



Economics and the public purpose

SUR LA LIGNE : SITUATION DES ÉCOLES D'ART

EMMANUEL TIBLOUX

Une chose est certaine, les écoles d'art sont aujourd'hui dans une position critique avancée, au sens actif et au sens passif du mot : elles mettent en crise et elles sont mises en crise. Quels sont les enjeux de cette crise et ceux de la réforme en cours ? Quels en sont les risques et les chances ? Telles sont les questions auxquelles cet article se confronte, en adoptant le point de vue des écoles, considérées à la fois dans leur généralité et leur singularité.

« Là où croît le péril, croît aussi ce qui sauve »
Hölderlin, *Patmos*

Chacun l'aura remarqué : les écoles d'art font, depuis quelque temps, l'objet d'un intérêt soutenu de la part d'un certain nombre d'acteurs qui, jusqu'alors, ne leur prêtaient pas une telle attention. Du monde de l'art à celui de l'enseignement supérieur, du ministère de la Culture aux collectivités territoriales, qui en ont la responsabilité partagée, débats et discussions se poursuivent, qui attestent de l'importance de ces lieux d'élection des enseignements supérieurs artistiques. C'est évidemment un effet de la réforme en cours desdits enseignements, que de polariser ainsi l'attention sur son objet et d'en révéler les enjeux. Mais il se pourrait aussi que ce soit l'inverse : que ce soit parce qu'elles concentrent des enjeux de première importance que les écoles d'art font l'objet d'une réforme de grande ampleur.

SPÉCIFICITÉ

La spécificité des écoles d'art dans le paysage de l'enseignement supérieur est étroitement liée à leur histoire. Pour des raisons qu'il serait trop long d'explicitier ici, qui tiennent fondamentalement au primat que la pensée occidentale en général et le modèle cartésien français en particulier ont toujours accordé à l'intelligible sur le sensible¹, les enseignements artistiques se sont, dans notre pays, développés en marge du système scolaire et universitaire. Cette position marginale a conduit les écoles d'art à moduler les principes de leur fonctionnement selon des procédures particulières, issues du champ artistique et non de l'enseignement supérieur. De là leur position critique à l'égard d'un certain nombre de règles, protocoles ou procédures caractéristiques de l'université.

Au primat métaphysique évoqué plus haut, qui induit une partition et une hiérarchisation de l'intelligible et du sensible, elles opposent d'abord, sinon un strict renversement, du moins une articulation plus fine, en soutenant que l'intelligible ne se présente jamais indépendamment de sa forme sensible et que la théorie n'a de sens et de valeur qu'à s'éprouver dans la pratique. Corrélativement, là où l'université fonde la légitimité – à enseigner en son sein comme à exercer la profession à laquelle elle forme – sur le grade et le diplôme qu'elle délivre, qui sanctionnent, en amont de toute activité ou pratique professionnelle, un niveau de formation converti en niveau de compétence, les écoles d'art séparent nettement la formation, qu'elles assurent, de la légitimation, qu'elles réservent à l'appréciation des acteurs du monde de l'art : s'il est majoritairement dispensé par des artistes, l'enseignement en école d'art ne suffit jamais, quel que soit le diplôme qui le sanctionne, à faire l'artiste. À la conception cumulative et pleine du temps de l'apprentissage qui régit l'enseignement supérieur, elles substituent par ailleurs la logique irrégulière et discontinue de l'expérimentation, *modus operandi* de l'art depuis la modernité, qui sait la part décisive de l'erreur, de l'errance et du temps mort dans la création.

¹ Je m'appuie ici sur le diagnostic développé par Jacques Derrida, dès ses premiers textes : la pensée occidentale serait organisée autour de couples

d'opposés ordonnés selon un cadre conceptuel issu de la métaphysique et reposant sur la coupure platonicienne entre le sensible et l'intelligible.

Au cloisonnement des disciplines et des spécialités, qui induit un système d'évaluations individuelles, elles opposent enfin un souci d'appréhension globale et d'évaluation collégiale, en tenant les tensions et les différends inhérents à ce genre de fonctionnement pour des moments féconds dans l'élaboration du jugement.

RÉFORME

C'est ce modèle original qui est aujourd'hui visé par la réforme. Ayant pour objectif déclaré d'inscrire les écoles d'art françaises dans « l'espace européen de l'enseignement supérieur » projeté en 1999 par la déclaration de Bologne, la réforme des enseignements supérieurs artistiques est généralement présentée comme une opération comprenant deux volets : un volet pédagogique de mise en conformité des cursus avec l'architecture européenne dite du LMD (licence - master - doctorat) et d'attribution du grade de master au DNSEP (diplôme national supérieur d'expression plastique) consécutif à une procédure d'évaluation par l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (Aeres) ; un volet administratif d'autonomisation juridique, pédagogique et scientifique des écoles territoriales, qui consiste dans la transformation de celles-ci, qui étaient pour la plupart des services municipaux en régie directe, en établissement public de coopération culturelle (EPCC). Une telle présentation est cependant à la fois trop générale et trop étroite. S'il n'y a pas lieu de contester l'objectif de la réforme, il est essentiel de soumettre celle-ci à une double opération d'analyse et de recontextualisation.

IMPOSITION

Ce que révèle l'analyse, c'est, en divers points, une tentative d'imposition du modèle universitaire à un endroit qui le contestait. Ainsi en est-il de l'application du système dit ECTS (système européen de transfert de crédits), qui constitue la base même de la création d'un espace unique de l'enseignement supérieur européen et qui conduit à découper le temps de travail de l'étudiant en unités cumulables, c'est-à-dire à faire passer l'enseignement artistique sous la coupe d'une conception cumulative et cloisonnée de l'apprentissage. Ainsi en est-il aussi de la notion de « progressivité des enseignements », qui suppose continuité, homogénéité et gradation, quand l'enseignement en école d'art procède sur le mode discontinu et parfois régressif de l'expérimentation. Ainsi en est-il encore de la forte incitation à confier les enseignements théoriques à des docteurs de l'université, à laquelle s'ajoute l'obligation de leur attribuer la présidence des jurys de mémoire. C'est là que le coup de force de l'université est le plus évident, non seulement parce qu'il se manifeste comme tel, sans détour, mais aussi parce qu'il met à nu le rappel à l'ordre métaphysique du primat de la théorie et de la légitimation par les grades et les diplômes. La volonté de rattachement des écoles d'art au modèle universitaire est, enfin, très clairement énoncée dans la dernière circulaire en date de la Direction générale de la création artistique. On y apprend que « l'adossement à la recherche », qui est l'un des traits essentiels du grade de master, « consiste en un ensemble de partenariats passés en priorité avec l'université », ou encore que « les rapprochements avec les universités doivent conduire les écoles supérieures d'art à rejoindre progressivement les Pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES)². »

CONTEXTE

Si l'on s'attache maintenant au contexte général de cette réforme, force est de constater qu'il tend à corroborer l'hypothèse d'une opération de captation des écoles d'art par le monde de l'enseignement supérieur. Par le terme de contexte, je veux ici parler, de la façon la plus générale, des temps présents, et d'abord de l'empire croissant de la raison économique. Tout un pan de la réforme ne se comprend qu'à la lumière du programme de révision générale des politiques publiques (RGPP), lancé par le gouvernement français en 2007, qui vise à diminuer les dépenses publiques en mettant en œuvre une logique dite de rationalisation. L'une des armes maîtresses de cette logique est le regroupement par pôles : à un premier niveau, celui du ministère de la Culture, on encourage la création de pôles d'excellence d'enseignement artistique, sous forme d'établissements multi-sites et pluri-disciplinaires³, lesquels sont simultanément incités à se rattacher à des pôles de niveau supérieur, les PRES, régis par

² Note circulaire du directeur général de la création artistique aux préfets de région et aux Drac, 13 avril 2011.

³ Voir, par exemple, sur ce point le suivi des mesures mises en œuvre au ministère de la Culture sur le site dédié à la RGPP : (www.rgpp.moder-nisa-

tation.gouv.fr) ou encore le rapport sur les Epcc établi en juin 2010 par Michel Berthod, téléchargeable sur www.culture.gouv.fr/mcc/Actualites/Missions-et-rapports.



Art Keller, *Champ social* (de la série *la Chose*), 1992. Acrylique sur toile, 65 x 100 cm. "The Social Field" (from the "The Thing" series). Acrylic on canvas
Collection de l'Institut d'art contemporain, Villeurbanne | Ph. André Morin

le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. À ce premier élément de contexte s'en ajoute un second, qui permet de mesurer tout le prix des écoles d'art aujourd'hui : la valeur croissante accordée par le monde économique, et plus largement par la société, aux processus issus du monde de l'art. Il y va ici de ce *Zeitgeist* contemporain que Luc Boltanski et Eve Chiapello ont appelé « le nouvel esprit du capitalisme », qu'on a pu aussi qualifier de cognitif ou d'esthétique. Privilégiant le fonctionnement en mode « projet » et l'organisation en réseau, valorisant l'imagination, la liberté et l'expérimentation, abolissant, par le truchement des appareils, les distances et la frontière entre le travail et le non-travail, celui-ci tend à absorber les valeurs et les habitus du monde de l'art et à faire de la créativité la source principale de création de la plus-value⁴.

Dans un tel contexte, les écoles d'art deviennent un adjuvant extrêmement précieux pour les autres établissements d'enseignement supérieur. Tel est le sens qu'il faut donner à ces propos tenus en 2010 par Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, en faveur d'un « décloisonnement entre enseignement supérieur et enseignement artistique et culturel » : « Mon souhait, aujourd'hui, c'est que les pôles d'enseignement supérieur et de recherche ouvrent largement leurs portes aux écoles d'art et aux établissements relevant du ministère de la Culture. Ils y ont toute leur place, y compris dans les pôles et les campus scientifiques, comme à Saclay : cela permettrait d'ouvrir de nouveaux horizons et de nouvelles perspectives à tous nos étudiants, sur le plan de la vie culturelle, bien sûr, mais aussi du point de vue de la formation⁵. » C'est le même type d'intérêt qui conduit

⁴ Sur toutes ces questions, voir notamment Luc Boltanski et Eve Chiapello, *le Nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, 1999; Yann Moulier Boutang, *le Capitalisme cognitif. La nouvelle grande transformation*, éd. Amsterdam, 2007; Olivier Assouly, *le Capitalisme esthétique*, éd. du Cerf, 2008; Pierre-Michel Menger, *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*,

Seuil, 2003 et *le Travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*, Seuil / Gallimard, 2009.

⁵ Discours prononcé par Valérie Pécresse, le 5 octobre 2010, à Avignon, à l'occasion de la remise du rapport de la commission « Culture et université ».



Sophie Ristehueber, *La Ligne de l'équateur - 1988, 1996*. Photographie couleur, 109x140 cm. Court. Sophie Ristehueber / Adagp. "The Equator Line." Color photograph

l'Institut d'études politiques de Paris d'un côté, l'École Centrale et l'École de management de Lyon de l'autre, à développer respectivement un master d'expérimentation « arts et politique » et une *Idea School*, qui intègrent l'un et l'autre des partenariats avec des établissements d'enseignement artistique et misent plus largement sur la dimension artistique pour remédier au caractère trop normatif de leurs formations⁶.

AMBIVALENCE

On mesure ici l'ambivalence de la réforme pour les écoles d'art – et l'étroitesse du chemin sur lequel elles sont engagées. D'un côté, celles-ci n'ont jamais été à ce point valorisées par la société et le système de l'enseignement supérieur ; d'un autre côté, la singularité qu'elles portent, qui fait à la fois leur spécificité et leur valeur, est menacée de neutralisation par assimilation. C'est la conjonction de ces deux tendances, et à travers elle l'articulation problématique de l'ancien et du nouveau, du même et de l'autre, qui fait littéralement la crise, c'est-à-dire le moment décisif, des écoles d'art aujourd'hui. Si la tentation a pu être grande de céder à la nostalgie et à son désir mélancolique de retour, ou au départ et à son désir héroïque de refondation, il importe aujourd'hui de faire face. D'abord parce qu'il y va de la responsabilité des acteurs des écoles d'art à l'égard du monde de demain. Certes, un processus est en cours, qui tend, au propre comme au figuré, à extraire les écoles de leur site en les projetant dans le champ de l'enseignement supérieur ; il reste toutefois qu'il appartient à chacune d'entre elles de prendre place et position dans ce champ. L'éventail des prises de positions possibles est large et se déploie entre deux grandes conceptions complémentaires et opposées du champ artistique, qui coexistent souvent dans les écoles : celle de son hétéronomie, qu'incarnerent naguère les options « communication » et que porte aujourd'hui le design, interface privilégiée de l'ouverture en direction des

⁶ Fondé en 2010 par Bruno Latour, le master d'expérimentation « Arts et politique » est présenté comme « un programme innovant et pluridisciplinaire qui associe les sciences sociales, les arts et le politique. » Devant ouvrir en 2012, *Idea School* est une « école de management axée sur les nouvelles technolo-

gies, avec une large part de cours réservée aux enseignements en art, design et sciences sociales. » Dans les deux cas, c'est la dimension supplétive de la pratique artistique qui est mise en avant, dans un contexte de crise, ici de l'économie et là de la représentation politique.

autres établissements d'enseignement supérieur ; celle de son autonomie, que continuent de soutenir les options art, en principe présentes dans toutes les écoles et dont il sera désormais instructif de suivre l'évolution⁷.

Plus largement, si la réforme est assurément l'indice d'un puissant mouvement de normalisation, elle est aussi porteuse de mesures et de chantiers prometteurs qui, sous certaines conditions, pourraient contribuer à l'amélioration et au renforcement des enseignements artistiques. Ainsi en est-il de la généralisation du mémoire, corrélatrice de l'attribution du grade de master. Pour peu que sa forme ne soit pas contrainte par des normes trop académiques, celui-ci peut être aussi bien le moyen de situer ou documenter un travail artistique que l'occasion de mettre en œuvre, dans une écriture singulière, une approche plastique de la langue – définition possible de la poésie. Dans le même ordre d'idée, l'incitation à regrouper les arts plastiques et les arts de la scène et /ou la musique au sein d'un même établissement peut faire sens quand on la rapporte à la porosité croissante entre ces différents champs, comme en témoignent le regain d'intérêt pour la performance et le développement, depuis les années 1990, de diverses formes de croisement entre le spectacle vivant et les arts plastiques, aux confins du théâtre, de la danse, de la musique et de l'image.

Que désormais, la recherche en art soit expressément posée comme un enjeu majeur est une autre bonne nouvelle, qui donne aux écoles l'opportunité de reconquérir la spécificité qui leur est rognée sur le plan de la formation. Il y a là, en effet, une occasion unique de créer et développer le champ d'une recherche proprement artistique, qui obéirait aux principes hétérodoxes du monde de l'art. Plus que du régime disciplinaire et normatif de l'université, c'est paradoxalement des écoles et de leur tradition de l'hospitalité que l'on est aujourd'hui en droit d'attendre la réalisation de l'idée d'Université, telle que Jacques Derrida a pu la développer, sous la forme notamment d'un lieu « de résistance inconditionnelle » qui « accorderait la priorité au non-légitimé »⁸. Et au-delà de toute référence à l'université, l'émergence d'une telle recherche pourrait permettre d'en finir avec ce que Txomin Badiola a appelé « la honte épistémologique » des artistes, soit « une sorte d'incapacité à faire confiance à [leurs] propres outils »⁹, pour œuvrer à la reconnaissance de la fécondité heuristique et cognitive de ces derniers. Parce qu'elle projette les écoles dans l'enseignement supérieur, la réforme devrait être enfin l'occasion de prendre à bras le corps la question insistante et décisive du statut des enseignants, en envisageant non pas une simple revalorisation, comme on l'entend parfois à propos des professeurs territoriaux qui ne bénéficient pas des mêmes avantages que leurs collègues des écoles nationales, mais la création d'un véritable statut de professeur-artiste-chercheur, qui soit à la hauteur non seulement des missions d'enseignement supérieur mais aussi de la place décisive de l'art dans le monde d'aujourd'hui.

SUR LA LIGNE

La réalisation de ces quelques bonnes nouvelles que porte la réforme est cependant loin d'aller de soi. Une ligne de démarcation existe, entre normalisation d'un écart et consolidation d'une singularité, qui est à la fois une ligne de crête et une ligne de front. Sur cette ligne, il est essentiel que les écoles soient unies et qu'elles puissent compter sur leur allié naturel et leurs tutelles institutionnelles que sont le monde de l'art, le ministère de la Culture et les collectivités territoriales. C'est là le moins que l'on puisse espérer, si l'on veut que la réforme ne soit pas un pas de plus dans la normalisation de ce qui fait écart et singularité, dans ce « laminage de la subjectivité » que Félix Guattari diagnostiquait il y a une vingtaine d'années, et auquel il opposait précisément la résistance des artistes, qui « cherchent toujours à revenir à ce point d'émergence de la production de subjectivité pour eux, pour la collectivité...¹⁰. »

Directeur de l'Ensba de Lyon (à compter de septembre 2011), Emmanuel Tibloux est président de l'Andéa (Association nationale des directeurs des écoles supérieures d'art) depuis 2009. Après des études de lettres à l'Ens de Fontenay / Saint-Cloud, il a été enseignant-chercheur dans le département « Littérature et arts du spectacle » de l'université de Rennes-2 (1993-2000), puis a dirigé successivement l'Institut français de Bilbao (2000-2004), l'école régionale des beaux-arts de Valence (2004-2007) et l'École supérieure d'art et design de Saint-Étienne (2007-2011).

⁷ Sur cette bipolarisation, ses formes et ses enjeux, qui sont à la fois esthétiques et politiques, lire Laurent Jeanpierre, « L'art contemporain au seuil de l'entreprise », *Valeurs croisées. Les Ateliers de Rennes – Biennale d'art contemporain #1*, les Presses du réel, 2009.

⁸ Jacques Derrida, *l'Université sans condition*, Galilée, 2001, p. 15 ; « Chaire vacante : censure, maîtrise, magistralité », in *Du droit à la philosophie*, Galilée, 1990, p. 349.

⁹ Txomin Badiola, « Lettre à un collègue (sur la vérité, la politique, l'archive et la forme) », 2006, reproduit dans le catalogue de l'exposition *la Forme qui pense*. Txomin Badiola 96-06, Musée d'art moderne de Saint-Étienne Métropole, 2007.

¹⁰ Olivier Zahm, « Félix Guattari et l'art contemporain », *Chimères*, n°23, 1992.

ON THE LINE: ART SCHOOLS AND THE REFORM

EMMANUEL TIBLOUX

“Where the danger grows, grows also what saves”
Hölderlin, *Patmos*

As readers will be aware, art schools have of late been of sustained interest to a certain number of entities who previously paid them much less attention. From the world of art to the world of higher education, from the Culture Ministry to regional and local government, who share responsibility for them, ongoing debates and discussions have attested to the importance accorded to these privileged venues of artistic higher education. Obviously, this is due to the reform of art teaching, which has focused attention on its object and revealed what is at stake there. But the converse could also be true, namely, that it is because they concentrate so many key issues that art schools are undergoing such sweeping reforms. One thing at least is certain: today, art schools are in an advanced critical state, in both the active and passive senses of that word: they are critical (leading to a crisis), and in a critical state (in crisis). What is at stake in this crisis and in the reform? What are the risks and the hopes? This article attempts to answer these questions from the viewpoint of the schools, considered both generally and in their singularity.

SPECIFICITY

The specificity of art schools in the world of higher education is closely bound up with their history. For reasons that it would take too long to go into here, but which basically have to do with the historical primacy of the intelligible over the sensible¹ in western thought in general and in Cartesian thought in particular, art teaching in this country developed on the margins of the school and university system. This marginality led art schools to shape the principles of their functioning in accordance with particular procedures derived from the field of art and not higher education. Hence their critical position with regard to a number of rules, protocols and procedures characteristic of the university system.

In opposition to the metaphysical primacy mentioned above, with its hierarchy of the intelligible above the sensible, they have put forward, if not a strict reversal, then at least a more subtle articulation of these values, arguing that the intelligible is never manifested independently of its sensible form, and that the meaning and value of theory can be tested only in practice. By the same token, where the university measured the legitimacy of its alumni—whether as potential teachers within its structure, or members of the profession it trained them for—by the degree and grade it delivered, confirming a level of training converted into a level of competence, whatever the professional activity eventually practiced, art schools clearly separate the training that they provide from legitimization, which is left to the judgment of actors in the world of art. Although it is provided mainly by artists, art school teaching in itself is never enough to make an artist. And, instead of the cumulative, full conception of the period of learning which governs higher education, art schools practice the irregular and discontinuous logic of experimentation, which has been the *modus operandi* of art ever since modernity. This takes into account the decisive role played in the creative process by error, moments of drift and deadlock. Finally, rather than the partitioning of disciplines and specialties, which implies a system of individual evaluation, they put forward a sense of overall perception and collegial evaluation, taking the tensions and disagreements inherent in this kind of functioning as fecund moments in the formation of judgment.

REFORM

This is the original model that the reform now has in its sights. With the stated objective of inscribing French art schools in the “European space for higher education,” as foreseen by the 1999 Bologna Declaration, the reform of higher artistic teaching is generally presented as an operation in two parts: a pedagogical part to ensure conformity with the three-tier European degree structure of BA-Master’s-Doctorate, involving the attribution of Master’s status to the French *Diplôme National Supérieur d’Expression Plastique* (DNSEP),

¹ Here I refer to the diagnosis elaborated by Derrida as of his earliest texts, according to which western thought is organized around opposing pairs

ordered within a conceptual framework derived from metaphysics and resting on the Platonic break between the sensible and the intelligible.



Arcadia Borderlines (ou la trop-pas utopie), adaptation libre d'*Arcadia* de Dan Graham, réalisée par des étudiants de l'École supérieure d'art et design de Saint-Etienne dans le cadre d'un *workshop* mené par Sandy Amerio, du 23 mars au 3 avril 2009. *Free student adaptation of Dan Graham's "Arcadia" by an atelier in Saint-Etienne* Ph.DR

following a period of assessment by the Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES, the inspectorate of higher education); and an administrative part involving the legal, pedagogical and academic autonomization of regional schools, a process involving the transformation of these establishments which, hitherto, were mainly directly controlled municipal entities, into what is defined as an Établissement Public de Coopération Culturelle (EPCC). But this presentation is at once too general and too narrow. While there is no reason to contest the goal of the reform, it is essential to analyze and recontextualize it.

IMPOSITION

What such an analysis reveals is that, in various aspects, a university model is being imposed on a locus that contested it. This is case with the application of the so-called European Credit Transfer System (ECTS), which constitutes the very basis of the creation of a single European space of higher education, the consequence of which is that the student's working time is divided up into units that can be added up, therefore imposing a cumulative, partitioned notion of learning on artistic education. Thus, the notion of the "progressivity of the teaching" implies continuity, homogeneity and gradation, whereas art school teaching proceeds by the discontinuous and sometimes regressive mode of experimentation. Or, likewise, the way schools are being encouraged to attribute theoretical teaching posts to university PhDs, to which is added the obligation of having them chair the juries assessing student theses. This is where the forceful imposition of university criteria is most obvious, not only because it is manifested as such, but also because it reveals the metaphysical assertion of the primacy of theory and of legitimization via grades and diplomas. The determination to link art schools to the university model is also clearly stated in the latest circular by the Direction Générale de la Création Artistique. There we learn that the "grounding in research," which is one of the essential features of the Master's level, "consists in a series of partnerships to be forged primarily with the University," or that, "the rapprochement with universities" should lead higher art schools to gradually join Poles of Research and Higher Education (PRES)."²

² Circular from the Directeur Générale de la Création Artistique to the prefects and to the DRACs, dated April 13, 2011.

If we now consider the general context of this reform, it clearly tends to confirm the idea that a movement is afoot to absorb art schools into the world of higher education. By context, I am referring more generally to the current time, and above all to the growing dominance of economic reason. There is a whole part of the reform that can be understood only in the light of the General Revision of Public Policies (RGPP) initiated by the French government in 2007 with the aim of reducing public expenditure in accordance with a so-called logic of rationalization. One of the key planks in this approach is regrouping institutions to form poles: at the top, the Culture Ministry, encouragement is given for the creation of poles of excellence in artistic teaching, in the form of multidisciplinary and multi-site establishments,³ which are simultaneously being urged to join up with higher level poles, the PRES, governed by the higher education ministry. To this first feature of the general context we can add a second, which gives an idea of just how valuable the art schools are today: the growing value attributed by the economic model, and by society more generally, to processes deriving from the world of art. This aspect of the zeitgeist is what Luc Boltanski and Eve Chiapello have called “the new spirit of capitalism,” a phase that we could also describe as cognitive or aesthetic. Putting the emphasis on working in “project” mode and organization in terms of networks, placing value on imagination, freedom and experiment, and using technological apparatus to abolish the distance and frontier between work and non-work, this spirit is tending to absorb the values and *habitus* of the art world and to position creativity as the main creator of added value.⁴

In such a context, art schools can be seen as a precious auxiliary for other higher education establishments. That is the meaning behind the statement by the minister for higher education and research, Valérie Pécresse, in favor of “breaking down the divisions between higher education and artistic and cultural teaching.” The minister stated, “My wish, today, is that poles of higher education and research should open wide their doors to art schools and establishments under the stewardship of the Culture Ministry. They have every reason to be there, even in scientific poles and campuses as at Saclay: this would make it possible to open up new horizons and perspectives for all our students, on the level of cultural life, of course, but also from the viewpoint of training.”⁵ A similar kind of interest led Sciences Po in Paris and the École Centrale and the École de Management de Lyon to develop, respectively, master’s degrees in art and politics and an Ideas School, both of which have courses in artistic practice and, more generally, are hoping that the artistic dimension will offset the overly formatted character of their training.⁶

Here we can gauge the ambivalence of the reform for art schools—and the narrowness of the path these schools have taken. On one side, never before have they been so valued by society and the higher education system; one the other, the contestation which is part of what they are, and which is what defines their specificity and their value, is threatened with neutralization by assimilation. It is the conjunction of these two tendencies, and through them the problematic articulation of the old and the new, of the same and the other, that literally constitutes the crisis, that is, the decisive moment, being experienced by art schools today. Despite the temptation of nostalgia and its melancholy desire to go back in time, or of the heroic desire for refoundation, this situation needs to be dealt with, in the first place because art schools have a responsibility to future generations. Yes, a process is under way, a process that seems literally and figuratively to be removing the schools from their site by projecting them into the field of higher education: but the schools now need to choose their position in this field. A broad range of positions is possible, and they occupy the space between the two main—and opposing—conceptions of the artistic field, which often coexist within individual schools. One sees that field as heteronomous, and in the past was embodied by communications studies, and is now exemplified by design, which is the privileged interface of art schools when they are open to other higher education institutions. The other sees art as autonomous, a position still supported by the visual art options that all schools should offer. Its development is instructive.⁷

³ On this point, see the measures implemented by Culture Ministry on the site dedicated to the RGPP (www.rgpp.modernisation.gouv.fr) and the Rapport sur les EPCC written in June 2010 by Michel Berthod, downloadable on www.culture.gouv.fr/mcc/Actualites/Missions-et-rapports.

⁴ On all these questions, see Luc Boltanski and Eve Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, 1999; Yann Moulier Boutang, *Le capitalisme cognitif. La nouvelle grande transformation*, Ed. Amsterdam, 2007; Olivier Assouly, *Le capitalisme esthétique*, Le Cerf, 2008; Pierre-Michel Menger, *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*, Le Seuil, 2003, and *Le travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*, Gallimard/Le Seuil, 2009.

⁵ Speech given by Valérie Pécresse in Avignon on October 5, 2010, on receiving the report of the “Culture and University” commission.

⁶ Founded in 2010 by Bruno Latour, the experimental MA in arts and politics is presented as “an innovative program combining the social sciences, the arts and politics.” With a planned opening in 2012, Idea School is a “management school based on the new technologies, with a large number of courses in art, design and social sciences.” In both cases, artistic practice is put forward as a supplement of value in a situation of crisis, whether of the economy (the second case) or of political representation (the first).

⁷ On the forms of this bipolarization and related issues, which are both aesthetic and political, see Laurent Jeanpierre, “L’art contemporain au seuil de l’entreprise,” *Valeurs croisées*, Les Ateliers de Rennes – Biennale d’Art Contemporain #1, Les Presses du réel, 2009.



Antoine Aubert, *Hell's Angels*, 2009
 Peinture aérosol sur panneau de bois imprimé.
Spray paint on printed wood panel
 Court. école supérieure d'art de l'agglomération
 d'Annecy | Ph. DR

More generally, while the reform is certainly the index of a powerful movement of normalization, it also brings promising measures and projects that, in certain conditions, could help improve and strengthen artistic training. Take, for example, the general practice of the thesis required by the Master's degree. Providing its form is not constrained by excessively academic stipulations, it could provide a way of defining or documenting a body of artistic work, or an opportunity to explore a plastic relation to language via a highly singular style (that could be one definition of poetry). Along similar lines, the idea of bringing the visual arts together with the performing arts and/or music may make sense if we bear in mind the increasing porosity between these different fields, as attested by the revival of interest in performance and the development, since the 1990s, of various forms of crossover between live performance and visual arts, on the edges of theater, dance, music and visual imagery. Also, the fact that research should be explicitly posited as a major issue is another piece of good news, since it gives the schools the chance to win back some of the specificity that is being denied them in terms of training. For this is a unique opportunity to create and develop a field of specifically artistic research, based on the heterodox principles of the art world. Paradoxically, today it is to the art schools and their tradition of hospitality that we can look to achieve the idea of the "University" as formulated for example by Derrida, in the form, notably, of a place of "unconditional resistance" that would "give priority to non-legitimacy."⁸ Going beyond university references, however, the emergence of such a form of research could help artists rid themselves of what Txomin Badiola has called their "epistemological shame," meaning "a kind of incapacity to trust their own tools,"⁹ and thus contribute to obtaining recognition for their heuristic and cognitive productiveness. Finally, because it projects the schools into the world of higher education, the reform should also provide the opportunity to really get to grips with the insistent and decisive question of the status of teachers, by envisaging, not only a simple upwards revision of conditions, as is sometimes mooted for teachers in local art schools, who don't enjoy the same advantages as their colleagues in the nationally-financed schools, but also the creation of a real professional status, that of teacher-artist-researcher, which would properly reflect not only their responsibilities in terms of higher education, but also the decisive role played by art in today's world.

ON THE LINE

However, there is nothing to say that these hopeful prospects implicit in the reform will be automatically turned into reality. There is a thin line between the normalization of a difference and the consolidation of a singularity, a line that is at once a crest and a front line. For the schools to hold this line, it is vital that they should be united and able to count on their natural ally and the institutional authorities, namely, the art world, the Culture Ministry and local and regional government. That is the least we must hope for if the reform is not to be yet another step towards the flattening of all difference and singularity in that "shredding of subjectivity" that Félix Guattari diagnosed some twenty years ago now, and to which he opposed the resistance of artists, who "always try to come back to the point of emergence of the production of subjectivity, for themselves and for the collective entity."¹⁰

Translation, C. Penwarden

⁸ Jacques Derrida, *L'Université sans condition*, Galilée, 2001, p. 15, "Chaire vacante : censure, maîtrise, magistratité," in *Du droit à la philosophie*, Galilée, 1990, p. 349.

⁹ Txomin Badiola, "Lettre à un collègue (sur la vérité, la politique, l'archive et la

forme)," 2006, reprinted in the exhibition catalogue *La forme qui pense*. Txomin Badiola 96-06, Musée d'Art Moderne de Saint-Etienne Métropole, 2007.

¹⁰ Félix Guattari, "Félix Guattari et l'art contemporain," *Chimères*, no. 23, 1992.

Emmanuel Tibloux takes up position as Director of the École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Lyon in September 2011. He has been president of ANDEA (the national association of higher art school directors) since 2009. He studied literature at the École Normale Supérieure in Fontenay/Saint-Cloud and was a researcher and teacher in the Literature and Performing Arts faculty at Rennes 2 University from 1993 to 2000, before going on to direct the Institut Français in Bilbao (2000–4), the École Régionale des Beaux-arts de Valence (2004–7) and the École Supérieure d'Art et Design de Saint-Etienne (2007–11).