeur, Abdoulaye Konaté, le Conservatoire des arts et métiers multimédias de Bamako a développé un réseau d'échanges avec des enseignants de différentes écoles d'art françaises par le biais de notre association. Ce fut donc une année d'expérimentations, dont le bilan, on peut le dire aujourd'hui, a été très positif.

Beaucoup de choses restent encore à affiner et à enrichir, mais le travail en commun s'est avéré fructueux, nous conduisant à interroger nos méthodes d'enseignement et à resituer notre vision de l'art contemporain par rapport aux deux traditions et cultures. Ce furent donc des temps et des espaces de rencontre riches en surprises et en questionnements.

Des enseignants des écoles d'art du Havre, de Dunkerque, de Lorient, de Rueil-Malmaison, de Brest et d'Angers ont mené le travail; aujourd'hui, le réseau s'est agrandi et les écoles de Tourcoing, Quimper, Metz, Bourges et l'Ensad de Paris vont se joindre à nous en 2006.

L'expérience se place sous le signe de la nouveauté à plus d'un titre; le Conservatoire des arts et métiers multimédias de Bamako a ouvert ses portes en octobre 2004 et a accueilli sa première promotion d'étudiants. Il est composé de trois départements: arts plastiques, danse et musique. L'ambition de son directeur Abdoulaye Konaté est clairement affichée: il s'agit de créer au Mali une école d'art de haut niveau qui deviendra, à terme, une institution internationale, dirigée en particulier vers les autres pays africains. Pour cela, il désire faire appel à des intervenants venant d'Afrique, d'Europe, d'Amérique... D'ores et déjà, des enseignants français (dont ceux faisant partie de l'association Le Bois sacré), anglais, cubains, béninois, haïtiens, canadiens participent au programme.

Ceci devrait permettre aux étudiants d'acquérir l'ouverture la plus large au champ de l'art actuel et de s'inscrire ensuite dans le circuit mondial.

4.
Les écoles d'art
dans le monde :
actions et échanges
internationaux
Documents
et témoignages

Les actions menées dans le sens de l'Afrique vers la France sont encore à développer bien que déjà engagées (Mocktari Haïdara, directeur adjoint du Conservatoire, est venu à l'école d'art de Dunkerque en juin 2005 pour participer aux diplômes de fin d'année).

Certaines écoles du réseau (dont celles de Metz, Lorient, Dunkerque) se disent prêtes à engager l'expérience.

L'association Le Bois sacré a forgé ses premiers outils et compte en inventer de nouveaux. Car l'enthousiasme des uns et des autres est d'autant plus fort qu'il s'agit bien ici d'inventer de nouvelles manières de transmettre, d'échanger les savoirs et d'enseigner, de nouvelles manières de penser l'art ensemble. ■

LES DÉBUTS DE L'ÉCHANGE AVEC CHONGQING

OLIVIER NOTTELLET

Artiste, directeur des études
à l'École supérieure des beaux-arts de Toulouse

GUILLAUME JANOT

Artiste, enseignant à l'École supérieure
des beaux-arts de Toulouse

CHANTAL VEY

Artiste, enseignante à l'École supérieure
des beaux-arts de Toulouse

La ville de Toulouse est jumelée à la ville de Chongqing depuis une vingtaine d'années. L'année de la Chine nous a semblé un moment opportun pour enclencher une collaboration culturelle ambitieuse entre l'École des beaux-arts de Toulouse et l'Académie des beaux-arts du Sichuan de Chongqing.

La délégation chinoise, présente à Toulouse fin 2003 puis début 2004, nous a permis de fixer rapidement un objectif concret: faire en sorte que, via les médiums photographiques et vidéographiques, les regards de Toulouse sur Chongqing et vice-versa puissent se conjuguer, s'interroger mutuellement.

En accord avec le service des relations internationales de la ville de Toulouse, nous avons décidé d'envoyer un groupe de six personnes des Beaux-Arts de Toulouse concernées par la question de l'image: deux enseignants photographes, Guillaume Janot et Chantal Vey, trois étudiants, Émilie Rolland qui prépare son DNSEP en art, Michel Sallilas étudiant en quatrième année art, Alice Kok qui prépare également son DNSEP en art – et qui est originaire de Macao et parle donc le chinois, ce qui a largement contribué à la qualité de nos échanges avec Chongqing –, et enfin moi-même, Olivier Nottellet, directeur des études, qui donnais à cette délégation un caractère officiel.

Au-delà des considérations diverses que nous connaissons sur la Chine et ses développements, notre arrivée à

4.
**Les écoles d'art
dans le monde:
actions et échanges
internationaux**
Documents
et témoignages

Chongqing nous a tous profondément marqués, questionnés sur notre vision trop éloignée d'un monde qui nous rejoint dans son économie et nous dépasse au même moment dans ses proportions, ses expansions.

Chongqing est une ville de plus de six millions d'habitants entourée d'une immense agglomération en plein essor. C'est un grand centre industriel et commercial que le gouvernement de Pékin a souhaité développer pour rééquilibrer la répartition des grandes métropoles chinoises jusque-là concentrées vers le sud, sur le littoral du pays. On dit de Chongqing qu'elle est en passe de devenir la Shanghai de l'intérieur, ce qui laisse supposer que nous ne sommes qu'au début de l'histoire d'une future mégalozone.

L'ÉCHANGE

Au cours des nombreuses séances de travail et d'échanges que nous avons eues pendant ces dix jours, les enseignants ont présenté, chacun à leur tour, leurs travaux et leurs visions des choses. Nous avons également longuement examiné les travaux des étudiants avec qui nous avons discuté. Nous constatons dans l'ensemble un excellent niveau, des approches diverses mais toujours de grande qualité de réalisation et une quantité impressionnante de travaux. Certains étudiants, notamment en troisième et quatrième année, ont des positions très affirmées, qu'ils défendent avec force, et ont une grande volonté de dialogue autour de leurs recherches.

Cela est également vrai des enseignants qui ont montré une grande avidité à connaître nos opinions, nos impressions aussi bien sur leurs travaux que sur leur ville, leur situation, ce qui a provoqué des échanges d'une grande qualité faite d'interrogations, d'écoute, d'humour et de beaucoup d'humanité.

Lorsque les étudiants toulousains ainsi que Guillaume Janot et Chantal Vey ont présenté leurs travaux, nous avons été frappés par la richesse des propos, l'esprit de synthèse des enseignants de Chongqing qui, en quelques phrases, savaient conceptualiser des positions, rendre essentiels quelques mots pour établir des jugements subtils exonérés de sentences.

En résumé, même si les méthodes varient, que la culture est heureusement différente, que les catégories, les genres, les styles sont des mots qui ont un sens profond à leurs yeux, ce qui n'est plus aussi récurrent de notre côté, les approches de nos collègues chinois, leurs sensibilités nous sont apparues en total accord avec les nôtres.

S'il est extrêmement difficile d'établir des comparaisons dans le contexte de développement économique, social et culturel sauvage qui est le leur, nous avons tous eu le sentiment que nos différences, y compris linguistiques, nous permettaient un dialogue, un véritable échange plus qu'elles ne l'empêchaient.

L'ensemble de notre séjour était organisé avec beaucoup de justesse, nous permettant d'alterner les visites urbaines avec les étudiants et les moments de réelle convivialité qui s'y rattachent, et les excursions dans la campagne autour de Chongqing (parfois à plus de 200 kilomètres aux alentours) nous montrant habilement et justement une richesse patrimoniale historique largement mise en danger par l'expansion brutale de la ville qui nous accueillait.

Cette question centrale de la tradition, de l'histoire, du patrimoine, qui semble avoir encore (pour combien de temps ?) une visibilité à Chongqing, alors qu'elle s'efface sans scrupule à Shanghai, Pékin ou ailleurs, cette question semble un sujet de débat, d'inquiétude, de questionnement que nous avons pu partager aussi bien avec les étudiants qu'avec les enseignants en y intégrant nos propres doutes sur la complexité de notre histoire européenne et de son devenir.

PERSPECTIVES ET PROJETS

Que ce soit le représentant du ministère de la Culture et de la Communication du Sichuan, le directeur de l'académie, son directeur des études, son chargé de relations internationales et l'ensemble de nos interlocuteurs du département photographique, une volonté unanime et ambitieuse de construire un échange sur le long terme avec l'École des beaux-arts de Toulouse a été clairement formulée.

Le développement concret de l'académie de Chongqing, qui souhaite très rapidement construire des ateliers-résidences pour accueillir des artistes de tous les horizons, nous a été énoncé comme une invitation en bonne et due forme.

L'inscription de l'École des beaux-arts de Toulouse dans un réseau international pédagogique et culturel ne nous permet pas d'ignorer la pertinence et la chance de cette perspective de collaboration.

Nous devons rapidement envisager l'accueil, en retour, de six personnes, étudiants et enseignants, avant fin 2004, pour étayer nos positions dans cet échange. Nous devons envisager le déplacement d'étudiants de Chongqing pour des séjours de trois à six mois, mais également rendre

possible un échange d'enseignants, je pense notamment à Xiaofeng Yu, professeur de photographie à Chongqing, qui a étudié à la Rijksakademie d'Amsterdam, qui parle un anglais courant, dont le travail de grande qualité lui permettrait d'enseigner à Toulouse sur une période d'un semestre pendant qu'au même moment un enseignant de Toulouse irait à Chongqing dispenser son enseignement.

Je pense également aux étudiants de troisième et quatrième années qui nous ont présenté leurs travaux et qui pourraient intégrer sans problème un cursus de phase projet en art ou en communication, leur permettant de développer tous les aspects de mises en forme et de présentations de leurs travaux que l'absence de centres d'art ou de galeries à Chongqing ne leur permet pas d'expérimenter.

De notre côté, nos étudiants en phase projet pourraient bénéficier à Chongqing, outre d'une expérience culturelle indéniable, d'un enseignement de qualité.

Enfin, au-delà de ce qui doit être le socle de nos échanges, la circulation des étudiants et des enseignants, leur ouverture au monde, un séminaire commun aux deux écoles sur cette double problématique de leurs traditions bouleversées et de notre postmodernité installée pourrait fournir l'objet d'un questionnement crucial permettant d'y associer théorie et pratique de l'image. Autant de pistes qu'il conviendra de développer en s'appuyant sur la formidable curiosité intellectuelle de nos partenaires chinois et sur l'inquiétude récurrente de nos étudiants toulousains désireux d'être en phase avec l'avenir de leur époque.

PROGRAMME DE COOPÉRATION

Dans le prolongement de cette dynamique d'échange, deux professeurs de Toulouse ont organisé, en novembre 2005, au Sichuan Fine Arts Institute de Chongqing, un workshop de trois semaines qui s'adressait aux étudiants du département de photographie en fin de cursus. Un étudiant et un jeune artiste de Toulouse faisaient aussi partie du groupe. Ce projet était soutenu par le programme Entr'écoles.

C'est sur la base d'un axe de travail commun et complémentaire autour de la question du sujet et de l'objet que ce projet a revêtu tout son intérêt et sa pertinence. Ces échanges d'idées et la mise en commun d'une réflexion entre artistes enseignants et étudiants chinois et français se sont développés pendant le workshop et lors d'une exposition. Celle-ci a été menée dans de réelles conditions, le travail de chacun ayant en effet été présenté du 21 au 28 novembre 2005 au Tank Loft, galerie d'exposition du Sichuan Fine Arts Institute. L'élaboration

4. Les écoles d'art dans le monde : actions et échanges internationaux

Documents
et témoignages

et la concrétisation de ce projet ont été réalisées collectivement, du choix des images à la conception de l'acbrochage, de la réalisation du carton à celle de l'affiche.

Ce workshop a été un véritable succès, à en juger par l'accueil de l'institut chinois et des enseignants, eux-mêmes convaincus de cette réussite. Mais elle n'est pas une fin en soi, dans le sens où la mobilité de l'échange international se rejoue et se poursuit dans l'itinérance de cette exposition, qui sera vraisemblablement présentée aux Abattoirs de Toulouse au printemps 2006. Une nouvelle délégation chinoise sera reçue en avril et mai 2006 à l'école de Toulouse pour un projet similaire, principalement avec la venue de deux professeurs et de deux étudiants du département photographie du Sichuan Fine Arts Institute. Ainsi, ces projets de circulation des savoirs et des savoir-faire de chacun ne font que s'amorcer. Il est prévu à long terme des interventions régulières de part et d'autre. ■

MÜNZSTRASSE, 10, BERLIN BUREAU DES RÊVES: APPARTEMENT-TÉMOIN (2005-2006)

JEAN-MARC FERRARI

Directeur de l'École d'art d'Avignon, président
du réseau l'Âge d'or

CHRISTIAN GAUSSEN

Directeur de l'École supérieure des beaux-arts
de Montpellier Agglomération

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

L'association l'Âge d'or (réseau regroupant les onze écoles d'art du Sud de la France) développe depuis 2002 une politique originale d'ouverture artistique internationale, notamment en direction des capitales européennes.

La base générique du projet est de créer différentes formes de relations entre les jeunes artistes issus des écoles du réseau Sud et le milieu artistique professionnel, l'Europe étant le plus petit dénominateur commun de nos actions futures.

Le principe d'activation est simple: créer un point d'articulation permanent au cœur d'une capitale européenne – un appartement-témoin, sorte d'agence ou de bureau meublé qui se transforme, évolue au gré des séjours et des rencontres d'artistes, une personne sur place (Julia Riecke) effectuant la coordination et la gestion de l'ensemble.

L'objectif est ainsi de créer sur place des liens, des réseaux d'échange et de confrontation qui peuvent

4.
**Les écoles d'art
dans le monde:
actions et échanges
internationaux**
Documents
et témoignages

s'étendre, s'ouvrir à d'autres réseaux d'échange, à d'autres confrontations artistiques, à d'autres capitales en Europe ou ailleurs.

La première implantation qui aura été choisie est celle de Berlin. Berlin, pour sa longue tradition de capitale culturelle européenne, ville détruite puis reconstruite, divisée et enfin unifiée, elle-même plate-forme active d'échanges artistiques, ouverte sur l'Europe.

L'association l'Âge d'or a été créée en Languedoc-Roussillon en 1996 et s'est progressivement élargie à la région Provence-Alpes-Côte-d'Azur à partir de 1998. À ce jour, les onze écoles du réseau sont celles de Perpignan, Sète, Montpellier, Nîmes, Arles, Avignon, Aix-en-Provence, Marseille, Toulon, Nice et Monaco.

L'Âge d'or loue depuis août 2002 un appartement de 122 mètres carrés à Berlin Mitte près de l'Alexanderplatz. Le logement même est à considérer comme un véritable lieu de mémoire et d'information à géométrie variable : dépôt des passages, des œuvres et des signes, son organisation évolue en fonction des visiteurs. Chaque résident (sélectionné sur dossier artistique et pour sa motivation) devient donc lui-même, lors de sa venue, « acteur » du développement du projet. Chaque séjour regroupe plusieurs personnes (de trois à quatre). Certaines résidences peuvent aussi accueillir des jeunes artistes invités, liés à nos partenaires associés.

Les règles d'occupation des locaux sont, elles aussi, très simples : la première étape consiste à préparer en amont, avec chaque candidat sélectionné, un séjour relativement court (un mois) et ciblé en fonction des objectifs de chacun (rencontres avec le milieu artistique, lieux d'action...), le comité de sélection en liaison avec la coordinatrice du projet essayant, pour chaque résidence, de regrouper les jeunes artistes en fonction de leurs centres d'intérêts.

DEUXIÈME ACTE

Cette première expérience berlinoise peut ensuite être prolongée par d'autres séjours, plus ou moins longs, en fonction des projets (impliquant des partenariats financiers et logistiques qui auront pu naître lors de cette première confrontation). Après trois ans d'existence, différents projets ont ainsi pu prendre forme : après leur premier séjour, certains artistes se sont directement installés à Berlin, d'autres ont participé à des expositions ou ont trouvé une galerie, d'autres encore montent ailleurs des collectifs avec des artistes rencontrés sur place.

1. Le 75 a développé à Bruxelles une résidence afin d'accueillir de jeunes artistes. Deux résidences par an sont d'ores et déjà réservées aux jeunes artistes du réseau (en 2005, Christophe Martin et Camille Cloutier y ont résidé du 11 avril au 8 mai. Il est également prévu une double résidence en avril-mai 2006).

2. Résidence Santa Tereza. Convention de partenariat avec le consulat de France à Rio de Janeiro (en 2005, Gérald Garbez et Cédric Torne y ont résidé du 15 septembre au 15 novembre. Il est également prévu une double résidence du 15 octobre au 15 novembre 2006).

Depuis 2004, l'aide de la commission Cultures France/DAP a permis à une quarantaine de jeunes artistes de séjourner à Berlin.

Par exemple, une bibliothèque, sorte de minicentre de documentation, est installée à cet effet (elle comprend livres, livres d'artistes, informations bibliographiques, articles et écrits, musiques, CD-Rom, vidéos et films...). Elle est constituée au fur et à mesure en fonction de l'apport des résidents. Chacun communique aussi ses bonnes adresses, ses contacts. On y trouve également les dossiers artistiques des jeunes artistes ainsi que des informations et des éditions concernant les écoles d'art du réseau et nos partenaires.

DÉTOURNEMENT

Le réseau l'Âge d'or a développé un site Internet dont la fonction première est essentiellement informative. Ce site devrait progressivement être « détourné » au profit de la création comme base d'échanges et d'expérimentations artistiques à partir de la résidence berlinoise. À cet effet, un équipement informatique et audiovisuel performant a été installé en 2004 dans l'appartement. D'ores et déjà, la proposition est de créer avec d'autres partenaires un support d'action, de collaboration et de diffusion pour les futurs acteurs de la résidence avec la possibilité d'émettre en direct et sous toutes les formes : vidéo, son, textes, forums de discussion...

EXTENSION DU DOMAINE

Cette première base en Europe du Nord est un point important pour le développement futur du projet vers d'autres capitales du territoire européen. Par exemple, l'invitation de jeunes artistes issus de l'École d'arts appliqués de Vienne et du 75, École supérieure des arts de l'image de Bruxelles, nous permet aujourd'hui d'offrir à nos jeunes artistes des possibilités de résidences dans les deux villes précitées¹.

Cette action d'ouverture à des partenaires s'est développée depuis 2005 avec d'autres capitales européennes : Bruxelles et Vienne.

Partant du même principe, ce projet s'est ouvert à d'autres résidences d'artistes dans le monde. Fin 2005, une première collaboration aura lieu avec une résidence à Rio de Janeiro², au Brésil (résidence elle-même liée à d'autres résidences à São Paulo et ailleurs dans le monde), parallèlement au projet Interface que nous menons avec l'École des beaux-arts de l'université fédérale et l'École supérieure de design industriel de l'université d'État de Rio.

4. Les écoles d'art dans le monde : actions et échanges internationaux Documents et témoignages

4. Les écoles d'art dans le monde : actions et échanges internationaux

Documents et témoignages

FICHE SIGNALÉTIQUE

Adresse : Münzstrasse, 10. 10178 Berlin (quartier Mitte, près de l'Alexanderplatz)

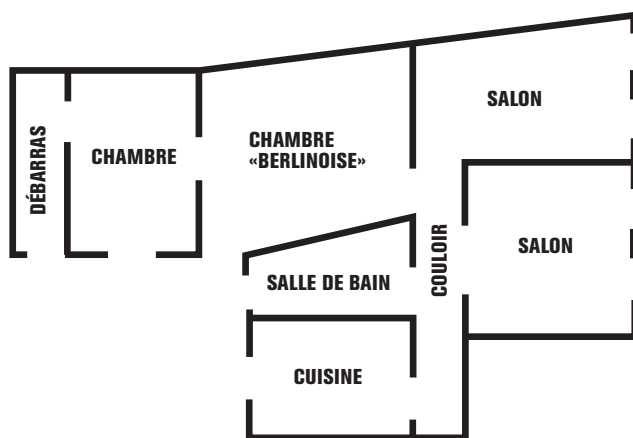
Superficie : 122 mètres carrés, quatre pièces principales + cuisine + salle de bain/toilettes + débarras

Équipement mobilier : lave-linge, télévision, magnétoscope, chaîne hi-fi, linge de maison, vaisselle, bicyclettes...

Équipement informatique : G5 Mac OS X, imprimante, scanner. Logiciels : Final Cut pro, Photoshop, Roxio toast + jam, Ilife 4, Jampack, Office X, Webcam Isight Liaison Internet à haut débit.

Bibliothèque évolutive et permanente

Œuvres d'artistes in situ



RÈGLES DU JEU

Sélection des candidats

- conditions : être jeune artiste diplômé (DNSEP ou DNAP) d'une des écoles d'art du réseau ;
- dossier artistique et entretien : les critères de sélection des candidats sont basés sur la qualité des enjeux artistiques et sur leur motivation (dossier artistique, lettre de motivation, CV, projet, entretien) ;
- comité technique de sélection : un groupe de travail restreint et tournant (directeurs et enseignants du réseau, personnalités du monde artistique, résidents...) se réunit tous les six mois afin d'examiner les dossiers des candidats. Différents partenaires de la résidence peuvent être associés à la réflexion et au développement.

PRISE EN CHARGE :

- frais de séjour des jeunes artistes à hauteur de 320 euros correspondant à l'aide accordée dans le cadre du programme de coopération internationale des écoles d'art ;

– hébergement et matériel de fonctionnement de la résidence : association l'Âge d'or.

Coordination du projet : Julia Riecke
Coordination générale du réseau : Émilie Dezeuze
Membres du réseau responsables du projet : Jean-Marc Ferrari, directeur de l'École d'art d'Avignon, Christian Gaussen, directeur de l'École d'art de Montpellier ■

SAINT-ÉTIENNE/THESSALONIQUE : UN PROJET D'ÉCOLE DES BALKANS

JOSYANE FRANC

Présidente d'Art Accord France, responsable
des relations internationales à l'École
des beaux-arts de Saint-Étienne

L'École régionale des beaux-arts de Saint-Étienne est la seule école française à avoir mis en place un enseignement délocalisé, depuis 1990, dans le cadre de l'Institut français de Thessalonique en Grèce. Cet enseignement développe :

- un programme d'enseignement commun à Saint-Étienne et Thessalonique ;
- le même statut et l'accès aux mêmes diplômes pour l'ensemble des étudiants ;
- une constante circulation des enseignants et des étudiants entre les deux établissements ;
- une coordination des objectifs et des moyens en vue du soutien des jeunes artistes.

La situation est en phase de mutation dans une école des Balkans. ■

4. Les écoles d'art dans le monde : actions et échanges internationaux

Documents
et témoignages

PARTENARIAT ENTRE L'ÉCOLE SUPÉRIEURE DES ARTS DÉCORATIFS DE STRASBOURG ET L'ACADEMIE DES BEAUX-ARTS DE KINSHASA, REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO

JEAN-FRANÇOIS GAVOTY

Enseignant à l'École supérieure des arts décoratifs de Strasbourg

JEAN-CHRISTOPHE LANQUETIN

Enseignant à l'École supérieure des arts décoratifs de Strasbourg

BARBARA MOROVICH

Chargée des relations internationales à l'École supérieure des arts décoratifs de Strasbourg

4. Les écoles d'art dans le monde : actions et échanges internationaux Documents et témoignages

Ce partenariat, initié en 2003, à l'origine impulsé par le Centre culturel français de Kinshasa, permet la circulation d'enseignants et d'étudiants des deux écoles.

Nous travaillons à construire une véritable bilatéralité entre les écoles et à sortir d'une logique de coopération et d'assistanat pour avancer sur plusieurs axes, intéressant autant les jeunes artistes congolais que français :

– L'art dans l'espace urbain, très présent dans les pratiques des jeunes artistes congolais, car l'espace public kinoïse, au-delà de son aspect chaotique, permet une grande liberté d'intervention. La ville nourrit, infuse le travail des artistes, ils cherchent à travers leurs pratiques à s'y inscrire, à dialoguer avec les habitants, à interroger et à prendre position.

– Les questions de transversalité, car là aussi les artistes, en réponse au contexte, ont intégré cette dimension, au départ comme une technique de survie. Mais cela leur donne une grande capacité à jongler avec les médiums, capacité qui interroge les pratiques de nos écoles.

– Enfin la manière dont le « postcolonial » travaille l'ensemble des acteurs de ce projet. La question de « comment faire » se pose constamment et nous conduit à inventer les règles du jeu, afin de déjouer, ou de jouer avec cette histoire commune.

Un cursus croisé expérimental s'est progressivement mis en place, cela permet à une douzaine d'étudiants congolais de réaliser leur quatrième et cinquième années en alternance à l'École supérieure des arts décoratifs de Strasbourg (Esad) et à l'Académie des beaux-arts de Kinshasa (ABA). À l'issue de ce processus, les étudiants congolais seront validés du diplôme de l'ABA et d'un DNSEP français, en accord avec le ministère de la Culture et de la Communication.

De plus, un cycle de résidences à l'ABA de Kinshasa permet à de jeunes diplômés de l'Esad d'engager des projets et des recherches à Kinshasa.

Une quinzaine de workshops d'enseignants français de l'Esad, de toutes options, ont eu lieu à Kinshasa depuis 2003, permettant de toucher un très grand nombre d'étudiants de l'ABA. Ces workshops ont fortement contribué à inscrire au sein de cette école encore très académique une pluralité de pratiques et de points de vue d'artistes. Ceci est fondamental, dans une école qui, comme le pays, sort à peine d'une longue période d'isolement.

Dans la phase actuelle du partenariat, des enseignants congolais participent à des activités pédagogiques de l'Esad : jurys, évaluations, conférences, et ce processus va s'intensifier. À l'Esad, l'opération est transversale, les options les plus concernées étant objet, art et design, avec certains étudiants accueillis ponctuellement en communication.

Le partenariat est très fortement soutenu par l'ambassade de France à Kinshasa, qui finance l'intégralité des bourses d'étudiants ainsi que les missions de coordination, et ce dans le cadre d'un FSP (Fonds de solidarité prioritaire) et d'une aide aux institutions culturelles congolaises. Les autres soutiens obtenus sont venus de Cultures France (missions pour les workshops), la Drac Alsace et, bien sûr, les deux écoles ABA et Esad.

Dans sa phase actuelle, le partenariat prendra fin en juillet 2008 avec le passage d'un DNSEP à Kinshasa par les douze étudiants congolais. L'événement sera accompagné de conférences et de rencontres sur divers thèmes liés à la création et aux enjeux Nord/Sud que le partenariat a progressivement mis en évidence. La question se pose actuellement de savoir comment il pourrait ensuite perdurer. Une logique de projets semble voir le jour mais rien n'est encore formalisé. ■

4. Les écoles d'art dans le monde : actions et échanges internationaux

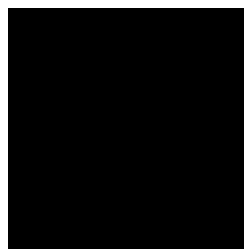
Documents
et témoignages



Accrochage de Chen Qing, École régionale
des beaux-arts de Rennes, 2006.
Photographie: Jérôme Saint-Loubert Bié



5



LES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART AUJOURD'HUI: QUESTIONNE- MENTS ET PERSPECTIVES

**5.
Les écoles
supérieures d'art
aujourd'hui :
questionnements
et perspectives**

Monsieur le Délégué,

Nous tenons tout d'abord à remercier tous nos partenaires, et votre ministère en particulier, pour son soutien dans l'organisation de ces premières Assises nationales des écoles supérieures d'art initiées par l'Andéa et la Cneea.

Dans son introduction à la table ronde sur les statuts de enseignants, la Cneea rappelait qu'il y a exactement onze ans jour pour jour, le 6 avril 1995, avait lieu une manifestation des enseignants et étudiants des écoles supérieures d'art devant le ministère de la Culture et de la Communication. Une délégation composée de sept enseignants et de sept étudiants était alors reçue par M. Decanchy, conseiller auprès du ministre, M. Pacquement, délégué aux Arts plastiques, et M. Imbert, inspecteur général.

Ce jour-là, la Cneea et les étudiants manifestaient pour la refonte des concours de recrutement pour les professeurs d'enseignement artistique territoriaux. La Cneea demandait – encore, déjà et toujours – la création d'un nouveau statut pour les enseignants et les écoles territoriales supérieures d'art. On pourrait bien sûr remonter plus loin encore et rappeler la réforme de 1973.

Ainsi, depuis trente ans, nous demandons pour les quarante-sept écoles territoriales d'art délivrant, comme les écoles nationales, des diplômes bac + 3 et bac + 5 que le statut de leurs professeurs prenne en compte le caractère supérieur de leur enseignement. Cette évolution relève d'une volonté et d'une décision politique, la vôtre. Seules cette volonté et cette décision peuvent, à travers l'évolution de ces statuts, garantir l'avenir de la création et de l'enseignement artistique sous tutelle pédagogique du ministère de la Culture et de la Communication dans le paysage européen de l'enseignement supérieur.

Comme vous, Monsieur le Délégué, nous sommes pour la diversité culturelle. Nous la vivons tous dans notre enseignement, dans nos activités artistiques ou théoriques. Cependant, nous en attendons les moyens et les garanties. Et en ce qui concerne les écoles d'art, réparties sur l'ensemble du territoire, elles sont par essence des lieux de diversité, avec des projets spécifiques en terme de formation, de recherche et de création.

Les débats autour du statut des établissements d'enseignement artistique et du statut des enseignants n'ont jamais quitté l'assemblée, celle qui nous réunit aujourd'hui, ou l'Assemblée nationale, dont on aimerait qu'elle légifère rapidement sur ces questions.

5. Les écoles supérieures d'art aujourd'hui : questionnements et perspectives Introduction

En effet, déjà au siècle dernier, au sénat, le 16 mai 2000, M. Ivan Renar, tenait ces propos: «Ma question s'adressera à Monsieur le ministre des Transports artistiques et de l'équipement culturel. Depuis vingt ans, et malgré les alternances politiques, notre pays n'est pas parvenu à se doter d'un enseignement artistique à la hauteur des enjeux de la création contemporaine. Les écoles nationales d'art et les écoles municipales comptent plus de 10000 étudiants qui bénéficient d'une formation supérieure en arts plastiques. [...] La non-reconnaissance de la qualité universitaire des enseignements dispensés dans les écoles d'art a été, dirai-je pour faire vite, l'une des causes essentielles du conflit de ces dernières semaines. [...] Il importe aujourd'hui, Monsieur le ministre, mes chers collègues, que les matières artistiques trouvent une juste place au sein de l'école de la République. [...] Les enseignants devraient voir leur qualification reconnue, ce qui serait une manière de reconnaître la qualité de leurs travaux.»

Cette question (n° 792), posée par M. Renar, sur le statut des professeurs d'enseignements artistiques, fait partie d'une série de nombreuses questions écrites posées au Sénat et à l'Assemblée sur ce problème des statuts.

Ce texte date de 2000 mais, au XXI^e siècle, quelques années plus tard, les conflits des dernières semaines sont toujours bien présents – pensons un moment à l'École supérieure d'art de Perpignan. Il est symptomatique qu'en quarante-huit heures, un maire puisse délibérément décider de vouloir fermer son école et arguer du manque de visibilité et du coût par étudiant. Est-il pensable que nos écoles, haut lieu de l'enseignement artistique supérieur, soient si fragiles? N'est-il pas grand temps de consolider leurs structures et le statut de ceux qui y travaillent? Combien de temps les étudiants, si solidaires en ce moment à Perpignan mais aussi dans la France entière pour d'autres questions d'avenir, vont-ils accepter, ces 10000 étudiants d'avoir des diplômes bac + 5 qui ne valent pas encore grade de master. Combien de temps les 10000 étudiants des écoles d'art de notre pays vont-ils accepter de ne pas pouvoir poursuivre leurs études en Europe et s'inscrire dans des établissements européens supérieurs parce qu'ils n'ont pas de diplôme reconnu par nos partenaires?

C'est parce que l'avenir de nos écoles et celui de l'enseignement artistique supérieur doit enfin être reconnu dans toute sa force et créativité que nous avons choisi d'organiser ces Assises et de porter sur la place publique les questions majeures que sont celles de la recher-

5. Les écoles supérieures d'art aujourd'hui : questionnements et perspectives

Introduction

che, des réseaux et des statuts. Bien entendu, en tant que présidente de la Cneea, j'aimerais que tous gardent à l'esprit la réforme statutaire du 25 avril 2002 qui a permis aux seules écoles nationales d'obtenir la modification de leur statut et du personnel enseignant. Il n'est que temps que cette réforme des statuts se fasse également pour les quarante-sept écoles territoriales et nous attendons votre engagement et votre soutien sur cette question essentielle.

Au temps de la réflexion doit maintenant succéder celui de l'engagement et de l'action. ■

5. Les écoles supérieures d'art aujourd'hui : questionnements et perspectives

Introduction

LETTRE DES ENSEIGNANTS ET DES DIRECTEURS

Association nationale des directeurs des écoles d'art
25, rue Lesdiguières
38000 Grenoble

Coordination nationale des enseignants des écoles d'art
13, Escalier des Ulis
91400 Orsay

À Monsieur le Ministre
de la Culture et de la Communication
3, rue de Valois
75033 Paris Cedex 01

Monsieur le Ministre,

Pour la première fois de leur histoire, et à notre initiative, les écoles supérieures d'art tiennent des Assises nationales.

Ces Assises ne sont pas issues d'un désir de rencontres amicales : elles manifestent le dynamisme mais aussi la grande inquiétude de tous les acteurs et partenaires des écoles.

Pour préparer cet événement, auquel nous espérons que vous voudrez bien participer, nous nous sommes réunis avec des représentants de tous les partenaires avec lesquels nous sommes en relation de travail, responsables élus ou administratifs. Nous voudrions ici vous faire part des résultats de nos réflexions. Nous pensons qu'elles sont largement partagées par nos collectivités.

Les écoles supérieures d'art sont actives ; elles constituent un réseau dynamique sur tout le territoire.

Tous les acteurs de la vie culturelle et artistique connaissent le rôle majeur du réseau dense des cinquante-six écoles supérieures d'art françaises, dont les enseignements conduisent aux diplômes nationaux que sont le DNAP, le DNAT et le DNSEP ; elles occupent une place et un rôle incomparables en terme de formation, de recherche et de création, et composent un paysage artistique de choix.

Recrutés à un niveau supérieur au baccalauréat, formés auprès d'artistes et de théoriciens actifs associant recherche et enseignement dans une pédagogie de pro-

**5.
Les écoles
supérieures d'art
aujourd'hui :
questionnements
et perspectives**

5. Les écoles supérieures d'art aujourd'hui : questionnements et perspectives

jets, les étudiants des écoles supérieures d'art ont la possibilité de mener un cursus diplômant (avec des diplômes nationaux délivrés à bac + 3 et bac + 5).

Les écoles supérieures d'art forment environ 10000 étudiants chaque année sur l'ensemble du territoire.

Grâce à leurs capacités d'invention et d'anticipation, elles ont toujours répondu à l'exigence de l'enseignement de l'art par la recherche d'un renouvellement intellectuel, artistique et pédagogique.

Les collectivités locales, tutelles de nombreuses écoles, font de gros efforts pour leurs établissements ; de nouveaux bâtiments sont construits, d'autres sont en cours de reconstruction ou d'aménagement ; des enseignements nouveaux se développent, dans tous les types de formations, souvent en rapport avec d'autres établissements d'enseignement supérieur.

Pourtant, à la différence d'autres établissements, les cinquante-six écoles supérieures d'art ne sont pas encore inscrites au Livre VII du code de l'éducation, consacré aux établissements d'enseignement supérieur.

Malgré le protocole d'accord signé le 11 octobre 2000 entre la direction de l'Enseignement supérieur du ministère de l'Éducation nationale et la délégation aux Arts plastiques du ministère de la Culture et de la Communication, les diplômes délivrés (DNAT, DNAP et DNSEP) n'ont encore ni le grade de licence, ni le grade de master. La reconnaissance des diplômes n'est pas assurée.

Un statut a créé une division entre écoles.

En outre, depuis 2002, les écoles nationales sont devenues des établissements publics à caractère administratif, alors que la plupart des écoles territoriales sont administrées en régie directe par les villes ou les communautés de commune.

Les professeurs des écoles nationales n'ont plus le même statut que leurs collègues des écoles territoriales.

Toutes les écoles offrent cependant des cursus identiques et conduisent aux mêmes diplômes nationaux, fondés sur les mêmes exigences. La formation initiale des enseignants, leurs missions sont les mêmes dans tous les établissements.

Le Premier Ministre et vous-même insistez sur la nécessité de défendre la création, de promouvoir l'éducation artistique. Nous ne pouvons que nous en féliciter.

Mais nous avons le sentiment que, trop souvent, quand on parle d'enseignements artistiques, on parle beaucoup de la nécessaire sensibilisation artistique des écoliers, et peu des enseignements artistiques supérieurs qui sont des enseignements à la création !

Pourtant, tous les acteurs de la vie artistique et culturelle savent que les écoles supérieures d'art sont en prise directe avec la création d'aujourd'hui, au niveau national et international, et forment la majorité des artistes et des acteurs des métiers de la création.

1. Nous affirmons la nécessité d'un enseignement supérieur public des arts plastiques dépendant du ministère de la Culture et de la Communication.

Les écoles d'art participent de l'enseignement supérieur, avec leur personnalité et leur spécificité.

Elles sont engagées dans le processus d'harmonisation européenne des enseignements supérieurs.

Elles le feront d'autant mieux qu'elles pourront s'appuyer sur un cadre qui reconnaît et développe leur spécificité, leur singularité. Le ministère de la Culture et de la Communication doit être le cadre « naturel » des évolutions en cours.

Défendre la création c'est en défendre les acteurs actuels et à venir, artistes enseignants, et leurs étudiants, jeunes créateurs et futurs artistes ; c'est protéger le contexte dans lequel ils travaillent et se forment, c'est promouvoir les écoles d'art.

La singularité des enseignements des écoles supérieures d'art réside principalement dans le fait que les écoles sont des lieux de pratique artistique et de création. La formation à l'art développée dans les écoles est une formation par l'art.

Les écoles d'art doivent donc développer des cadres appropriés et des modes spécifiques de reconnaissance. Elles doivent conserver leur autonomie et leur spécificité d'enseignement.

Il ne s'agit pas là d'une position de repli mais d'un engagement d'ouverture : les écoles d'art ont la conviction que le moment est venu de définir de nouveaux projets pour leurs propres développements ainsi que pour une meilleure insertion de leurs missions dans le dispositif des établissements culturels et artistiques des villes, des régions et de l'Europe.

Nous demandons, comme cela a été possible pour d'autres enseignements culturels, que le ministère inscrive dans la loi, le plus rapidement possible, l'existence et la reconnaissance de ces enseignements, dans toute leur spécificité.

2. Il faut rétablir, garantir et conforter l'unité du réseau des cinquante-huit écoles supérieures d'art.

Les écoles sont le fruit de l'histoire, de l'engagement

5. Les écoles supérieures d'art aujourd'hui : questionnements et perspectives

de nos collectivités, du dynamisme des équipes qui les ont animées, de l'environnement dans lequel elles s'insèrent.

Il ne faut donc pas laisser entendre ou laisser supposer que le renforcement de l'enseignement passerait aujourd'hui par une diminution du nombre de ces écoles, ou par une sélection, voire une hiérarchisation au sein de ces écoles.

En modifiant le statut des enseignants et en créant des statuts particuliers pour les seules écoles dites «nationales» et les enseignants de ces écoles, le risque est grand de voir se créer, à côté des écoles nationales supérieures parisiennes, un enseignement à deux vitesses : celui des écoles nationales, labellisé comme «supérieur», lié à la recherche, et celui des écoles territoriales, de statut indéterminé et variable, oscillant entre enseignement supérieur et animation.

La diversité des écoles fait la richesse du réseau qu'elles constituent.

Ce sont les écarts, les contrastes, éventuellement les contradictions entre les multiples situations qui garantissent le dynamisme de l'ensemble du réseau. Cette diversité est d'autant plus féconde qu'elle ne vise pas à dégager une hiérarchie ou un classement.

Dans le secteur des arts plastiques, peut-être à la différence d'autres domaines proches, l'idée d'une hiérarchie des techniques ou des expressions a été pour le moins mise à mal, en même temps que le vieux système de l'académie.

La taille des écoles, leur situation dans le territoire hexagonal ne sauraient être non plus des critères de qualité !

Les écoles doivent pouvoir constituer un vrai réseau permettant la mobilité des étudiants et des enseignants sur l'ensemble du territoire : c'est ce qui leur permettra de rayonner et d'être attractives.

Il importe donc de corriger au plus vite une situation qui porte en elle les germes d'un éclatement du réseau des écoles. Le réseau ne doit être en aucun cas instrumentalisé pour servir une politique qui se traduirait, au bout du compte, par son démantèlement.

Il doit être tout au contraire un outil de développement, une arborescence toujours ouverte à l'invention pédagogique et à la création artistique, et non un espace de récession et de soustraction.

3. L'unité du réseau des écoles supérieures d'art et le caractère supérieur des enseignements doivent être définitivement reconnus.

5. Les écoles supérieures d'art aujourd'hui : questionnements et perspectives

DIPLÔMES

Les diplômes doivent rester des diplômes nationaux.

Ils doivent trouver leur place et être reconnus à leur juste valeur dans le système européen des enseignements supérieurs : le DNAP et le DNAT au grade de licence, le DNSEP au grade de master.

Les modalités de leur délivrance devraient se rapprocher de ce qui est en vigueur dans les autres pays européens dans le domaine des arts plastiques et, de façon générale, dans tous les enseignements supérieurs de même niveau.

L'enjeu est bien l'insertion et le rayonnement des écoles supérieures d'art dans le tissu des enseignements artistiques européen. Il est par conséquent essentiel.

Faut-il rappeler qu'un grand nombre d'artistes ayant des carrières internationales sont issus des écoles, et que certains y enseignent ? Investir pour le rayonnement des écoles supérieures d'art, n'est-ce pas investir pour le rayonnement de l'art français ?

ORGANISATION DES ÉTUDES

Les textes qui régissent les enseignements doivent être rapidement rendus conformes à la situation actuelle.

En effet, les enseignements tiennent compte des nouveaux champs d'expressions ou d'activités d'aujourd'hui, aux besoins de transversalité et de pluridisciplinarité.

Ils doivent également intégrer les nécessités de l'harmonisation européenne des enseignements supérieurs. Mais le système des crédits, la semestrialisation, le livret de l'étudiant, s'ils sont des cadres, doivent tenir compte de la réalité des enseignements.

Les écoles ont commencé à expérimenter de nouveaux systèmes. Ces expérimentations devraient être confrontées et discutées collégialement pour dégager les cadres dans lesquels les écoles pourront développer leurs projets, liés à leur situation.

RECHERCHE

La recherche est partout présente en école d'art : elle y est liée à la production d'une œuvre.

À quel niveau que ce soit, les écoles d'art fondent leur enseignement sur la recherche, et celle-ci y prend des formes diverses.

Dès la première année, l'étudiant est confronté à la nécessité d'une production singulière à partir d'une exploration personnelle de territoires. La recherche ainsi posée se précise dans la continuité du cursus et s'enrichit au cours d'expérimentations individuelles et collec-

5. Les écoles supérieures d'art aujourd'hui : questionnements et perspectives

tives pour s'affirmer dans la phase projet conduisant au diplôme final.

De plus, quelques écoles ont ouvert des post-diplômes accueillant de jeunes artistes pour un séjour d'une année en moyenne au cours de laquelle ils approfondissent leur travail et affirment celui-ci dans le champ de la création.

Enfin, pour leurs enseignements, les écoles d'art ont recours à des artistes ayant une production reconnue. Celle-ci est attestée par des œuvres, des expositions ou d'autres modes d'interventions tels que le monde de l'art contemporain les connaît.

En école d'art, la recherche ne conduit pas à la production d'un savoir théorique sur l'art répondant à des critères déterminés par avance. Elle n'épouse pas non plus l'opposition traditionnelle entre théorie et pratique. Elle a des spécificités inhérentes au contexte, aux matériaux et à la pratique multiple qui traverse le champ contemporain de l'art.

Les écoles d'art françaises affirment fonder leur enseignement sur le lien indissociable que celui-ci entretient avec la recherche.

Elles doivent pouvoir par conséquent développer celle-ci dans des cadres appropriés aux contenus et aux modalités de la recherche et bénéficier de modes spécifiques de reconnaissance.

Elles demandent que le ministère de la Culture et de la Communication fasse reconnaître ces particularités et attribuer à ces études un niveau équivalent à celles que propose l'université.

Il faut faire reconnaître la phase projet (années 4 et 5) comme un cycle d'enseignement lié à la recherche (ce que fait d'ailleurs l'université, pour toutes ses formations de deuxième cycle).

La constitution de cycles «recherche», après le diplôme, doit être affirmée comme une possibilité pour toutes les écoles, quelle que soit leur localisation ou leur taille, du moment que le projet peut être solidement constitué.

La recherche doit pouvoir prendre des formes variées (dont celle du post-diplôme, ou de toute autre forme à expérimenter) et être reconnue au niveau du doctorat.

Les étudiants inscrits dans ces cycles doivent pouvoir bénéficier du statut d'étudiant chercheur. Il faut faire en sorte que l'on puisse considérer la production artistique comme une production de recherche.

La recherche a un coût; il faut s'en donner les moyens.

4. Les enseignants dispensent des enseignements de niveau supérieur: leur statut doit le reconnaître.

Le statut des enseignants des écoles territoriales reste encore défini sur la base de références qui sont celles de l'enseignement secondaire. Il s'agit là des restes d'une histoire qui ne correspond plus à la situation d'aujourd'hui.

Le statut des enseignants des écoles supérieures d'art doit pouvoir être revalorisé; il doit pouvoir être comparé aux statuts en vigueur dans les autres enseignements supérieurs.

Ces deux dernières années, la fonction publique d'État a décidé de mener les réformes nécessaires à cette adéquation entre les missions et les textes juridiques uniquement dans les huit écoles nationales. Elle a ainsi engagé la réforme du statut des enseignants (décret 2002-1520 du 23 décembre 2002) et des établissements (EPA) pour répondre aux critères de l'enseignement supérieur uniquement dans la fonction publique d'État, laissant les écoles territoriales au milieu du gué et créant une situation de non-parité entre le corps de professeur dans les écoles nationales et le cadre d'emplois de professeur dans les écoles territoriales.

Pour les quarante-huit écoles territoriales, ce travail n'a pas été mené. Nous sommes donc actuellement dans une situation où des enseignants des écoles d'art, selon qu'ils relèvent d'un statut national ou territorial, ont des déroulements de carrière différents alors qu'ils ont la même tutelle pédagogique (ministère de la Culture et de la Communication), délivrent les mêmes enseignements (arrêté de 1997 sur les enseignements artistiques) et préparent aux mêmes diplômes (DNAT, DNAP, DNSEP).

Le statut des enseignants des écoles territoriales est toujours régi par le décret 91-859 du 2 septembre 1991 qui ne tient pas compte des évolutions des missions effectuées par les professeurs dans l'ensemble des établissements. Seules les écoles nationales ont changé leur statut et reconnu l'ensemble des missions effectives (congé d'études ou congé recherche, relations internationales), en adaptant en conséquence les grilles de salaires.

Les écoles territoriales sont désormais «décrochées» des nationales sans qu'aucune raison puisse justifier une telle situation; pourtant elles continuent à délivrer les mêmes enseignements et les mêmes diplômes, avec désormais des textes différents, inégalitaires, concernant les statuts du personnel.

La revalorisation des statuts des enseignants dans la fonction publique territoriale est une nécessité et une urgence.

5. Les écoles supérieures d'art aujourd'hui : questionnements et perspectives

Le ministère doit l'affirmer auprès des instances décisionnaires (ministère de l'Intérieur, direction générale des Collectivités locales).

Les missions d'enseignement et de recherche, les conditions de recrutement, de travail, les rémunérations des enseignants de toutes les écoles supérieures d'art doivent être mises au même niveau : il s'agit à la fois d'équité, de cohérence et d'efficacité.

Les enseignants doivent avoir la liberté et la possibilité de se déplacer entre toutes les écoles supérieures d'art.

Les modes de recrutement doivent être adaptés.

Lorsque qu'il a donné aux enseignants des écoles nationales leur statut actuel, le ministère de la Culture et de la Communication a affirmé qu'il s'agissait d'une première étape qui allait ouvrir la voie à une modification rapide du statut des enseignants de toutes les autres écoles.

Cet engagement doit être respecté.

Les collectivités locales, premières concernées, demandent à être associées plus étroitement aux travaux en cours.

5. Quel que soit le statut des établissements, l'enseignement supérieur des arts plastiques dans son ensemble doit être en correspondance avec les modes de fonctionnement généraux des enseignements supérieurs.

Nos établissements jouissent, de fait, de l'autonomie pédagogique.

Cette autonomie doit être officiellement reconnue, reposer sur des structures qui la garantissent et mettent le fonctionnement des écoles en harmonie avec le mode de fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur.

Ces structures doivent permettre la délivrance des diplômes, la participation des personnels aux instances de décision, et l'association des différents partenaires institutionnels à la gestion et au développement des établissements.

Toutes les écoles, quelle que soit leur collectivité gestionnaire, leur statut, doivent être dotées des structures de gestion et de participation telles que conseils pédagogiques ou des études, conseils d'orientation ou d'administration, conseils scientifiques...

Le ministère doit, au niveau national, créer des instances nationales paritaires qui soient des lieux d'information, de débat, voire de décision, bénéficiant de la participation de tous les acteurs de toutes les écoles :

5. Les écoles supérieures d'art aujourd'hui : questionnements et perspectives

conférence des écoles, commissions d'habilitation, commissions d'évaluation...

Ces instances doivent être participatives; elles pourraient être constituées à partir des structures mises en place dans chacune des écoles.

6. Pour se développer, les écoles savent qu'elle doivent créer entre elles de nouveaux rapports, et développer de nouveaux partenariats; il faut encourager ces partenariats.

La mise en réseau est une pratique instaurée dans les écoles d'art depuis de nombreuses années. Elle a toujours répondu à l'exigence et à la recherche d'un renouvellement intellectuel, artistique et pédagogique. Le réseau national des écoles sera d'autant plus fort qu'il s'appuiera sur des réseaux régionaux (voire, parfois, interrégionaux) forts, eux-mêmes en liaison avec des structures de création, d'enseignement, d'échanges internationaux... Chaque école sait bien qu'elle ne peut vivre et se développer dans l'isolement. Les écoles s'ouvrent tout naturellement en direction d'autres institutions artistiques et culturelles (centres d'art, Frac, musées...), d'autres établissements d'enseignement (universités, grandes écoles), d'autres publics (scolaires, adultes, étudiants d'autres formations supérieures). Les formes multiples des réseaux d'écoles reflètent la singularité de chaque établissement à se fédérer et à s'associer avec d'autres institutions. Déjà, par exemple, la plupart des bibliothèques des écoles d'art sont devenues des pôles d'étude et de recherche en art contemporain, en réseau avec les différents partenaires de leur ville et de leur région.

Les mises en réseau régionales (voire interrégionales), issues de la volonté des écoles et des régions et traduites par des protocoles de contractualisation, doivent être encouragées et pérennisées. C'est pourquoi de nouvelles dispositions doivent être envisagées, permettant de faciliter les circulations que peuvent souhaiter les enseignants et les étudiants du réseau.

Les écoles ont déjà développé de nombreuses collaborations: il importe de leur donner de solides fondements. Les écoles se sont également engagées dans des collaborations avec d'autres établissements d'enseignement supérieur, notamment dépendant de l'Éducation nationale. La perspective était celle d'enseignements, de formations cohabilités.

Qu'en est-il aujourd'hui du protocole d'accord signé le 11 octobre 2000?

Au sein même du ministère de la Culture et de la Communication...

5. Les écoles supérieures d'art aujourd'hui : questionnements et perspectives

Écoles et centres de production et de diffusion de l'art devraient pouvoir travailler de façon plus complémentaire et équilibrée.

L'association de nouveaux partenaires peut contribuer au renforcement et au développement des écoles. Mais les nouveaux rapports entre écoles, les nouveaux partenariats envisagés ne sauraient se limiter à une fonction strictement économique.

Les réseaux doivent offrir un véritable domaine d'extension géographique tant aux établissements qu'à leur pédagogie.

L'incitation faite aux écoles à travailler dans le cadre de nouveaux partenariats ne doit pas être le prétexte ou le moyen d'un désengagement de l'État.

Les directeurs et les enseignants craignent que l'arrivée de nouveaux partenaires soit le prétexte à des retraites, à des économies. Pour leur part, les collectivités attendent de l'État des règles établissant une certaine clarté, et un minimum de transparence, l'assurance que les engagements seront tenus.

Le système actuel reposant, dans la plupart des cas, sur la combinaison d'un État qui donne les consignes et de collectivités territoriales qui paient, n'est ni juste, ni démocratique, ni conforme aux nouvelles répartitions de compétences qui se mettent à l'œuvre aujourd'hui en France.

L'hypothèse d'une prise en charge tripartite des écoles (État/Régions/Villes), et à égalité de participation, a été depuis des années évoquée, par votre ministère, comme une perspective...

Cette perspective nous semble si lointaine que nous craignons qu'elle ne soit un leurre. Nous souhaitons qu'elle soit maintenue, et qu'elle se concrétise rapidement.

Au terme de ces réflexions dont nous vous faisons part, et qui vont constituer la base des débats des premières Assises nationales des écoles supérieures d'art, vous comprendrez, nous l'espérons, Monsieur le ministre, que ce que nous attendons de la part de votre ministère, c'est d'être entendus et soutenus.

Dans une époque de mutation, au moment où s'instaure «la société de la connaissance», quand tous les observateurs s'accordent à considérer la création comme un enjeu majeur de développement, il nous semble vital de réaffirmer une grande ambition pour les écoles d'art françaises et de leur donner enfin les moyens financiers et statutaires de remplir pleinement leurs missions.

Nous attendons plus de cohérence et de clarté, plus de partenariat et de dialogue entre tous les partenaires des écoles et des collectivités.

5. Les écoles supérieures d'art aujourd'hui : questionnements et perspectives

Certaines de nos demandes ont un coût. Le Premier Ministre et vous-même, vous avez souligné l'importance qu'avait à vos yeux le soutien à la création, à son développement. Ces coûts, à l'aune du budget de l'État sont, vous en conviendrez, bien minces. Nous ne doutons pas que vous saurez trouver les moyens de les assumer.

D'autres demandes ou propositions, peut-être les plus nombreuses d'ailleurs, n'ont pas d'incidences financières. Mais elles supposent de la volonté. Nous sommes persuadés que vous l'avez, et que vous saurez nous en faire part.

Monsieur le Ministre, nous vous en remercions d'avance. Avec notre respect.

Pour l'Andéa
Association nationale des directeurs d'écoles d'art
Jean-Pierre Simon, président

Pour la Cneea
Coordination nationale des enseignants des écoles d'art
Cécile Marie, présidente ■

MARTIAL GABILLARD

Président de l'Association des écoles d'art de Bretagne, conseiller municipal de la ville de Rennes, Conseil général d'Ille-et-Vilaine

La ville de Rennes, l'agglomération Rennes Métropole et l'Association des écoles supérieures d'art de Bretagne sont heureuses de vous accueillir à Rennes, ici, aux Champs Libres.

C'est une première car ce sont les premières Assises nationales des écoles supérieures d'art – vous êtes aussi le premier colloque à inaugurer cet espace, ce forum des Champs Libres.

Les Champs Libres, le plus récent, le plus important de nos équipements culturels, bâti sur un concept original réalisé par un architecte mondialement connu, Christian de Portzamparc, mondialement connu certes mais rennais d'origine, concept original, en effet, car cette architecture rassemble trois équipements culturels autour d'un projet fédérateur : la bibliothèque centrale, le musée de Bretagne et l'Espace des sciences ; le projet fédérateur : le débat citoyen, d'où ce forum de quatre cent cinquante places.

Depuis de longues années, le maire de Rennes et notre équipe municipale portaient cette idée et cette préoccupation : comment enrichir, approfondir, provoquer le débat citoyen, le débat qui ne s'inscrit pas seulement dans l'urgence et l'événementiel mais dans la permanence, le débat qui n'est pas dominé par l'actualité mais qui tente de l'anticiper, de la maîtriser et de la comprendre.

D'où le regroupement en un même ensemble architectural de trois grands centres de ressources : bibliothèque, musée, espace des sciences : l'hier, l'aujourd'hui et le demain avec les expositions permanentes, les expositions temporaires, les salles de documentation, la cafétéria, les conférences, l'accueil de colloques. Déjà, nous avons remarqué dans notre ville comme dans d'autres combien le public réagissait lorsqu'on lui propose information, documentation, confrontation avec les plus grands scientifiques, philosophes, artistes de notre temps ; l'ouverture des Champs Libres montre le succès public : 7000 à 9000 personnes par jour.

Mais aujourd'hui, l'événement d'accompagnement ce sont vos premières Assises nationales des écoles supérieures d'art : je vous remercie d'avoir choisi Rennes et la Bretagne.

Rennes, comme beaucoup d'autres villes, a tenté, a voulu placer les arts plastiques au cœur de la cité. Aux côtés de l'expression musicale, écrite, théâtrale, chorégraphique et de beaucoup d'autres, les arts plastiques devaient prendre toute leur dimension. Dès 1977, cet axe politique fut conçu et lancé par notre collègue Janine Gislais à qui je rends hommage. De nombreuses initiatives ont

5. Les écoles supérieures d'art aujourd'hui : questionnements et perspectives Témoignages

été lancées, toutes n'ont pas duré, c'est la loi du genre. Mais sont restés et se sont enracinés un centre d'art contemporain, La Criée, petit lieu mais à la programmation très pointue; les ateliers d'artistes mis à la disposition des jeunes artistes, une cinquantaine répartis dans la ville; des lieux d'exposition, des lieux expérimentaux : le Bon Accueil, la MJC du Grand Cordel, l'Endroit. Un atelier du Thabor encadré d'enseignants pour amateurs passionnés; un Frac soutenu par la région créé par M. Le Treut et qui a rassemblé une magnifique collection ce qui permet d'engager aujourd'hui la construction d'un équipement, conçu par Odile Decq, de 3 800 mètres carrés à Beauregard – près de l'œuvre d'Aurelie Nemours. D'autres initiatives publiques ou privées complètent Oniris.

Une commande publique qui m'a personnellement passionné. Après presque trente ans des œuvres parsèment l'espace public et l'anoblissent. Qu'il me suffise de citer le nom des artistes : Parmiggiani, Dietman, Gormley, Sanejouand, Downsborough, Morellet, Télémaque, Horneger, Merkado, Sylvain Dubuisson, Peter Briggs, Marta Pan, d'autres moins connus : Sylvain Hairy (professeur des Beaux-Arts), Dominique Arel, Laurence Faou, Pierre Tual, Martine Kerbaol, Jean-Yves Brélivet, Loïc Hervé. Et puis la dernière, Aurelie Nemours.

Dans cet environnement, les problématiques posées par ces Assises sont, bien entendu, les questions qui traversent notre école et plus largement nos écoles supérieures d'art de Bretagne. C'est la raison pour laquelle nous avons mis en chantier, depuis 1990, la mise en réseau des écoles de Brest, Quimper, Lorient et Rennes.

De 1990 à 1999, le travail commun reposait sur l'initiative des directeurs et, à partir de 1999, les élus et l'administration des villes ont été associés et ont créé l'Association des écoles supérieures d'art. Depuis cette date, nous nous sommes portés candidat à des démarches d'expérimentation : protocole de décentralisation d'abord puis processus d'expérimentation.

Toujours écouté avec intérêt par l'État, reconnu par la région dans le cadre du contrat de plan, ce n'est cependant qu'en 2004-2005 que la région nous soutient dans le processus d'expérimentation. Rassemblés, nous pouvons désormais aller plus loin. C'était le sens de la lettre du président de la région Bretagne du 17 mai 2005, de la réponse de Monsieur le ministre du 30 mai 2005. Depuis, l'élaboration commune d'un projet d'expérimentation est en cours.

5. Les écoles supérieures d'art aujourd'hui : questionnements et perspectives Témoignages

5. Les écoles supérieures d'art aujourd'hui : questionnements et perspectives

Témoignages

Nous souhaitons très vivement aboutir car, pour nos écoles d'art, ce serait un nouveau souffle, une nouvelle capacité de développement, un nouveau « champ libre ».

Le regroupement de nos écoles nous permet d'atteindre 1 000 élèves environ : 48 % de Bretagne, 46 % d'autres régions, soixante-deux enseignants titulaires, cinquante-trois autres. Une dimension européenne tout en gardant une implantation multisite.

Je ne développerai pas l'ensemble des actions communes déjà conduites et l'ensemble des projets qui font consensus. D'autres rencontres du colloque sont à l'ordre du jour, les réseaux des écoles d'art.

Cependant, il faut souligner que, si les villes ont décidé de s'associer et de participer, c'est pour pouvoir bâtir de nouveaux partenariats et trouver de nouveaux soutiens. Nous ne pouvons laisser les villes porter pratiquement seules cette charge de formation professionnelle : 76 % du coût de fonctionnement sont portés par les collectivités : 7 608 000 euros (chiffre de 2004 ; 9 % pris en charge par l'État).

Nous espérons être entendus et nous verrons alors le rayonnement de nos écoles d'art s'amplifier. Notre réseau s'inscrira d'ailleurs pleinement dans ce réseau national des écoles d'art dont ce colloque est une étape importante s'ajoutant à l'Andéa et à la Cneea.

En conclusion, je voudrais me permettre quelques contributions à vos travaux avant que les comptes rendus d'ateliers nous soient présentés. D'abord, l'ensemble des sujets évoqués sont au cœur des problématiques actuelles des écoles d'art.

Le statut des enseignants : il n'est pas pensable que nous laissions s'instaurer en France deux catégories d'enseignants : les professeurs des écoles nationales supérieures d'art et les professeurs titulaires des écoles territoriales.

Les quarante-sept écoles qui relèvent de la même tutelle pédagogique que les écoles nationales qui dispensent les mêmes enseignements et préparent aux mêmes diplômes (DNAP, DNAT, DNSEP) doivent avoir le même statut.

Il semble que le ministère ait pour objectif de travailler à cette convergence. Cependant, mes collègues et moi-même, élu local, nous ne pourrions admettre que cette revalorisation des statuts soit à nouveau à la charge des collectivités communales. C'est l'occasion pour l'État et pour d'autres partenaires d'accompagner les communes.

Concernant le statut des écoles, je souhaite que ces dernières soient définitivement positionnées dans le cadre

de l'enseignement supérieur, sans ambiguïté et sans réserve, que ce soit pour les diplômés, le statut des écoles ou leurs réseaux représentatifs.

Nous serons contraints, pour pouvoir garder la délivrance des diplômes, de passer à un établissement public administratif, voire à un établissement public de coopération culturelle. Que les choses soient claires, je ne parlerai pas au nom de toutes les collectivités territoriales, je n'en ai pas le mandat mais je puis exprimer un avis, nous sommes prêts à créer de nouveaux établissements pour que la charge entre les partenaires rassemblés soit répartie autrement; oui au mariage, mais on mesure d'abord la dote. Cela dit, nous sommes attachés à nos écoles d'art. Nous souhaitons leur développement, c'est un plus dans la carte des enseignements supérieurs de Bretagne, et leur implantation multisites correspond bien à une tradition régionale.

J'ai toujours accordé beaucoup d'importance à la recherche et je souhaite vivement que vos rencontres, vos colloques, dans l'espace européen, restent très attentifs à la recherche, c'est-à-dire à l'interrogation, à l'évolution. Dans l'art et la transmission de l'art, plus que dans tout autre domaine de l'activité humaine, il nous faut savoir dépasser nos certitudes. Interroger et se laisser interroger et, à ce titre, la confrontation européenne ne peut être que très bénéfique. Ayez confiance en vous et sachez vous remettre en question.

Enfin, pour terminer, Mesdames et Messieurs, mettez de la durée dans vos entreprises communes. Rien de fort ne se construit dans l'instant. Renouvelez les Assises nationales des écoles supérieures d'art. Ainsi se crée un véritable mouvement.

Les premières sont nées en Bretagne, comme les perturbations météorologiques qui viennent toujours de l'Ouest, apportant souvent le grand vent qui décoiffe et l'eau qui nourrit, n'est-ce pas tout un programme? ■

5. Les écoles supérieures d'art aujourd'hui : questionnements et perspectives Témoignages

ANDRÉ LESPAGNOL

Vice-Président de la région Bretagne chargé
de l'Enseignement supérieur, de la Recherche
et de l'Innovation

C'est avec le plus grand plaisir que je tiens à saluer ici à Rennes, au nom de la région Bretagne, l'ensemble des participants à ces Assises nationales des écoles supérieures d'art, directeurs d'école, enseignants, étudiants. Et je salue tout particulièrement Monsieur le Président Ducassou, et les nombreux collègues élus de collectivités territoriales venus de toute la France, de Toulouse à Marseille, Lyon ou Bordeaux, dont la présence et la participation active à ces Assises témoignent des enjeux structurels et territoriaux que soulève le développement des écoles d'art en France dans cette période.

Je ne doute pas que ces journées d'études – où vous avez abordé toutes les questions majeures – du statut des établissements et des enseignants à celle de la relation entre art et recherche – ne marquent une étape décisive de ce long chantier – trop long certainement – de la réforme de l'enseignement artistique supérieur.

Je sais que les négociations entre les ministères de tutelle – Éducation nationale, Enseignement supérieur et Recherche, et Culture – semblent en bonne voie. À l'évidence, la reconnaissance des diplômes constitue un préalable à tout dépassement de la situation actuelle, tant au niveau interne que pour l'inscription européenne et la coopération internationale de vos écoles. Il faut impérativement aboutir, et vite.

D'autant que les conditions d'un réel développement des écoles d'art semblent se dégager assez largement sur notre territoire. Le nombre et la représentativité des élus réunis ici témoignent de l'intérêt et de l'engagement des collectivités. Des villes bien sûr, les premières concernées et impliquées, quelquefois des départements, et désormais des régions, nouvel acteur dans ce paysage séculaire de l'enseignement des beaux-arts, non parce qu'elles en auraient la compétence formelle, mais parce que celui-ci leur apparaît une composante importante d'un processus de développement global du territoire dont elles assument la responsabilité.

C'est bien ce qui se passe en Bretagne, où nous avons relayé et relancé un processus expérimental qui avait été initié par l'Association des écoles supérieures d'art, réunissant, sous la présidence d'un élu, Martial Gabillard, les quatre établissements de Brest, Lorient, Quimper et Rennes, avec leurs directeurs et un élu de chaque ville, ce qui est, je crois, exceptionnel.

5.
Les écoles
supérieures d'art
aujourd'hui :
questionnements
et perspectives
Témoignages

Proposée par le Conseil régional de Bretagne à l'unanimité en 2005, acceptée par le ministère de la Culture et de la Communication, et nous en remercions le délégué aux Arts plastiques, M. Olivier Kaepelin, cette expérimentation va entrer dès cette année dans sa première phase de réalisation, faisant ainsi de la Bretagne, avec le Nord-Pas-de-Calais, une région pilote en la matière.

Notre démarche rejoint évidemment, dans ses objectifs concrets, les thématiques qui sont l'objet même de nos travaux :

- mutualisation des moyens, des compétences, des expériences au sein d'un véritable réseau régional désormais formalisé ;
- développement de l'offre de formation à visée professionnalisante au sein de ce réseau régional dans une logique de complémentarité et de cohérence entre les écoles ;
- renforcement des coopérations avec les partenaires du domaine de l'enseignement supérieur comme de la culture ;
- soutien à l'innovation, aux pôles structurants de création et de diffusion que sont les écoles maillant l'ensemble du territoire breton, en développant, avec sa spécificité propre, une activité de recherche liée à la création. Avec la conviction que nos écoles d'art, ouvertes sur les nouvelles technologies de l'information, pourront prendre toute leur place dans le pôle de compétitivité à vocation mondiale centré sur l'image qui a été labellisé en Bretagne...

Par cette démarche expérimentale de construction d'un réseau régional d'écoles d'art (dont il reste à voir la forme juridique qu'il pourra prendre), il s'agit globalement de répondre aux ambitions légitimes d'un ensemble fort d'un millier d'étudiants, de créer une dynamique et de permettre une vraie inscription européenne de nos écoles, en leur donnant une masse critique et une visibilité accrue à l'échelle nationale et internationale.

Tel est, rapidement présenté, notre projet, mais je sais qu'il croise nombre d'initiatives homologues sur d'autres territoires. Les écoles supérieures d'art sont donc en marche, et nous sommes heureux que ces Assises tenues ici à Rennes aient démontré leur vitalité, et puissent marquer pour l'avenir une étape importante de leur développement. ■

5. Les écoles supérieures d'art aujourd'hui : questionnements et perspectives Témoignages

LETTRE À MONSIEUR DONNEDIEU DE VABRES, LE 28 MARS 2006

NOTE DE SYNTHÈSE DU PROJET
DE MONSIEUR JEAN-PAUL ALDUY
Maire de Perpignan

Nous sommes porteurs d'une grande ambition pour l'art contemporain, qui doit devenir un véritable fil rouge pour la cité, le gage même de sa modernité et de sa soif de futur.

«La culture pour tous, la culture par tous» : cet axiome s'applique à la totalité du champ culturel à l'exception notable des arts plastiques, domaine dans lequel la très haute charge financière représentée par l'école supérieure d'art obère les actions de diffusion, de médiation culturelle, de sensibilisation des scolaires, la prise en compte de la dimension transfrontalière que nous avons la volonté de mener.

Nous allons donc décentrer l'impact budgétaire de l'école supérieure d'art sur un projet artistique et didactique totalement novateur. Un centre de recherche et de création international, comprenant des résidences d'artistes, des axes de monstrosités et un cursus destiné aux étudiants en formation post-diplômante.

Je vous prie de croire Madame, Monsieur, à l'assurance de mes sentiments les meilleurs. ■

PIERRE-MICHEL MENDER

Auteur de *Portrait de l'artiste en travailleur*.
Métamorphoses du capitalisme, Paris,
Le Seuil, 2003

Dans les représentations actuelles, l'artiste voisine avec une incarnation du travailleur du futur, avec la figure du professionnel inventif et mobile, indocile aux hiérarchies, intrinsèquement motivé, pris dans une économie de l'incertain, et plus exposé aux risques de concurrence inter-individuelle et aux nouvelles insécurités des trajectoires professionnelles.

Comme si, au plus près et au plus loin de la révolution permanente des rapports de production prophétisée par Marx, l'art était devenu un principe de fermentation du capitalisme. Comme si l'artiste lui-même exprimait à présent avec toutes ces ambivalences, un idéal possible du travail qualifié à forte valeur ajoutée. ■

**5.
Les écoles
supérieures d'art
aujourd'hui :
questionnements
et perspectives**
Témoignages



Déclamation de *Dithyrambe*, poème lyrique
en l'honneur de Dionysos. Assises nationales
des écoles supérieures d'art, Champs libres,
Rennes, avril 2006.
Photographie : Virginie Laurent

ASSISES NATIONALES
DES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART
Paris, 5-7 avril 2006

Premières assises nationales des écoles supérieures d'art



DITHYRAMBE POÈME LYRIQUE EN L'HONNEUR DE DIONYSOS

COMPOSITION / PERFORMANCE / CHANT

JULIE DUMAS

Diplômée de l'École supérieure d'art de Grenoble

CAROLINA ZVIEBEL

Diplômée de l'École supérieure d'art de Grenoble

Dithyrambe tente une sortie de secours

Animation intelligible

Quel sens y a-t-il au sens des textes censés être sensés ?
Soyons très sérieusement ridicules et revisitons nos classiques.

Dithyrambe est un duo de deux ans d'âge, un duo qui compose, chante et performe.

Empruntant des textes d'artistes, des analyses, des modes d'emploi...

Mais reprenant aussi des chansons populaires, séries télévisées, chansons paillardes ou enfantines...

Ce duo s'interroge sur l'idée de perception de textes, et de décalage entre signifiant et signifié.

L'art est un jeu, alors jouons... ■

**5.
Les écoles
supérieures d'art
aujourd'hui :
questionnements
et perspectives**
Témoignages

INTERVENTION D'OLIVIER KAEPPÉLIN

DÉLÉGUÉ AUX ARTS PLASTIQUES,
ministère de la Culture et de la Communication

Au terme de ces Assises, j'adresse mes remerciements les plus chaleureux :

- aux collectivités territoriales qui nous ont accueillis à Rennes, représentées par M. Martial Gabillard, conseiller municipal de la ville de Rennes, président de l'Association des écoles d'art de Bretagne, et M. Lespagnol, vice-président du Conseil régional de Bretagne, chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche ;
- aux organisateurs de cette remarquable rencontre, M. Dominique Ducassou, président du comité de pilotage, maire-adjoint aux Affaires culturelles de la ville de Bordeaux, M. Jacques Sauvageot, directeur de l'École supérieure d'art de Rennes, M^{me} Cécile Marie, présidente de la Coordination nationale des enseignants des écoles d'art, M. Jean-Pierre Simon, président de l'Association nationale des directeurs d'écoles d'art

À vous tous, ici présents, je tiens à affirmer combien je me réjouis d'être parmi vous aujourd'hui, en cette occasion solennelle et chaleureuse, où sont rassemblés tous ceux qui soutiennent et accompagnent les écoles d'art.

Je salue, particulièrement, les élus des villes et des communautés urbaines, premiers partenaires des écoles, les élus des conseils régionaux et des conseils généraux, les directeurs culturels des collectivités territoriales, les directeurs et les enseignants des écoles, ainsi que les étudiants présents fort nombreux. Je salue aussi tous les personnels des administrations de l'État et des collectivités, ainsi que les associations qui sont venues assister à ces rencontres.

J'ai souhaité et accompagné ces premières Assises nationales, et je remercie tout particulièrement mes équipes qui ont œuvré sans relâche à l'avancée significative du programme de travail relatif à l'enseignement des arts plastiques, dont la tenue de cette manifestation constitue une des étapes importantes. J'ai la responsabilité et la fierté d'animer ce réseau des écoles d'art, d'accompagner sa mutation au sein du paysage européen de l'enseignement supérieur et son inscription dans l'Europe des arts et de la culture. Je suis très attaché à cette mission car j'ai la pleine conscience que la scène artistique française et européenne de demain prend son origine dans ce creuset.

5. Les écoles supérieures d'art aujourd'hui : questionnements et perspectives

Depuis que je suis en charge de cette délégation, je n'ai eu de cesse d'affirmer la place de la création artistique et de promouvoir les artistes. Ainsi, nous avons travaillé aux mesures fiscales en faveur des jeunes artistes, du marché de l'art, et notamment des galeries, ainsi qu'à l'ouverture du mécénat d'entreprise et des donations en paiement de droits de succession aux œuvres d'artistes vivants. Autant d'éléments qui favorisent l'avenir de nos étudiants.

L'enjeu de l'enseignement artistique trouve aujourd'hui plus que jamais une dimension internationale. C'est dans cet état d'esprit que la délégation aux Arts plastiques a suscité le colloque «Chercher sa recherche» à l'École d'art de Nancy en décembre dernier, et dont les actes sont en cours d'édition.

Espaces d'apprentissage, d'expérimentation, d'échanges et de rencontres, les écoles forment sans formater. Elles offrent aux étudiants la possibilité d'explorer tous les médias, tous les matériaux, de mettre en pratique les outils traditionnels et les technologies de pointe au profit d'une capacité d'invention, de production qui passe par l'affirmation du projet personnel.

L'histoire des écoles, ces trente dernières années, a connu un bouleversement de la pédagogie. Leur vocation est désormais interdisciplinaire : elles favorisent l'invention des formes et des usages nouveaux qui trouveront leur emploi dans la société de demain. Elles préparent l'émergence des mouvements de l'art vivant dans leur diversité. Les étudiants sont au cœur de ce dispositif où ils rencontrent des créateurs et des penseurs, des artistes en somme, et où ils trouvent la liberté, l'ouverture au monde, la recherche de soi et des possibles.

Les associations représentatives de directeurs et d'enseignants ont, à l'occasion de l'organisation de ces Assises, fait part au ministre de l'état des lieux des écoles, de leurs ambitions mais aussi de leurs inquiétudes sur l'avenir de ce réseau. Tous ici présents, nous souhaitons que ce réseau supérieur se développe dans ses spécificités, et confirme sa place au sein de l'offre d'enseignement artistique en Europe.

Le ministère de la Culture et de la Communication a la volonté de renforcer la position de ce réseau aux plans national et européen. Pour ce faire, il négocie avec les autres départements ministériels en charge de ces dossiers, avec le ministère de l'Éducation nationale, celui des Finances, de l'Intérieur et de la Fonction publique territoriale ainsi qu'auprès des grandes associations d'élus, comme l'Association des maires de France et l'Association des régions de France.

5. Les écoles supérieures d'art aujourd'hui : questionnements et perspectives

5. Les écoles supérieures d'art aujourd'hui : questionnements et perspectives

L'engagement du ministère en faveur de l'enseignement artistique supérieur représente chaque année plus de soixante millions d'euros. Néanmoins, pour la grande majorité de ces écoles, ce sont les villes qui portent les écoles territoriales à plus de 80 %.

Ce soutien financier de l'État, pour modeste qu'il puisse apparaître, prend acte d'une réalité historique. Ces écoles sont nées d'initiatives municipales, et se sont fait connaître en tant que telles. Les derniers chantiers d'architecture, tels ceux de l'École supérieure d'art de Valenciennes, ceux de Lyon, de Caen-la-Mer ou de Clermont-Ferrand témoignent, entre autres, de la vitalité de l'engagement des collectivités territoriales.

Le soutien financier de l'État passe aussi par l'attribution exclusive des bourses, élément non négligeable du dispositif de soutien aux études, qui doit rester ouvert à tous les étudiants.

Pour 2006, le ministre a demandé aux directeurs régionaux des affaires culturelles de préserver les dotations qui contribuent au fonctionnement des écoles et à l'accomplissement de leur mission pédagogique.

C'est un objectif de toute première importance que je souhaite aborder maintenant, celui de la reconnaissance de l'enseignement dispensé dans nos écoles.

À cet égard, nous avons enregistré un premier succès sur le plan de la qualification professionnelle, en obtenant l'inscription du diplôme national supérieur d'expression plastique (DNSEP) au niveau I du répertoire national de la certification professionnelle, qui est le niveau le plus élevé, auquel sont également inscrits les masters et les doctorats universitaires ou encore les diplômes d'ingénieur. De même, le diplôme national d'art et techniques (DNAT) figure désormais non plus au niveau III mais au niveau II.

Un second chantier majeur est en cours : celui du positionnement au grade de master et de licence des diplômes nationaux. Cette reconnaissance relève de la compétence du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. C'est la règle qui prévaut pour l'ensemble des formations supérieures. Il appartient à mes services de rechercher tous les moyens juridiques et administratifs, et de construire un argumentaire relatif aux contenus des enseignements, en vue de clarifier et d'asseoir le positionnement du réseau des écoles d'art.

Le ministre a adressé un courrier à son homologue de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche pour lui soumettre la demande de positionnement du DNSEP au grade de master. Ce dossier

présente de façon exhaustive l'ensemble de nos établissements habilités à délivrer les cursus conduisant aux diplômes nationaux, ainsi que les cinq diplômes d'écoles.

Il met en valeur la qualité de nos enseignements, la spécificité du corps enseignant composé d'artistes et de créateurs en exercice aux côtés de théoriciens, historiens philosophes et critiques d'art, ainsi que la vitalité des relations internationales tissées par les écoles.

Il met aussi en lumière l'importance de la recherche au centre même des cursus et du projet personnel de l'étudiant et, au-delà, le foisonnement des démarches d'expérimentation, d'approfondissement, de confrontation transdisciplinaire portées par les équipes pédagogiques.

J'ai récemment reçu le vice-président de la Conférence des présidents d'université (CPU) avec qui je me suis entretenu des formes que pouvait prendre leur soutien dans la présentation de ce dossier auprès des services du ministère de l'Éducation. Car c'est autour de ce dossier que les discussions menées avec les services de l'Éducation nationale vont pouvoir, je le souhaite vivement, aboutir.

Ce positionnement au sein de l'enseignement supérieur, même s'il est acquis dans les faits et pas encore complètement dans le droit, constitue, vous le savez, un défi pour nos écoles, leurs équipes et leurs étudiants.

Pour ce qui concerne le statut et la gestion des écoles territoriales, je me réjouis de l'initiative du sénateur Ivan Renar qui a enrichi sa loi sur les EPCC, constituant un cadre qui pourrait se révéler un outil efficace pour les écoles territoriales, sur la base d'une concertation de tous les partenaires, l'État pouvant désormais siéger au conseil d'administration. Adoptée par le Sénat le 28 mars 2006, elle sera, je l'espère, prochainement adoptée par l'Assemblée nationale.

Sur le plan pédagogique, j'envisage la mise en place d'un nouveau mode d'évaluation des enseignements, s'appuyant sur leurs caractères d'enseignement supérieur. J'ai chargé mes services de définir, dans le courant de la prochaine année, le cadre juridique d'un Conseil des enseignements artistiques supérieurs en arts plastiques du ministère de la Culture et de la Communication. Cette instance collégiale, représentative de l'ensemble des acteurs de cet enseignement, directeurs d'écoles, enseignants, étudiants, associera également les milieux professionnels, les partenaires universitaires français ou européens et bien évidemment les élus des collectivités territoriales qui permettent qu'existe aujourd'hui ce réseau des écoles d'art françaises.

5. Les écoles supérieures d'art aujourd'hui : questionnements et perspectives

5. Les écoles supérieures d'art aujourd'hui : questionnements et perspectives

Elle se réunira sous l'égide du ministère de la Culture et de la Communication et ses missions consisteront à nourrir la réflexion sur la formation initiale et continue, sur la recherche dans les écoles, ainsi qu'à examiner les propositions de nouveaux cursus et à évaluer les projets pédagogiques des établissements.

S'agissant du corps des professeurs, le ministère de la Culture et de la Communication soutient avec insistance auprès des services du ministère de l'Intérieur la nécessité d'une réforme qui harmonise le statut des enseignants des écoles territoriales avec celui des écoles nationales.

Nous bénéficions pour ce faire d'une conjonction plutôt favorable. En effet, le nouveau partage de compétences État/Région/Département autour des écoles du spectacle vivant découlant de la loi de décentralisation du 13 août 2004 requiert d'urgence une modification des cadres d'emplois de professeurs et de directeurs, qui sont communs aux spécialités arts plastiques et spectacle vivant. L'enjeu se déplace donc d'un effectif de 650 professeurs d'arts plastiques à un ensemble de 35 000 agents (dont 6000 professeurs) concourant à l'enseignement dans les écoles de formation artistique, assistants, assistants spécialisés, professeurs.

La mobilisation des élus autour de ces questions, dont témoignent ces Assises, nous permettra de convaincre le ministère de l'Intérieur de l'urgence de cette réforme et de la part que souhaitent y prendre les collectivités territoriales. Pour ma part, je défendrai la nécessité de ne plus raisonner en terme de spécialité mais en terme de niveau d'enseignement, la contribution à l'enseignement supérieur devant se traduire en terme de rémunération, de carrière, de reconnaissance des missions pédagogiques et de recherche, tant pour les enseignants que pour les directeurs.

S'agissant des enseignants des écoles territoriales, je souligne que je soutiens l'évolution de ce cadre d'emplois, comme celui des directeurs, qui intéresse également le secteur du spectacle vivant.

Le ministre de la Culture et de la Communication portera ce dossier auprès de ses homologues, notamment auprès du ministre en charge des Collectivités territoriales, en concertation étroite avec les élus concernés.

Nous poursuivrons dans les prochains mois notre action sur l'ensemble de ces chantiers, et les observations dégagées durant ces Assises viendront enrichir nos démarches visant à la reconnaissance du niveau et de la qualité de nos enseignements, uniques dans le panorama mondial de l'enseignement supérieur. ■

6



LA CRÉATION AUJOURD'HUI DANS L'ECONOMIE DE LA CONNAISSANCE

**6.
La création
aujourd'hui
dans l'économie
de la connaissance**

PAUL DEVAUTOUR

Artiste, directeur de l'École nationale supérieure d'art de Bourges

La réforme des systèmes éducatifs européens est menée au nom de la mutation induite par les nouvelles technologies informatiques et par l'émergence d'une nouvelle forme de société basée sur l'économie de la connaissance. Thierry Breton, ministre de l'Économie et des Finances, déclarait récemment: «La capacité à créer et à innover sera sans conteste la ressource stratégique du monde de demain» («La France face à la nouvelle donne économique mondiale», *Le Monde*, 17 janvier 2006). L'art et l'enseignement de l'art ne se trouvent-ils pas aujourd'hui, souvent à leur insu, au cœur de ces transformations? N'y a-t-il pas urgence à prendre conscience de ces enjeux et à réaffirmer l'importance des écoles supérieures d'art dans ce nouveau contexte? ■

6. La création aujourd'hui dans l'économie de la connaissance

Introduction

LA CRÉATION AUJOURD'HUI DANS L'ÉCONOMIE DE LA CONNAISSANCE

LILIANE SCHNEITER

Coordonne, avec Catherine Quéloz, le Programme d'études postgrades CCC [Critical curatorial cybermedia, programme] à l'École des beaux-arts de Genève

La table ronde établie par le comité de pilotage des Assises nationales des écoles supérieures d'art sur une proposition de Paul Devautour, artiste et directeur de l'École nationale supérieure d'art de Bourges, a réuni Marc Halévy-van Keymeulen, prospectiviste et président de l'Institut noétique Europe et du Maran Group, le professeur Pierre Joliot, biologiste, Mauricio Lazzarato, sociologue et chercheur à l'unité mixte de recherche de Paris I/CNRS, et Barthélémy Togu, artiste, réalisateur de la Bandjoun Station au Cameroun, lequel a bien voulu se joindre à la table ronde en remplacement d'un de ses collègues. L'introduction et la modération ont été assurées par Liliane Schneiter, professeur à l'École supérieure des beaux-arts de Genève.

Lors de la dernière journée des Assises nationales des écoles supérieures d'art tenues à Rennes, la table ronde dédiée à «La création aujourd'hui dans l'économie de la connaissance», a eu pour objectif de redéployer les questions de la formation artistique, de ses enseignements et des nouveaux dispositifs mis en place pour le développement de la recherche en art.

À l'âge de l'économie de la connaissance, de l'exploitation et de l'exportation des savoirs, en ce temps que l'on désigne, sous des appellations contrastées et contradictoires, époque du capitalisme cognitif, de l'intelligence collective, des savoirs distribués, de l'émergence de la classe créative, de la valeur ajoutée de l'«indice bohémien» dans le développement économique, la question se pose de savoir anticiper sur les effets des mutations technico-économiques dans le champ de l'art, dans les formations artistiques et dans leurs pédagogies. Comment mettre en perspective les formations artistiques et les pratiques de l'art dans ce qui est perçu comme un changement de paradigme où la connaissance s'impose comme le vecteur puissant de l'économie? Quelles formations artistiques voulons-nous pour cette époque où chaque ministère de l'Europe élargie a pour mission de contribuer au développement de l'économie tertiaire créative? Quels sont les défis qui attendent les étudiants, les ensei-

**6.
La création
aujourd'hui
dans l'économie
de la connaissance**

gnants, les artistes lorsque la production artistique, l'innovation des pédagogies dans les écoles d'art ou la recherche artistique sont prises comme le modèle de cette économie? Il devient urgent de s'en préoccuper, en se mettant aujourd'hui à l'écoute des intervenants de la table ronde, quitte ensuite, chacun pour soi, à revenir à quelques bricolages informationnels par extrapolation, pour s'expliquer avec ce qui « nous » arrive. Cette tâche devient évidente lorsqu'elle est rapportée à l'exemple des académies militaires qui enseignent, elles aussi, l'usage de la pensée critique de l'économie, de la cybernétique ou de la théorie post-structuraliste, comme en témoignent les propos du commandant Shimon Naveh de l'Operational Theory Research Institute.

Le fait d'inviter à cette table ronde un artiste chercheur et des chercheurs actifs dans d'autres domaines que ceux des pratiques artistiques désigne la vocation exploratoire d'une telle mise en perspective.

La table ronde a été conçue dans l'esprit d'une réflexion critique et d'une critique institutionnelle appropriée, nous l'espérons, aux importantes mutations qui touchent les écoles d'art (en Europe: les accords de Bologne et la question de l'harmonisation des cycles d'étude et des diplômes et, en arrière-plan, les accords de Lisbonne concernant l'économie de marché, l'extension européenne et les mises en réseaux des centres de recherche et des centres de décision économique, les domaines croisés de l'art et de la recherche, la création comme élément constitutif du développement économique).

Les travaux des Assises nationales des écoles supérieures d'art attestent que les écoles d'art sont les agents actifs, voire les activateurs d'une prise de conscience des potentialités de ce temps dans les transformations des sociétés au niveau européen et mondial. Les écoles d'art sont à ce jour le lieu unique où explorer les relations entre l'expérience de la connaissance, la recherche expérimentale, la démocratie participative et le monde extérieur. Elles ont su formaliser des rencontres avec les sciences sociales et économiques, avec une pensée politique critique de certaines issues des technosciences, comme en témoigne aujourd'hui la réunion de personnalités intervenant à partir de divers champs de recherche sur l'économie de la connaissance. Après coup, il ne sera pas inutile de revenir sur le fait bien identifié que les écoles d'art ont su contribuer à créer un modèle de savoirs partagés, pratiques et théoriques, que les entreprises ont à leur tour reformatisé en direction du marché des savoirs et des biens immatériels.

6. La création aujourd'hui dans l'économie de la connaissance

À cette table ronde, on s'interrogera pour savoir comment désigner ce temps de mutation technico-économique avec ses promesses et ses périls, pour savoir aussi quelle place est réservée à la création, à la recherche et à la connaissance dans ce monde. Si, après la chute du mur de Berlin qui a ouvert l'ère impériale de la domination de la société marchande, on s'accorde à nommer ce temps comme celui du capitalisme cognitif, une mise à jour de ce terme s'entend par économie de la connaissance, d'autant plus que ce terme aura provoqué une richesse foisonnante d'analyses et de débats, avec les inévitables confusions liées à un tel foisonnement.

Si cet âge est celui des sociétés basées sur l'économie de la connaissance – une économie dont les ressources sont fondées sur la recherche, la création et l'expertise –, quel sera l'avenir de la «classe créative» des biens immatériels ? Le concept même de «classe créative» dont les économistes font grand usage (par exemple Richard Florida) exige d'être déconstruit et redéfini dans le contexte des écoles d'art.

La porosité des modèles de compétitivité, de valorisation de la réflexivité, dans cet âge de la modernité liquide (Zygmunt Baumann) et de la libération de l'économie (Ulrich Beck) requiert de prêter une attention soutenue à l'impératif créatif «Be Creative !» (Marion von Osten) où la production artistique est prise comme le modèle des nouvelles techniques managériales. Il n'est pas impertinent de se demander si les investissements dans les domaines croisés de l'art et de la recherche sont nécessaires et suffisants et si le terme même d'investir est cohérent dans un domaine où les savoirs distribués (*distributed knowledge*) et les compétences partagées dessinent un autre monde que celui des intérêts technico-économiques.

Considérer la création et la recherche en art comme un investissement ou comme un enjeu stratégique est déjà en soi problématique. L'enjeu critique de la création et de la recherche en art, sa dimension esthétique, son éthique et sa poétique sont-ils solubles dans le courant dominant qui concentre les pôles d'excellence, qui met en veille des micro-unités d'enseignement, qui, à terme, privilégie la compétition et la rentabilité en recherche et développement ?

Pour le dire autrement : est-ce que l'infiltration des règles du «*new management*» a déjà fait place nette au «grand formatage» annoncé ?

Il importe de se demander si les écoles d'art considérées d'un point de vue économiste comme des attrac-

teurs étranges, comme les réserves stratégiques de la création de nouvelles richesses, et la recherche comme ressource stratégique, sauront devenir ces zones d'intensité dissidente, d'intensification d'un autre devenir des biens communs.

Comment les artistes, les écoles d'art, l'enseignement de l'art, la recherche en art vont-ils relever le défi ? Quels sont actuellement les positionnements des différents partenaires, enseignants, étudiants, autorités de tutelle ? Dans cet environnement de l'économie de la connaissance, est-ce qu'une communauté de chercheurs peut se constituer vigoureusement et sur quelles bases communes, transfrontalières, solidaires, autonomes et responsables ? Est-il possible, par exemple, de parvenir à dégager la notion de recherche fondamentale et de recherche artistique de toute proximité voire de confusion avec recherche et développement ? Songera-t-on à inverser les priorités de la productivité, des profits et des risques pour pouvoir développer une critique de l'industrie au sens large et contribuer à généraliser l'action citoyenne métapolitique conduite avec ses propres moyens ?

Est-ce que les écoles d'art ont une autre vocation que celle de soutenir et de renforcer leur capacité d'intervention critique en tant que lieux d'émancipation et d'auto-détermination ? Comment amplifier l'intranquillité (Pessoa) propice à une conception jubilatoire, tonique de la recherche ?

QUELQUES EXEMPLES SIGNIFICATIFS

Au partage des questions et des idées, des artistes ont ouvert des chantiers, des «camps» de recherche, des plates-formes participatives pour des savoirs distribués. Quelques exemples significatifs peuvent être cités. La plate-forme «Everyone is an Expert», une campagne de médiatisticiens explorant, aux marges de l'Europe, les nouvelles formes d'expérience, de connaissance et de subjectivité; l'atelier européen sur la création comme ressource stratégique «Be Creative!»; le module itinérant mis en place en septembre 2005 par l'European Institute for Progressive Cultural Policies; le projet «Crosskick», reliant dans une problématique de critique institutionnelle des écoles d'art en Europe et des «Kunsträume» en Allemagne; la liste de diffusion IDC (Institute for Distributed Creativity) discutant, par exemple, de la place des nouveaux médias dans les écoles d'art, les objectifs des pionniers de l'«Open Source» et les limites imposées à la libération de l'Internet en Chine; une structure indé-

pendante comme The Copenhagen Free University ouverte en mai 2001, offre, parmi d'autres institutions autonomes, un lieu de débat sur l'économie des biens immatériels, où participent artistes, théoriciens, activistes culturels et enseignants; 03ONE, à Belgrade (Serbie), est un espace indépendant dont le projet art-e-conomy est orienté sur l'économie de transition, post-socialiste. L'installation et le forum de discussion de l'exposition «:: any doubts?» traitent des relations entre les technologies de l'information, les investissements étrangers et les délocalisations.

Des chercheurs nous adressent leurs réflexions, leurs questions et leurs horizons de jeu – pour citer Pierre Joliot dans un entretien donné à *L'Humanité*, en mars 2001.

La force de questionnement des travaux des chercheurs invités à la table ronde est un atout pour soutenir le dialogue permanent avec le domaine artistique, ses recherches, ses institutions et leur enjeu visant à déployer une pluralité de programmes ou de projets ou de plateformes permettant le partage des savoirs dans une dimension esthétique, poétique et politique de la création.

Marc Halévy-van Keymeulen s'exprimera sur la nécessité de revisiter de manière critique le paradigme moderne au passage de la société marchande des biens matériels à celle des réseaux de talents. Il abordera dans une vue prospective les enjeux de l'économie de l'immatériel, la notion de «pauvreté volontaire» et les modes d'existence soucieux d'une redistribution des richesses et d'un partage des énergies.

Le professeur Pierre Joliot interviendra sur une notion chère à ses activités de chercheur et partagée par de nombreux pairs et des membres de la famille Joliot-Curie, celle de la recherche libre et désintéressée, du droit à l'erreur et de la nécessité de projets de recherche «en confiance». Il relèvera les points communs entre l'activité de la recherche scientifique et celle des arts, dont nommément l'esprit de contestation raisonnée.

Mauricio Lazzarato exposera ses critiques sur les conceptions angéliques de la libre circulation du savoir, en mettant l'accent sur l'exigence de tenir un discours sur le conflit – conflit des chercheurs, conflit des intermittents, conflit du CNE. À partir d'une recherche étendue sur deux ans avec plus de mille entretiens, il témoignera du démantèlement du marché du travail, incluant le marché culturel, par la raison marchande.

Barthélémy Togo portera ses réflexions sur la prise de conscience des conditions pratiques, techniques et politiques de la diversité culturelle et des échanges Nord/Sud dans la société de la connaissance, en présentant l'expé-

rience collective de la construction de la Bandjoun Station sur un petit terrain de la propriété familiale au Cameroun. La création artistique et l'invention d'un centre d'art et de résidence sont au cœur des transformations d'une société qui se donne le temps d'inventer un nouveau tissu économique fondé sur la réappropriation d'anciennes connaissances et sur la rencontre d'artistes et d'acteurs culturels du monde entier. ■

SITOGRAPHIE DES INTERVENANTS

MARC HALÉVY-VAN KEYMEULEN

PIERRE JOLIOT

MAURICIO LAZZARATO

BARTHÉLÉMY TOGUO

Marc Halévy-van Keymeulen, prospectiviste et artisan de la connaissance – tel qu'il cosigne le site dédié à la diffusion de la Révolution noétique en cours –, est l'auteur de nombreuses contributions sur la création dans l'économie de la connaissance, sur la révolution noétique et sur la place de la connaissance dans les entreprises. Il est conseiller auprès d'entreprises.

«Bienvenue dans le monde. Ce site, comme nos activités, a de multiples dimensions et une implacable cohérence: celle des chemins, des obstacles et des impasses du devenir humain, sous toutes ses facettes, face à la Révolution noétique en cours.

Prospective noétique et Maran Group se sont donné des missions complémentaires: la première observe, comprend, formalise, modélise les changements de nos sociétés; la seconde facilite, accompagne, conforte, renforce le passage vers ces mutations.

Signé: des artisans de la connaissance.»

Voir: www.noetique.org

Le professeur Pierre Joliot, biophysicien, est l'auteur de *La Recherche passionnément* (éditions Odile Jacob). Il s'intéresse à la diffusion de la recherche fondamentale en science, l'évaluation dans la recherche scientifique et les critères de la recherche.

En 2001, Pierre Joliot a donné un entretien au journal *L'Humanité*, publié sous le titre «La Recherche doit rester un jeu». Il y rappelait que «la nécessité de la recherche fondamentale est admise de tous mais, sous prétexte d'améliorer son efficacité, elle est de plus en plus soumise à une obligation de résultats à court terme qui peut conduire à la stériliser.»

Voir les archives de *L'Humanité*:

<http://www.humanite.presse.fr/journal/2001-03-14/2001-03-14-241139>

**6.
La création
aujourd'hui
dans l'économie
de la connaissance**

Mauricio Lazzarato, sociologue et chercheur à l'unité mixte de recherche de Paris I/CNRS, conduit une importante «recherche-action» sur le statut des intermittents. Il a collaboré régulièrement à la revue *Futur antérieur*. Il est l'un des fondateurs et fait partie du comité de rédaction de la revue *Multitudes*, dont le numéro 15 (hiver 2004) est dédié à l'art contemporain et à la créativité au travail.

Il a élaboré, avec le groupe Knowbotic Research, le projet IO_dencies/travail immatériel pour la biennale de Venise.

Voir : http://multitudes.samizdat.net/auteur.php3?id_auteur=6

Barthélémy Toguo, né en 1967, est un artiste actif en Afrique et en Europe. Durant ses études, il a suivi, entre autres enseignements, ceux de l'École des beaux-arts d'Abidjan, de l'École supérieure d'art de Grenoble et de la Kunstakademie de Düsseldorf. Il a créé au Cameroun une fondation, centre d'art et résidence accessible à tous, la Bandjoun Station. Il a participé, entre autres expositions, à «Africa Remix» au Centre Pompidou et à «Notre histoire» au Palais de Tokyo. À Saint-Étienne, aux Transurbaines, il a donné, avec *Climbing Down* (2004), une version en hauteur du foyer des émigrés présentée à la galerie Anne de Villepoix.

Les réflexions de Barthélémy Toguo portent sur les cultures croisées, les relations Nord/Sud, ou le thème de l'exil, les préoccupations écologiques et une volonté de dire les injustices dont font preuve les pays riches envers les pays pauvres. Il dit : «Mes travaux et moi assumons la même condition que ces produits soumis à l'exil.»

Voir : http://www.artunivers.com/Fr/article.php3?id_article=616

http://www.exporevue.com/magazine/fr/saint_etienne.html

http://caacart.com/html/about_am_fr.html

MODÉRATRICE

Liliane Schneider, historienne de l'art, médiéviste de formation, enseigne la théorie critique issue de l'École de Francfort, dans le contexte de la culture des réseaux numériques. Ses recherches actuelles portent sur les plates-formes participatives et l'enseignement à distance avec la coédition d'un site, interface de plusieurs projets de recherche.

En 2000, elle a cofondé, avec Catherine Quéloz, le programme d'études postgrades, bilingue, Critical Curatorial Cybermedia (CCC), à l'École supérieure des beaux-arts de Genève.

Voir : <http://www.ccc-programme.org>

<http://www.cyberaxe.org> ■

LA CRÉATION DANS L'ÉCONOMIE DE LA CONNAISSANCE

MARC HALÉVY-VAN KEYMEULEN

Prospectiviste, conseiller auprès d'entreprises

Que voyons-nous depuis 1950 ? Deux fois plus d'humains ; quatre fois plus de consommation d'énergie ; 22 fois plus d'événements ; 100 fois plus de relations d'intervenants ; 1 000 fois plus de connaissances ; 2 000 000 fois plus d'informations.

Quelle est l'explication à cette accélération sans équivalent dans l'histoire ? Le monde est porté par la double force de l'évolutionnisme et de la complexification.

La biosphère avait engendré la sociosphère humaine. La sociosphère humaine est en train d'engendrer la noosphère qui porte le monde des « objets » culturels autonomes au-delà du monde des hommes. Les cerveaux humains deviennent le terreau des arbres de la connaissance qui germent, croissent et vivent sans eux.

On constate une double rupture de la sociosphère humaine. D'abord d'avec la biosphère où une crise écologique majeure est en pleine concoction : la terre est malade et s'épuise de plus en plus vite (le pic pétrolier a été revu à 2012). La terre se révolte contre l'homme par des catastrophes naturelles en série, des épidémies et des épizooties.

Ensuite d'avec la noosphère : l'humanité vit une crise existentielle majeure et repose avec acuité la question de la place et du sens de l'homme dans l'évolution. Quelle est la vocation de l'homme sur terre et quelle organisation des sociétés humaines pourra rencontrer cette vocation ?

La longue histoire constate un déplacement du centre de richesse dans les valeurs sociétales humaines. Au Moyen Âge, la richesse était le sol, la terre, et la classe dominante était la noblesse guerrière. Rupture entre 1453 et 1492.

Ensuite vint la modernité : la richesse devint l'argent, le capital, et la classe dominante fut la bourgeoisie marchande. Autre rupture entre 1989 et 2018.

Émerge maintenant la post-modernité : la richesse est l'information, la connaissance, la création, et la classe dominante devient celle des créatifs culturels.

Cette dernière rupture induit un bouleversement du paradigme ambiant. Que vaut une idée ?

L'économie qui sourd est une économie des idées, donc de la non-rareté, du partage, de la prolifération, de la gratuité, de la non-propriété.

6. La création aujourd'hui dans l'économie de la connaissance

Nous devons apprendre à passer d'une société de consommation à une société de frugalité. Nous entrons dans une ère de pénurie (énergie, eau, air, espace: ces quatre éléments deviennent rares). Cela impliquera des comportements de frugalité: distinguer le nécessaire et éliminer le superflu, cultiver la simplicité, respecter et promouvoir toutes les formes de vie, réapprendre le cru, le froid et le proche, rejeter radicalement la logique industrielle, remplacer la valeur d'échange par la valeur d'usage et renoncer à toute consommation inutile. Un nouveau cadre est d'ores et déjà à inventer.

Nous devons aussi apprendre à passer d'une société de l'argent aux réseaux de talents. Cela implique un saut qualitatif et conceptuel du matériel à l'immatériel (80% de la valeur économique de ce qui circule n'est que de l'intelligence sans matière, et 73% des Français actifs d'aujourd'hui ne travaillent plus qu'à manipuler de l'information sans contact avec la matière).

Cela implique aussi un passage fort du social au collectif du fait de la fin des États et des grandes entreprises, et de l'émergence de myriades de petites communautés de projets en réseau, du fait de la fin de l'utopie égalitariste et de la reconnaissance du cosmopolitisme, c'est-à-dire de la différence et de la diversité contre l'uniformité, et du fait de la faillite de tous les assistanats et de l'apprentissage obligé de l'autonomie (basculer du coût de la sécurité au prix de la liberté).

Les défis majeurs qui sont à nos portes nous disent que rien n'est écrit sauf la fin du paradigme moderne, qui meurt sous nos yeux...

Tout est à réinventer. Tout est à créer.

Mais il n'y a pas de création sans audace, sans risque, sans détachement, sans sens du sens, sans quête, sans dépassement. À réapprendre, donc à ré-enseigner! ■

LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, UNE FORME PARTICULIÈRE D'ACTIVITÉ ARTISTIQUE

PIERRE JOLIOT

Biophysicien, auteur de *La Recherche passionnément*

Il peut paraître étrange de demander à un chercheur d'une science dite « dure » de venir parler devant un auditoire rassemblant des écoles d'art. À dire vrai, cela ne m'étonne pas trop. Je suis né dans une famille de chercheurs qui considéraient que la recherche était une activité créatrice, donc très proche d'une activité artistique. Mes parents m'ont également appris que la recherche devait être pratiquée comme un jeu plutôt que de tenter de passer en force les obstacles. Une telle conception de la recherche s'oppose à une recherche actuellement dominée par la compétition et l'efficacité à court terme.

La recherche, telle que je la conçois, est menacée, bien que le puissant mouvement de protestation des chercheurs qui s'est développé en France l'an dernier puisse nous redonner espoir. Même si les résultats obtenus ne sont pas à la hauteur de nos espérances, le succès de ce mouvement auprès des citoyens a montré qu'il y a encore une place pour une recherche libre et désintéressée.

On peut trouver beaucoup de points communs entre les activités artistiques et les activités scientifiques. En premier lieu un chercheur et un artiste ne manipulent pas simplement de nouveaux concepts mais doivent également être des artisans de talent, conservant un contact étroit avec la réalité. Un second point commun me paraît être la nécessité d'être apte à assimiler la culture qui a précédé tout en étant capable d'ouvrir des voies nouvelles et révolutionnaires.

L'artiste et le scientifique doivent également lutter contre les effets de mode. Je reste convaincu que les sujets à la mode appartiennent déjà au passé alors que les sujets réellement novateurs restent le plus souvent incompris ; les effets de mode conduisent les chercheurs et les artistes à se concentrer sur un nombre limité de domaines où ils peuvent plus facilement et rapidement être reconnus ; la recherche, essentiellement fondée sur la compétition et la mode devient rapidement stérile en écartant les chercheurs des sujets plus innovants.

Un autre problème porte sur le coût financier très élevé de la recherche et de certaines formes d'activité artistique. On peut comprendre que les politiques se

**6.
La création
aujourd'hui
dans l'économie
de la connaissance**

préoccupent de savoir pourquoi on consacre de l'argent à de telles activités, surtout si les chercheurs et les artistes revendiquent le droit d'exercer leur travail avec le maximum de liberté.

La recherche repose au départ sur une première motivation, essentiellement d'ordre culturel: il s'agit de comprendre le monde qui nous entoure. Une seconde motivation porte sur les possibilités d'application des découvertes scientifiques. Après une période de «scientisme», où l'on imaginait que les progrès de la science et de la technique allaient tout résoudre, a suivi une période où domine une méfiance systématique, voire une hostilité vis-à-vis de tout progrès scientifique. On oublie trop souvent que les progrès de la science ont permis, tout au moins dans les pays développés, une élévation spectaculaire de notre niveau de vie, un allongement considérable de la durée moyenne de la vie et la suppression du travail des enfants. Même s'il apparaît indispensable de diminuer la consommation en matière première et en énergie, il est clairement impossible de revenir en arrière. Nous avons actuellement des défis considérables à relever, tout particulièrement en ce qui concerne l'avenir climatique de la planète et la faim dans le monde. Face à ces défis, les progrès scientifiques et technologiques restent indispensables même s'il doivent être associés à des progrès d'ordre politique et sociologique.

Comme toute activité de recherche reste coûteuse, on peut comprendre que les politiques désirent financer en priorité les recherches les plus utiles à la société. Ils n'ont cependant pas conscience du fait que les progrès technologiques les plus significatifs sont pour la plupart issus de découvertes dont personne ne pouvait supposer les possibilités d'applications. On peut prendre comme exemple les recherches de Planck qui portaient sur le rayonnement du corps noir. Personne ne pouvait imaginer qu'un sujet de recherche aussi académique serait à l'origine d'une révolution scientifique, la théorie des quanta qui devait ultérieurement permettre l'émergence de l'électronique et de l'informatique moderne.

L'échec de l'effort de recherche sur le cancer, initiative pourtant généreuse initiée par le président Nixon, illustre a contrario l'inefficacité d'une politique de programmation de la recherche. Le président Nixon avait décidé de consacrer autant d'argent pour la recherche sur le cancer que celui qui avait été consacré à la conquête de la lune. Cette idée merveilleuse s'est révélée remarquablement inefficace, car il est indispensable d'améliorer nos connaissances fondamentales sur

6. La création aujourd'hui dans l'économie de la connaissance

la biologie avant d'espérer trouver les clés permettant de combattre les grands fléaux tels que le cancer, le sida ou la maladie de la vache folle. On voit donc que, paradoxalement, une recherche à vocation cognitive et culturelle reste indispensable pour apporter des solutions aux grands problèmes qui se posent à l'humanité. La recherche fondamentale qui se projette sur le long terme doit garder un caractère de liberté, d'aventure et, surtout, de droit à l'erreur.

L'évaluation représente une autre difficulté commune à la recherche scientifique et aux activités artistiques. La possibilité de pratiquer une recherche fondamentale libre et sans perspectives d'application immédiate doit obligatoirement être associée à une évaluation rigoureuse. Il faut cependant avoir conscience que l'évaluation, comme d'ailleurs la programmation, s'appuie obligatoirement sur les connaissances déjà acquises, c'est-à-dire sur le passé. Ceci explique que ce qui est nouveau est le plus souvent tout d'abord rejeté. Être conscient de ce problème ne met pas à l'abri des erreurs d'évaluation. Une trop bonne connaissance d'un domaine de recherche conduit souvent à rejeter une découverte qui entre en contradiction avec des connaissances bien établies. L'évaluation est forcément ancrée sur le passé et ne permet que difficilement de juger le présent et encore moins l'avenir. Il me semble que l'évaluation d'une activité artistique pose les mêmes problèmes et qu'il reste dangereux de la confier à un comité d'expert, aussi compétent soit-il.

Dans ce domaine difficile, on peut proposer quelques pistes. En premier lieu, il faut admettre que l'évaluateur, comme le chercheur, doit avoir le droit à l'erreur. Il doit plutôt laisser passer ce qui lui paraît nouveau en évitant une évaluation trop rigoureuse qui coupera tous les bourgeons qui risquent d'éclore. En second lieu, et en totale contradiction avec la pratique actuelle, il apparaît essentiel de privilégier l'évaluation a posteriori qui me paraît plus réaliste que l'évaluation a priori d'un projet dont personne ne peut mesurer les possibilités de succès.

Je reste donc convaincu que chercheurs et artistes rencontrent dans la société actuelle les mêmes difficultés pour satisfaire leur passion pour une activité créatrice. Artistes et chercheurs doivent donc se battre pour préserver des espaces de liberté où l'activité créatrice peut s'exprimer sans contrainte.

ART ET TRAVAIL¹

MAURIZIO LAZZARATO

Sociologue et chercheur à l'Unité mixte de recherche Paris I/CNRS

1. Ce texte, reproduit avec l'aimable autorisation de l'auteur, a été publié dans la revue *Parachute*, n° 122, 1^{er} avril 2006.

1. Ce que l'on appelle la mondialisation a bouleversé les concepts d'art et de travail par deux mouvements parallèles et complémentaires. Le premier intègre l'activité artistique et toutes les pratiques culturelles dans la valorisation capitaliste, en transformant les artistes en «travailleurs» et les «citoyens» en publics. Le deuxième fait de la «création» un processus transversal à l'art, à l'économie, à la science et au social en transférant des problèmes, des méthodes, des pratiques qui semblaient spécifiques à l'art à d'autres domaines.

Si ce processus d'intégration est en marche depuis la fin du XIX^e siècle, c'est après 1968 que l'on peut constater une démultiplication des industries culturelles, une massification de l'activité artistique et culturelle et un accroissement exponentiel des publics. En France, l'emploi dans l'industrie culturelle (musée, cinéma, théâtre, danse, art de la rue, etc.) égale désormais l'emploi dans l'industrie automobile. Les artistes et les techniciens du spectacle (de la télévision, de la danse, du théâtre, de la musique, du cinéma, etc.) animent depuis un quart de siècle un mouvement politique qui non seulement innove les formes traditionnelles de lutte et d'organisation de «travailleurs», mais interroge et déplace les plus classiques catégories socioéconomiques de travail, d'emploi et de chômage.

L'exemple français, pour des raisons institutionnelles spécifiques (la tendance à intégrer toute activité, et même l'activité artistique, dans le régime du salariat), montre de façon paradigmatique des changements qui touchent en profondeur les rapports entre art et travail et qui entraînent, à mon avis, la crise de ce que Jacques Rancière appelle le «régime esthétique de l'art».

Dans ce paradigme, l'art est une activité spécifique qui suspend les connexions et les coordonnées spatio-temporelles ordinaires de l'expérience sensorielle, marquée par les dualismes de l'activité et de la passivité, de la forme et de la matière, de la sensibilité et de l'entendement. Ces dualismes (que Rancière définit comme «partage du sensible») sont politiques dans le sens qu'ils séparent et hiérarchisent la société selon des rapports de domination qui organisent le pouvoir des hommes de la «culture raffinée» (activité) sur les hommes de la «simple nature» (passivité), le pouvoir des hommes du loisir (liberté) sur les hommes du travail (nécessité), le

**6.
La création
aujourd'hui
dans l'économie
de la connaissance**

pouvoir de la classe du travail intellectuel (autonomie) sur la classe du travail manuel (subordination).

Cette conception de l'art, qui naît avec le Romantisme, contient la promesse de l'abolition de la séparation entre «jouissance» et «travail», entre activité et passivité, entre autonomie et subordination selon deux modalités différentes: la première (l'art engagé, ou le devenir vie de l'art) fait de la politique en supprimant la séparation entre art et vie, et donc en se supprimant en tant que faire séparé. La deuxième (l'art pour l'art, l'art résistant) fait de la politique en sauvegardant jalousement cette même séparation, comme garantie d'autonomie du monde de la marchandise, du marché et de la valorisation capitaliste.

Il semble que ce partage du sensible qui distribue les places et les fonctions aussi bien dans la société, dans l'économie, dans la politique que dans l'art s'est sensiblement modifié.

Qu'en est-il de la séparation entre travail et art lorsque les «artistes» s'organisent collectivement pour défendre leurs pratiques de travail, d'emploi et de chômage? Qu'en est-il de la séparation entre la parole articulée (de gens de culture) et le bruit, le cri inarticulé (de gens de nature) lorsque le mouvement politique des intermittents est constitué par de gens dont le «travail» consiste justement dans le maniement de la parole et de différentes sémiotiques pré-verbales et symboliques? Qu'en est-il de la séparation d'autonomie et de subordination, d'activité et de passivité, de travail intellectuel et travail manuel, lorsque, dans les pratiques des «artistes» et de techniciens du spectacle, ces dimensions se brouillent et coexistent?

2. Difficile de trouver des réponses à ces interrogations dans les textes de Rancière pour qui le paradigme esthétique de l'art est toujours d'actualité. Nous allons donc chercher les raisons et les effets du déplacement du «partage du sensible» dans les travaux de Michel de Certeau et de Félix Guattari. Les hypothèses de De Certeau, énoncées immédiatement après 1968, et celles de Guattari, élaborées pendant les «années d'hiver» (les années 1980) semblent continuer et faire écho à la tradition de l'art contemporain, mais étendues à l'ensemble des pratiques humaines.

Selon Michel de Certeau on peut parler, à partir du début des années 1970, d'un «nouveau découpage social» qui renvoie aux rapports entre le pouvoir et la «culture», plutôt qu'aux «coupures traditionnelles entre ouvriers et bourgeois, entre travailleurs manuels et travailleurs intellectuels». « Le terrain sur lequel se produisent des liens nouveaux entre l'économique (la

6. La création aujourd'hui dans l'économie de la connaissance

1. Michel de Certeau, *La Culture au pluriel*, Paris, Le Seuil, collection Points, 1993, p. 181.

2. *Ibid.*, p. 210.

situation des consommateurs) et la politique (la distribution des pouvoirs) est défini en terme culturels¹. »

Les divisions classiques entre ouvriers et bourgeois, entre travail intellectuel et travail manuel, dont parle *Le Partage du sensible* de Rancière, ne disparaissent pas, mais la « culture de masse » transforme les modalités d'existence, et surtout d'expression et de subjectivation de ces clivages.

L'action qui vise, par exemple, à consolider une « culture ouvrière » ne correspond même plus aux volontés exprimées par « les travailleurs eux-mêmes, soucieux d'une participation à la culture commune, et peu disposés à se laisser renfermer dans un univers propre ».

Il s'agit d'un nouveau découpage social tout aussi violent que l'ancien partage du sensible, même s'il passe et s'exprime d'abord par l'action des signes. La culture est le terrain d'un néocolonialisme. « C'est le colonisé du xx^e siècle », affirme De Certeau, puisque les multinationales y installent des empires, de la même manière que les nations européennes du xix^e siècle occupaient militairement des continents désarmés : « Des trusts rationalisent et rentabilisent la fabrication des signifiants ; ils remplissent de leurs produits l'espace immense, désarmé et à demi somnolent de la culture. Toutes les formes du besoin, toutes les failles du désir sont "couvertes", c'est-à-dire inventoriées, traitées et exploitées par les médias. Ce système politique érode et finalement inverse l'acquis politique du xix^e siècle, substituant à l'acte de la représentation démocratique la réception des signifiants standardisés, destinant les travailleurs à la consommation, et muant le peuple en public². »

Les artistes, les techniciens, les opérateurs culturels « travaillent », comme les publics, au cœur de ce nouveau terrain d'accumulation et d'acculturation capitaliste.

3. L'art et la culture sont pris et participent à la configuration d'une nouvelle situation où les problèmes ne sont plus ceux des sociétés disciplinaires, et ils se cristallisent autour de cette « culture commune » qui constitue l'horizon, le socle partagé de notre socialisation et de notre individuation.

Les gens ont toujours été pris dans un système sémiotique signifiant. Mais dans le nouveau découpage du social, les « différents régimes des signes » vont jouer un rôle stratégique aussi bien dans la production économique que dans le contrôle et l'établissement des clivages sociaux. Ce qui permettra à Guattari de définir le Capital comme un « opérateur » sémiotique.

6. La création aujourd'hui dans l'économie de la connaissance

Les sémiotiques corporelles, les sémiotiques non verbales (de l'enfance, des fous, des jeunes, des femmes, des minorités sexuelles ou linguistiques) ne sont plus disciplinées et/ou réprimées comme dans les sociétés disciplinaires. Au contraire, l'hétérogénéité des percepts et des affects, des désirs, est investie, mobilisée, sollicitée dans la consommation et dans la communication pour produire une homogénéisation de la subjectivité conforme aux exigences des marchés.

«Le capitalisme s'empare des êtres humains de l'intérieur» en se greffant sur les comportements perceptifs, sensitifs, affectifs, linguistiques, cognitifs, etc. Il travaille les modes de sémiotisation tant individuels que collectifs. «Les individus sont "équipés" de modes de perception ou de normalisation du désir, au même titre que les usines, les écoles, les territoires³.»

Affects, percepts, énonciations deviennent matières et substances d'expression du marketing, de la publicité, des clichés télévisuels, en somme du marché.

La parole, les signes, les discours circulent et prolifèrent «librement», mais ils sont vidés de toute puissance de transformation. Ils empêchent même l'émergence des conditions d'une énonciation singulière, «leur bourdonnement crée une absence de parole», selon les mots de De Certeau.

Gilles Deleuze nous avait prévenus : «Savez-vous ce qu'il faut faire pour empêcher quelqu'un de parler en son nom ? Lui faire dire "je".» Toutes les sémiotiques sont convoquées pour reconstruire la représentation du sujet, pour affirmer le «je» d'un nouvel individualisme. Les émissions de télévision lui donnent la parole, les sondages l'interpellent quotidiennement, mais la subjectivité a perdu toute singularité, toute possibilité de trouver une expression propre. Elle est au contraire soumise à une uniformisation croissante et à un réductionnisme qui touche d'abord sa sensibilité. La circulation des signes n'est soumise à aucune censure dans le sens classique du terme, mais elle retire et neutralise les conditions de l'énonciation, de l'expression et de la subjectivation de manière encore plus efficace que la répression. Des machines à paroles, à émotions et à clichés, pour empêcher de parler, de sentir, de voir.

6. La création aujourd'hui dans l'économie de la connaissance

4. Comment résister à ces nouvelles machines sémiotiques d'accumulation capitaliste ? Comment trouver des armes pour se soustraire à ce nouveau partage du sensible dans lequel entre art et travail, il n'y a plus rupture mais continuité ? Comment éviter que la créativité nécessaire à une société s'amenuise sous la forme de «loisirs» ?

4. Félix Guattari, *Chaosmose*, Paris, éditions Galilée, 1992, p. 184.

5. *Ibid.*, p. 142.

6. Michel de Certeau, *op. cit.*, p. 11.

Félix Guattari nous invite à considérer et à discuter l'hypothèse de l'émergence d'un nouveau paradigme esthétique. Non pas un paradigme esthétique de l'art comme chez Rancière, mais un nouveau paradigme esthétique tout court, puisqu'il ne s'agit pas d'une proposition qui vise à esthétiser le social. La promotion de ce nouveau paradigme est « appelée à bouleverser tout autant les formes d'art actuelles que celles de la vie sociale⁴ ».

Guattari se réfère à l'art comme paradigme qui met en exergue une série de problèmes qui recoupent en plusieurs points le « programme » de Duchamp et de Beuys. Le paradigme esthétique, comme chez Beuys, ne veut pas dire que tout homme est artiste, mais que dans toute activité il y a de la création. Il vaudrait mieux alors parler « de paradigme proto-esthétique, pour souligner que nous ne nous référons pas à l'art institutionnalisé, à ses œuvres manifestées dans le champ social, mais à une dimension de création à l'état naissant, perpétuellement en amont d'elle-même, puissance d'émergence⁵ » avant qu'elle se cristallise en œuvres, en produits.

L'art a largement interrogé les modalités de constitution, de circulation et de cristallisation sociales des affects, des percepts, des énonciations. Le rapport du spectateur à l'image, à la musique, à la parole, à l'écriture – qui constituent aujourd'hui des formes d'asservissement et d'assujettissement au marché et aux industries culturelles –, a fait l'objet des pratiques artistiques depuis longtemps. Il a fait émerger la subjectivation comme un processus de cristallisation d'une multiplicité des composantes sémiotiques (verbales, pré-verbales, a-signifiantes, symboliques) hétérogènes et partielles.

Bref, l'art ne devrait pas produire des œuvres ou des objets esthétiques tous faits, mais des instruments conceptuels, esthétiques, sociaux à travers lesquels se réapproprient des agencements d'énonciation vidéographiques, informationnels, linguistiques, « dont les divers publics feront usage à leur convenance ».

Le paradigme esthétique ne relevant plus seulement de la création artistique et de la subjectivité artistique, se limite à montrer un chemin de créativité possible. Cette dernière doit se concentrer sur le « processus » plutôt que sur l'objet, sur la création émergente, plutôt que sur l'« œuvre ». « La création vient de plus loin que ses auteurs, sujets supposés, et débordent leurs œuvres, objets dont la clôture est fictive⁶. »

Elle doit soustraire l'énonciation à la sérialité des paroles captées, travaillées et recrachées par les médias en promouvant la multiplicité des matières d'expression

et donc la polyphonie des agencements d'énonciation. «Sera-t-il possible à des hommes de se créer des espaces d'énonciation qui leur soient propres?», se demande, à son tour, De Certeau.

La création doit concourir à la production de foyers de subjectivation. L'acte de création ne renvoyant pas essentiellement à une œuvre, à un produit fini, il médialise une opération collective, il permet à un groupe, à une singularité d'exister. Un événement se produit en produisant un langage.

C'est la «fonction existentielle» de l'acte de création chez Guattari comme affirmation d'un territoire qui, prenant appui sur certains chaînons discursifs ou sémiotiques, les «détourne de leurs incidences significationnelles, dénotatives ou propositionnelles, leur fait jouer un rôle de ritournelle d'affirmation existentielle».

L'acte ou la fonction existentielle créent un territoire, un groupe, une singularité, un sens. Mais il n'est possible de dire le sens d'une situation qu'en fonction d'une action entreprise pour la transformer.

Se situer quelque part, créer un territoire, des nouvelles modalités de subjectivation et d'énonciation sont à la fois des questions politiques et existentielles. Et cela concerne les pratiques sociales autant que les pratiques artistiques.

«Il n'y a pas de "politique culturelle" sans des situations socioculturelles qui puissent être articulées en terme de forces en présence et d'oppositions reconnues. Il s'agit de savoir si les membres d'une société, aujourd'hui noyés dans l'anonymat des discours, des énonciations, des signes qui ne sont plus les leurs, et soumis à des monopoles dont le contrôle leur échappe, trouverons avec le pouvoir de se situer quelque part, dans un jeu de forces avouées, la capacité de s'exprimer⁷.»

On ne peut pas éviter le problème politique, même si les modalités de l'action politique ne sont plus celles codifiées et désormais intégrées dans les institutions du vieux partage du sensible. Dans ces nouvelles conditions, le but premier de l'action politique n'est pas de satisfaire des «besoins», mais «de construire, par des interventions contrôlées, des laboratoires d'expérimentation sociale».

Les transformations de l'art et du travail ouvrent à des nouvelles possibilités, mais aussi à des responsabilités inédites pour les pratiques artistiques et sociales, dont nous n'avons pas encore mesuré toute l'ampleur et toutes les implications. ■

6. La création aujourd'hui dans l'économie de la connaissance



Atelier de sérigraphie de l'École régionale
des beaux-arts de Rennes, 2006.
Photographie : Jérôme Saint-Loubert Die



VOYAGES DANS L'ŒUVRE DE BARTHELEMY TOGUO

ARTISTE, FONDATEUR
DE LA BANDJOUN STATION

ODILE BLIN

Sociologue, maître de conférences à l'université de Rouen, chercheur au CNRS, laboratoire du Centre d'étude des rationalités et des savoirs (CERS)

Texte publié avec l'aimable autorisation d'*Afrik'Arts*

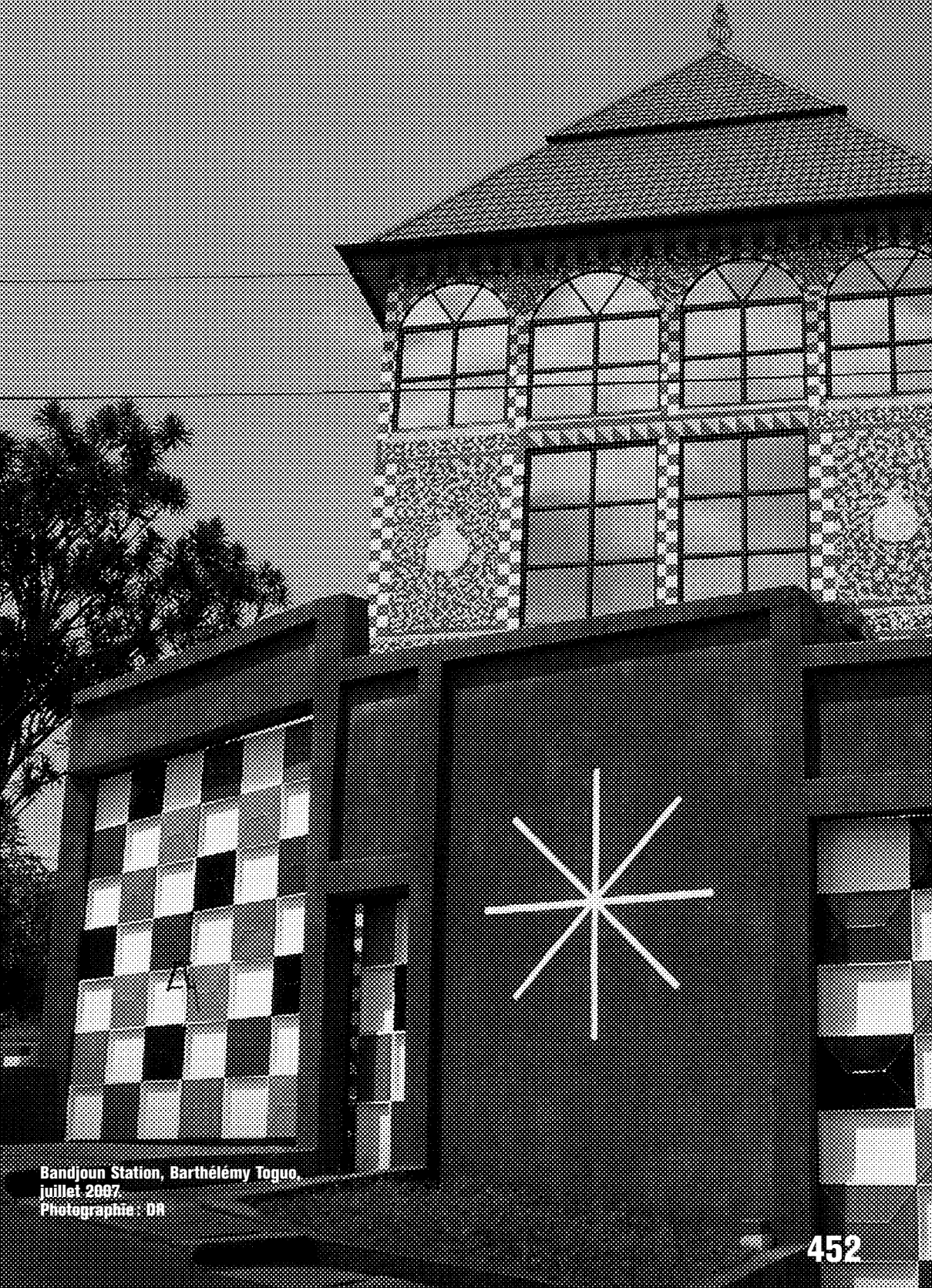
Qui sont les «pêcheurs innocents» voyageant dans le bateau affrété par Barthélémy Toguo ? Et comment ces voyageurs entre innocence et culpabilité (*Innocent Sinners* est le titre de l'œuvre évoquée, montrée à Beaubourg en 2005, lors de l'exposition «Africa Remix») parviennent-ils à se frayer un chemin dans notre humanité ?

Barthélémy Toguo avait réalisé pour le musée d'Art moderne de Saint-Étienne une installation intitulée *Life Trial*, en 2004, dans laquelle un lion sculpté surplombe la scène représentée. L'animal est posé sur un piédestal et regarde comment les hommes vivent. Aucune espèce animale n'organise de guerres... Les dérapages propres à l'espèce humaine, Barthélémy Toguo les met parfois en scène, comme dans une performance réalisée en Grande Canarie, en 2001, dans laquelle il montre une situation de torture afin de susciter la réaction du public. Dans *Pure and Clean* (performance réalisée à New York en 2001), Barthélémy Toguo lave le drapeau américain afin d'exprimer son étonnement devant la position des États-Unis refusant de ratifier le traité de Kyoto, traité relatif aux mesures permettant une réduction de l'effet de serre. Voici autant d'états du monde contemporain que l'œuvre de Barthélémy Toguo pointe du doigt. Les frontières closes, face aux citoyens du monde, donnent une autre perspective à l'internationalisation des échanges, qui n'autorise que la libre circulation des marchandises et des informations réalisées pour le profit. Le destin des hommes et le destin des marchandises, dans la société des réseaux ne s'équivalent pas. Barthélémy Toguo ausculte, exprime, dénonce les paradoxes contemporains de la mondialisation. Mais l'artiste loue aussi la beauté, celle des visages innocents, les plaisirs de l'amour, la «vie» et son exubérance : quoi qu'il arrive, l'instinct de vivre persiste et l'on s'aime sous les bombes comme sur les plages ou derrière les barbelés. Car l'amour se fraye toujours un chemin. Barthélémy Togo recycle encore les chutes de ses photographies et les rassemble en de nouveaux collages dans *Labyrinth Process* (1999), assemblages sur lesquels il appose le cœur rouge des jeux de cartes. À Paris ou à Düsseldorf, à Dakar ou à Lomé, des dialogues se tissent, en même temps que les

**6.
La création
aujourd'hui
dans l'économie
de la connaissance**

émissions télévisuelles répètent les images falsifiées d'une société superficielle. La «vie», ses espoirs et ses luttes inspirent à Barthélémy Toguo un autre spectacle que celui donné au petit écran : celui d'une réalité dépouillée de ses artifices. Les installations de Barthélémy Toguo sont comme des livres ouverts dans lesquels il livre des sémiophores de notre société en rassemblant photographies, objets, sculptures, dessins, performances... L'art parle plus vrai que le petit écran car il installe une brèche par laquelle les coulisses du réel apparaissent. Installations, performances, collages ou dessins, les œuvres de Barthélémy Toguo inscrivent dans la matière une perception du monde contemporain empreinte à la fois d'humour et de gravité. Dans *Une autre vie*, Barthélémy Toguo exprime la proximité de l'homme avec la nature : les morceaux du corps humain sortent de la glaise, la chair et le sang imitent la sève et le bois. Ailleurs, les expressions «*immigration officer*», «*you need a visa*», «*number of entries*» sont autant de notifications auxquelles est soumis le voyageur familial des aéroports. Elles reviennent régulièrement dans les mises en scène de Barthélémy Toguo comme elles reviennent sur les tampons de fonctionnaires occupés à la police des frontières à des tâches administratives de contrôle des individus «en transit».

Barthélémy Toguo, artiste cosmopolite, n'oublie pas ses origines. Si ses années d'apprentissage le mènent hors de son Cameroun natal à Abidjan, puis à Grenoble, à Düsseldorf, enfin à Paris et à Bandjoun (Cameroun), deux villes dans lesquelles il vit aujourd'hui, l'artiste propose un regard qui, empruntant les formes de la création la plus contemporaine, conserve sa subjectivité... La critique sociale, dans l'œuvre de Barthélémy Toguo, est accompagnée d'une légèreté qui lui est propre : les formes assurent une aisance particulière au parcours du spectateur... Rien de didactique ou de dogmatique n'est proposé au regard : les peintures sont de fines aquarelles à la transparence élégante, les dessins possèdent un trait aérien, comme dans le série *Das Bett* (1995), montrée au Drawing Center à New York en 2001, et les allusions politiques conservent un souci de la mesure. Le procédé de l'installation permet de rassembler plusieurs registres plastiques, dessins, sculptures, musiques, et plusieurs œuvres. Également de reconstituer des registres de discours pluriels, mêlant l'esthétique, le plaisir et la souffrance, la dimension sociale et la dimension politique. Dominante dans le travail de Barthélémy Toguo, l'installation contribue, au fil des mises en scène,



Bandjoun Station, Barthélémy Togo,
juillet 2007.
Photographie : D1



à assurer la pérennité du style de l'artiste dans le monde social de l'art, et de reprendre ainsi la tradition d'un art social total, chère à Joseph Beuys.

Dans *Innocent Sinners*, la coque du bateau, la musique, le rythme et l'orchestration des éléments assemblés construisent un site dans lequel le visiteur s'arrête spontanément, bercé par le souvenir d'une musique ancienne revisitée. *Bach of Africa, Lambaréna*, mêle des rythmes fang à la musique de Jean-Sébastien Bach. Le métissage sonore crée une rencontre que les éléments plastiques poursuivent. À la place de la proue du bateau, un moniteur de télévision, l'écran tourné vers l'intérieur de l'embarcation, à destination du visiteur, montre une vidéo représentant un homme qui déplace un rondin de bois. Son geste est sans cesse recommencé, dans l'image montrée en boucle, et nous entraîne dans son rythme souple. Son vêtement indique son identité de travailleur immigré. Barthélémy Toguogbo souhaite rendre un hommage, avec cette œuvre, aux immigrés qui construisent les nations. La légèreté de la forme ainsi que l'aisance de la démonstration, procurent à l'ensemble des lignes harmonieuses. Qu'il s'agisse des photographies issues de la performance *Pure and Clean* réalisée au White Box, à New York en 2001, indiquant l'hégémonie des États-Unis, de l'évocation des formes d'appropriation impérialiste des richesses, du commerce des bois tropicaux, et des conditions particulières de son exercice, de l'évocation des rapports économiques entre Nord et Sud avec le plancher de la coque de bateau recouvert de cartons ayant transporté des bananes, les allusions restent de simples messages. Il revient au visiteur de construire son interprétation personnelle. L'artiste apporte cependant non sans humour quelques pistes de déchiffrement aux relations interculturelles: le registre des rapports entre hommes et femmes est évoqué dans cette inscription: «polygamy, monogamy, monogamy, monogamy». Et le renversement des points de vue suggéré avec des expressions telles que: «get dressed again» ou «fonctionnaire gentil»...

Des aquarelles aux tons rouges légers représentent des visages angéliques, ceux d'adolescents épanouis et souriants ou de rois et reines de trèfle. Si, dans l'installation intitulée *Life's Trial* (Saint-Étienne, 2004), ces visages restaient prisonniers derrière un grillage, contemporains lointains de la société occidentale et de ses mirages, jeunes des pays de l'Est ou jeunes Africains, dans *Innocent Sinners*, les visages des cartes sont au centre, prêts au voyage. Sans doute aujourd'hui connaissons nous la première génération d'«innocents» relativement

à l'histoire coloniale. Plus de quarante ans ont passé depuis les indépendances africaines. Mais l'état actuel du monde des hommes, et la dégradation des éco-systèmes ne favorisent pas l'optimisme. Les artistes, en vigies averties, tentent de donner l'alerte. Mais si de nouveaux langages plastiques se créent, existe-il des lieux pour les recevoir? Barthélémy Toguo met en place, au Cameroun, un projet de centre d'art, la Bandjoun Station. L'Afrique manque aujourd'hui d'espaces dédiés à l'art contemporain et les efforts de la biennale de Dakar doivent être relayés par de nouvelles structures sur le continent. Les artistes révélés par «Dak'art» sont en effet contraints le plus souvent de poursuivre aujourd'hui leur carrière en Europe ou aux États-Unis, faute de mondes de l'art suffisamment développés sur le continent. Un artiste africain qui réussit doit-il toujours être un artiste de l'exil? Musées, marché, critique d'art commencent à peine à se mettre en place en Afrique. Mais petit à petit des structures et des institutions nouvelles voient le jour. Qu'il s'agisse, au Cameroun, de Goddy Leye avec Art Bakery ou du groupe Kapsiky et de ses actions d'art urbain, à Douala, des promoteurs de Keur Thioossane et de la villa Gottfried, au Sénégal, ou de ceux qui mènent d'autres actions au Zimbabwe et au Bénin, les artistes montrent aux acteurs de l'art contemporain qu'il est possible de jouer un rôle d'éclaireurs. C'est, entre autres, la vocation que Barthélémy Toguo attribue à l'art et c'est en ce sens que son travail d'artiste peut se lire.

Depuis la biennale de Dakar, puis celle de Lyon, son exposition personnelle au Palais de Tokyo, «Sick Opéra» (2004), jusqu'à sa participation à l'exposition «Africa Remix», montrée en France, cet été, après l'Allemagne et l'Angleterre, Barthélémy Toguo a su convaincre de l'urgence d'un message à la fois éthique et esthétique. Lors de l'exposition «Partage d'exotismes», avec *Unfinished Theater* (installation à Lyon en 2000), Barthélémy Toguo nous proposait un autre voyage, transportant à bord des caisses d'armes, une croix, un avion, «Charter air mamadou», et le cargo le *Celtica*, symbole du commerce Sud/Nord et de l'Occident. Dans une autre de ses installations, Barthélémy Toguo avait logé des lauriers arbustes, trouvés à Athènes. Car dans son atelier d'artiste, dans ses expositions, dans la ville, la nature reprend ses droits. Les plantes manifestent une vitalité primordiale que rien n'arrête. La sève de la vie parcourt les formes et les dessins de Barthélémy Toguo qui sont comme des lignes lancées dans un espace aéré, ouvert et proluxe.

6. La création aujourd'hui dans l'économie de la connaissance

Et au bord de l'abîme toujours possible, décrit par l'artiste, les sociétés contemporaines ont le choix, de la guerre ou de la paix, de l'ombre ou de l'innocence.

TOGUO BANDJOUN STATION

C'est après un double constat d'échec de garder la création artistique traditionnelle et contemporaine sur le continent africain et l'absence de projets culturels sur ce même continent qu'est née la Bandjoun Station, un projet entièrement personnel (conception, création et financement).

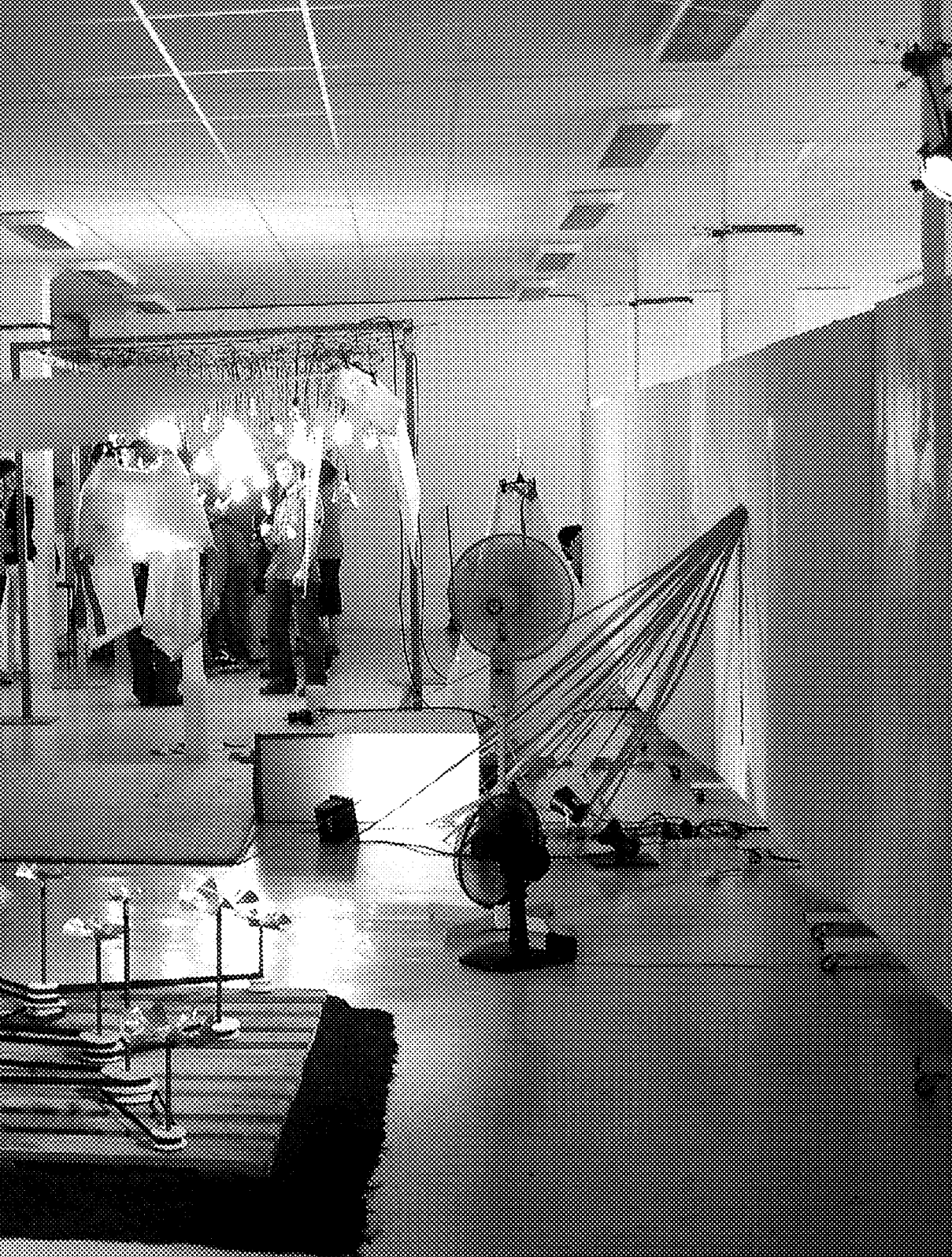
En effet, Barthélémy Toguo déclare qu'«au regard de l'absence de démocratie et de liberté, les Africains doivent comprendre qu'il est important de ne pas capituler. Il est essentiel qu'ils imaginent eux-mêmes des solutions dans tous les domaines (agricole, médical, économique, social, culturel). Je pense que les pays africains devraient se doter d'un plus grand nombre de structures afin de stimuler la création, l'envie de culture».

La Bandjoun Station est située sur les hauts plateaux de l'ouest du Cameroun, près de la ville de Bafoussam, à 300 kilomètres de Douala et de Yaoundé. C'est avant tout un lieu de vie, d'expression et de rencontres d'artistes, plasticiens, chorégraphes, photographes, écrivains, sociologues, cinéastes, critique d'art, comédiens ou ethnologues. Certains d'entre eux pourront loger en résidence sur le lieu même, à la Bandjoun Residence.

Tous les artistes invités pourront alors développer leurs projets qui seront en totale adéquation avec ce lieu, son environnement et la population qui y vit. L'espace est divisé en cinq plateaux de 120 mètres carrés chacun, un sous-sol pour les conférences et projections, un rez-de-chaussée pour la bibliothèque et un bar, les deux premiers niveaux pour des expositions temporaires et, enfin, un troisième pour la collection permanente. Celle-ci sera issue des échanges et acquisitions réalisés avec des artistes internationaux – Franz West, Roni Horn, Julian Opie, Luc Tuymans, Mansour Ciss, Soly Cissé, Orlan, Nzanté Spee, François Morellet, Marcel Dzama, Liam Gillick... afin d'éviter un ghetto africain.

L'ouverture est prévue pour février 2007. ■







Le Quai, École nationale supérieure d'art
de Mulhouse, 2005-2007.
Photographie : Pascal Bichain



QUELQUES INFORMATIONS RÉCENTES

Sur le statut des enseignants

Le 21 février 2008 : approbation à l'unanimité par le Conseil supérieur de la fonction publique territoriale du rapport relatif à la filière culturelle, réalisé par la Formation spécialisée n° 3 présidée par Jean-Claude Lenay. Ce rapport comporte une proposition relative à la revalorisation du statut des professeurs territoriaux d'arts plastiques en cohérence avec leur mission d'enseignement supérieur et de recherche. Ce rapport sera remis prochainement aux ministères en charge de la Culture et des Collectivités locales.

Sur l'inscription des diplômes au répertoire national des certifications professionnelles

Le 6 février 2008 : publication de l'arrêté renouvelant l'inscription du DNSEP (titre de créateur-concepteur d'expression plastique) au niveau I pour deux ans.

Le 14 mars 2008 : avis favorable à l'unanimité de la section spécialisée de la Commission nationale de la certification professionnelle pour l'inscription du DNAT (titre de réalisateur-designer) au niveau II pour cinq ans.

Sur la reconnaissance académique des diplômes

Le 8 octobre 2007 : rencontre entre Olivier Kaepelin, délégué aux Arts plastiques, et Bernard Saint-Girons, directeur général de l'enseignement supérieur ; accord sur une méthodologie de travail en vue de la reconnaissance du DNSEP au grade de master et sur le principe d'une évaluation prescriptive par l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (Aéres).

Le 19 février 2008 : rencontre entre les services du ministère de la Culture et de la Communication, les services de la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'Aéres ; accord sur le calendrier de l'évaluation prescriptive d'un échantillon d'écoles supérieures d'art.

Le 11 mars 2008 : première réunion de travail entre le directeur de la 3^e section des formations et des diplômes de l'Aéres, la Mission permanente d'inspection, de conseil et d'évaluation de l'enseignement artistique de la délégation aux Arts plastiques et les directeurs des écoles concernées par cette évaluation.



Achevé d'imprimer
à Rennes en mai 2008
sur les presses des
Compagnons du Sagittaire