

Relevés d'ateliers et de commissions

SÉMINAIRE D'ÉTÉ DE L'ANdEA

LES 4 ET 5 SEPTEMBRE 2013

AIX-EN-PROVENCE

le cursus et la pédagogie en question

Derrière un affichage commun et dans un contexte de réforme, il existe des différences entre les écoles dans la manière de concevoir et de définir le cursus. Dans une volonté de revenir aux questions fondamentales de pédagogie, le séminaire d'été a décliné la problématique du cursus en échangeant les pratiques et les points de vue, de manière descriptive et prospective : l'architecture des semestres, la 1^{ère} année, le 1^{er} cycle, le 2nd cycle, la place de la mobilité internationale et de la formation continue, l'articulation avec les classes préparatoires, les diplômes et les grades...

Il s'est agi de dessiner et redessiner le cursus et, ce faisant, de redéfinir par l'affirmative ce que sont aujourd'hui les études en école d'art, en explicitant nos spécificités, nos pratiques et nos méthodes. Cette première restitution des ateliers et des commissions qui se sont déroulés à Aix-en-Provence tient compte de la richesse des discussions et de la variété des points de vue. Elle esquisse néanmoins l'écriture d'ici fin 2013 d'un texte synthétique sur le cursus, et jette les bases des actions de l'ANdEA pour l'année à venir.

table des matières

PAGE 4

Programme

PAGE 5

Atelier n°1 / préparation et sélection – les classes préparatoires

- I. L'absence d'articulation et de communication entre écoles préparatoires et écoles d'art _PAGE 5
- II. Incidence sur les pédagogies _PAGE 6
 - II.1 Recrutement _PAGE 6
 - II.2 Pédagogie _PAGE 6
- III. La nécessaire réflexion de la structuration des écoles préparatoires dans la filière artistique _PAGE 7

PAGE 8

Atelier n°2 / réflexions autour du 1^{er} cycle

- I. Synopsis de l'atelier (résumé de ce qui a été abordé) _PAGE 8
- II. Une première synthèse (le point de vue du modérateur) _PAGE 9
- III. La compil' des contrib' _PAGE 11
 - III.1 Objectifs d'une école d'art _PAGE 11
 - III.2 DNAP/DNAT, Art/Communication/Design _PAGE 11
 - III.3 Le 1er cycle : initiation et ouverture de processus _PAGE 12
 - III.4 Les années 1, 2 et 3 _PAGE 12
- IV. Propositions et observations (des participants) _PAGE 13
- Annexe : Extrait du projet d'arrêté sur le 1^{er} cycle issu du groupe de travail du MCC, 5 avril 2013 _PAGE 14

PAGE 17

Atelier n°3 / le 2nd cycle

- I. Quelques éléments sur la pédagogie en 2nd cycle _PAGE 17
 - I.1 Pluralité des méthodologies _PAGE 17
 - I.2 La forme du dialogue, l'écoute _PAGE 18
 - I.3 L'exception, le territoire de la création _PAGE 18
 - I.4 La discipline critique n'est pas un savoir disciplinaire _PAGE 19
 - I.5 L'approche généraliste _PAGE 19
 - I.6 Une pédagogie collégiale _PAGE 19
 - I.7 Évaluer et juger _PAGE 20
 - I.8 Conclusion, les éléments essentiels de la pédagogie en 2nd cycle _PAGE 20
- II. Les propositions de l'atelier 2nd cycle _PAGE 21
 - II.1 Évaluer – juger l'unité entre les trois cycles _PAGE 21
 - II.2 Évaluer – juger le mémoire _PAGE 21
 - II.3 Évaluer – juger les DNSEP _PAGE 22
 - II.4 Évaluer-juger l'AERES _PAGE 22
 - II.5 Évaluer – juger la recherche en art _PAGE 22
- Annexe : Bernhard Rüdiger, « Quelques éléments sur l'histoire de la production de travaux théoriques des artistes », texte sur les formes d'écriture d'artiste, écrit à l'attention de la DGCA en janvier 2013 _PAGE 23

PAGE 25

Atelier n°4 / organisation et administration des études

- I. Projet de logiciel pédagogique mutualisé _PAGE 25
- II. Examen de la grille d'évaluation de l'AERES pour la vague E _PAGE 25
 - II.1 Synthèse et interrogations du rapporteur _PAGE 26
 - II.2 Analyse du texte par les participants _PAGE 26
 - II.3 Remarques du rapporteur sur la suite du document _PAGE 26
- Annexe : Projet de logiciel pédagogique mutualisé _PAGE 27

PAGE 33

Atelier n°5 / les écoles d'art, acteurs de la formation continue ?

- I. Le contexte _PAGE 33
- II. Les enjeux _PAGE 33
- III. Le cadre juridique _PAGE 34
- IV. Les contenus _PAGE 34
- V. Mettre en œuvre un programme de formation professionnelle continue _PAGE 34
- VI. La formation professionnelle continue au sein d'une école d'art _PAGE 34
- VII. Conclusion _PAGE 35

PAGE 36

Atelier n°6 / forum : être étudiant en école d'art

PAGE 37

Commission n°1 / questions juridiques et administratives

- I. Rappel des actions et travaux de la Commission durant l'année 2013 _PAGE 37
- II. Formation sur les droits d'auteur et la propriété intellectuelle dans les écoles d'art _PAGE 38
- III. Sujets de travail prioritaires par la Commission pour l'année 2013/14 _PAGE 38

PAGE 40

Commission n°2 / recherche

- I. Concernant l'Appel à projet 2013 _PAGE 40
- II. Concernant l'AERES _PAGE 41
- III. Concernant la Loi d'Orientation sur la création artistique _PAGE 41
- IV. Préconisations de la commissions sur l'appel à projet recherche _PAGE 41
- V. Propositions des Archives de la Critique d'art _PAGE 41
- VI. Ordre du jour de la prochaine commission Recherche _PAGE 42

PAGE 43

Commission n°3 / questions internationales

- I. Recrutement des étudiants internationaux : campus'art _PAGE 43
- II. Mobilité internationale de nos étudiants _PAGE 44
- III. Représentation de l'ANdEA et de nos écoles dans les réseaux européens et internationaux _PAGE 44
- III.1 Financements internationaux et stratégies : vers une stratégie RI de l'ANdEA ? _PAGE 44
- III.2 Financements internationaux et stratégies internationales de nos établissements _PAGE 44
- IV. Meilleure promotion de nos écoles à l'international _PAGE 45
- V. Dialogues européens avec les réseaux _PAGE 45
- VI. Dates importantes _PAGE 45
- VII. Récapitulatif concernant les groupes de travail à mettre en place _PAGE 45
- Annexe : L'organisation du calendrier académique en Europe et à l'international _PAGE 46

PAGE 49

Participants

MARDI 3 SEPTEMBRE

19H : cocktail d'accueil/visite d'exposition – Fondation Vasarely
Visite de l'exposition *Vasarely, de l'œuvre peint à l'œuvre architecturé*

21H : buffet dînatoire libanais – ESAAIX

MERCREDI 4 SEPTEMBRE

9H : accueil par Jean-Paul Ponthot, directeur de l'École supérieure d'art d'Aix-en-Provence – ESAAIX amphithéâtre

9H15-11H45 : assemblées générales ordinaire et extraordinaire – ESAAIX amphithéâtre

11H45-12H : Ouverture du séminaire d'été : les enjeux et la méthodologie

12H-14H : déjeuner – ESAAIX

14H30-18H30 : 6 ateliers en parallèle

- 1/ Préparation et sélection (salle 1^{ère} année)
- 2/ Le 1^{er} cycle (salle Centre de documentation)
- 3/ Le 2nd cycle (salle Dessin)
- 4/ Organisation et administration des études (salle Peinture)
- 5/ Les écoles d'art, acteurs de la formation continue ? (salle Villa)
- 6/ Forum : être étudiant en école d'art (salle d'anglais)

18H30 : cocktail et visite de l'exposition *Le grand atelier du midi* – Musée Granet

21H : dîner

JEUDI 5 SEPTEMBRE

9H15-13H : plénière – ESAAIX amphithéâtre
_restitution des ateliers ; débats et échanges

13H-14H : déjeuner – ESAAIX

14H-16H : 3 commissions en parallèle

- 7/ Commission Questions juridiques : l'atelier des administrateurs (salle Peinture)
- 8/ Commission Recherche (amphithéâtre)
- 9/ Commission Questions internationales (salle Villa)

Atelier n°1

Préparation et sélection

Les classes préparatoires

Modérateurs :

Stéphane Doré, directeur de l'ENSA Bourges

Emmanuel Hermange président de l'APPEA et directeur des Arcades, Issy-les-Moulineaux

Invités :

Antony Musso, coordinateur pédagogique de la classe préparatoire de l'ENSBA Lyon

Jacques Frézal directeur de Prép'art

Participants :

Muriel Lepage, directrice, esa Clermont Métropole

Yann Fabès, directeur, esad Saint-Etienne

Christophe Le Gac, enseignant, esba TALM

En introduction, il convient de préciser :

- que la réforme des écoles supérieures d'art impacte le fonctionnement des classes préparatoires, lesquelles deviennent plus des classes de propédeutique aux écoles d'art et moins des classes d'accompagnement au concours pour des étudiants insuffisamment formés aux pratiques artistiques ;
- que la diversité des classes préparatoires est grande ; les 14 écoles publiques représentées par l'APPEA, les classes dépendant de l'éducation nationale (Lycées Pablo Picasso à Fontenay-sous-Bois et Gustave Eiffel à Gagny) et l'ensemble des classes préparatoires privées qui sont très diverses, de celles qui se sont spécialisées dans la préparation aux concours, comme Prép'art, à celles qui s'engagent dans des formations initiales de deux, trois ou cinq ans ;
- que le paysage des écoles préparatoires publiques présente de grandes différences entre elles ; cependant, l'APPEA a établi une charte qui unifie leurs principes d'action et leurs règles de déontologie.

Nous avons abordé plusieurs questions sans jamais les épuiser. Néanmoins, il nous est apparu que trois grands axes permettaient de structurer les discussions engagées.

I. L'absence d'articulation et de communication entre écoles préparatoires et écoles d'art

Il apparaît clairement qu'il existe un déficit de connaissances entre les deux types d'écoles et qu'il est nécessaire de collecter les données qui permettraient de construire des statistiques sur différents aspects, notamment :

- le nombre de candidats aux concours des écoles supérieures provenant de classes préparatoires (*à cet égard, l'ESAD de Saint Etienne a pu constater l'importance des étudiants provenant de Sèvres et Prép'art*) ;
- la proportion des étudiants venant des classes préparatoires et ceux sortis du bac et l'évolution de ce rapport ;
- la proportion des étudiants provenant des classes préparatoires qui réussissent à passer en seconde année en raison de leur parcours préalable dans le supérieur.

Une concertation devrait conduire les écoles supérieures d'art à adapter leur calendrier de concours afin d'offrir un plus large choix aux étudiants de classes préparatoires et d'éviter des admissibilités aux concours qui réduisent le temps dont disposent ces écoles pour préparer leurs étudiants.

Les classes préparatoires constatent que leurs étudiants ne décryptent pas toujours facilement les contenus pédagogiques sur les sites des écoles. Une concertation entre écoles d'art et classes préparatoires permettrait de rendre ces contenus plus accessibles aux jeunes concernés. L'une des pistes évoquées suggérait de confier la restitution de certaines situations pédagogiques aux étudiants eux-mêmes. L'un des enjeux importants est de mieux informer et conseiller les étudiants sur ce qui se passent dans les écoles d'art, car en raison du vedettariat acquis par certaines écoles, ils en viennent parfois à préférer redoubler une classe préparatoire pour obtenir le sésame dans l'école prestigieuse, alors qu'il y a de multiples passerelles.

Pour conclure, il conviendrait de faciliter le dialogue entre les écoles préparatoires et celles du supérieur pour qu'elles se connaissent mieux, identifient leurs liens indirects et qu'elles puissent faciliter la transmission des informations aux étudiants. L'organisation de rencontres, comme celle que nous avons provoquée, mériterait d'être réitérée.

II. Incidence sur les pédagogies

II.1 Recrutement

La notion de formatage

La critique la plus commune et la plus souvent énoncée porte sur le formatage des étudiants que produit la préparation aux concours. Il est toutefois précisé que cette impression n'est pas uniformément constatée et que certaines classes préparatoires semblent y échapper. Parmi les facteurs à l'origine de ce formatage, les écoles préparatoires soulignent le temps très court dont elles disposent pour amener les étudiants à constituer leurs dossiers, ce qui peut conduire à une certaine formalisation, d'autant plus lorsque les épreuves d'admissibilité viennent très tôt dans l'année. *Prép'art, par exemple, envoie tous ses étudiants, soit 500, à l'admissibilité au concours de l'école des arts décoratifs de Paris et la préparation du dossier est réalisée dans le cadre d'un workshop spécifique de deux jours.*

Il apparaît que la notion de projet personnel, déjà présente dans la pédagogie des écoles préparatoires, n'est pas très adaptée étant donné le temps très court - de 8 à 9 mois - dont elles disposent. Dans ce contexte, le risque de formatage résulte à la fois :

- du fait que sous la pression du temps court et de la nécessité de constituer un dossier, la moindre chose produite doit être exploitée et parfois un peu « gonflée » par la documentation photographique et les explications qui l'accompagnent par écrit ou à l'oral ;
- du caractère commun des exercices proposés qui peut apparaître lassant pour les membres d'un jury de recrutement qui voient défiler plusieurs candidats d'une même classe préparatoire.

Selon Emmanuel Hermange, l'objectif pédagogique principal d'une classe préparatoire est de déplacer le curseur du « personnel » en amenant l'étudiant à investir les travaux réalisés à l'incitation d'un enseignant de telle sorte qu'ils lui semblent aussi personnels que ceux qu'il réalise hors des ateliers afin que, dans sa présentation lors des concours, il puisse véritablement s'emparer de ce dont il parle.

L'accès aux catégories sociales les plus défavorisées

L'enjeu des classes préparatoires est aussi de permettre aux étudiants de milieux les plus défavorisés d'accéder à ces formations supérieures. L'exemple de l'accord entre l'école préparatoire de Belfort et l'école de Besançon est exemplaire. À la suite de bilans menés en commun par des professeurs des deux écoles, l'intégration des étudiants de l'école préparatoire, qui ont réussi leur bilan, est directe dans l'école d'art supérieure. Plusieurs ententes de ce type se sont mises en place à l'échelle régionale.

Certaines écoles préparatoires offrent des bourses pour favoriser la scolarité des étudiants (*Prép'art propose une bourse pour les étudiants de milieux défavorisés ; la Fondation Culture & diversité a mis en place le programme Égalité des chances en écoles d'art en partenariat avec les écoles supérieures d'art d'Ile de France et le réseau national de l'APPEA*).

Le cas particulier des dérogations pour les non-bacheliers a été évoqué. Dans l'état actuel des choses, il est difficile pour une école préparatoire d'accorder une dérogation aux candidats non-bacheliers lorsque leur parcours et leur motivation le justifieraient. Car elle n'a pas l'assurance que les écoles supérieures lui accordent à leur tour une dérogation. L'intégration de non-bacheliers ayant déjà eu une expérience personnelle et professionnelle étant l'un des moyens d'assurer la diversité des étudiants dans les écoles supérieures, une concertation devrait être engagée à ce sujet afin que les écoles préparatoires puissent informer les écoles sur la situation particulière de ce type de candidats en toute indépendance de l'évaluation de la qualité de leur dossier.

II.2 Pédagogie

Pédagogie des écoles préparatoires

La pédagogie des classes préparatoires publiques et privées est globalement semblable et distingue trois phases, même si leur dénomination et leur organisation diffèrent :

La classe préparatoire des Arcades indique les trois phases suivantes : Fondamentaux, Expérimentations, Préparation au concours. Désignation que partagent à quelques nuances près l'ensemble des classes préparatoires du réseau APPEA. Prép'art les nomme : Outils et Méthodes, Atelier majeur, Préparation au concours.

Le temps d'enseignement est assez similaire et contraint par les dates des concours.

Toutes sont conscientes qu'elles tirent leur légitimité de la faiblesse de l'enseignement artistique dans le secondaire. Jacques Frézal ajoute qu'en raison du faible nombre de places offertes par les classes préparatoires publiques par rapport au grand nombre de jeunes intéressés par les formations supérieures en art, Prép'art remplit une mission d'utilité publique.

Pédagogie de la première année des écoles d'art

La pédagogie de la première année doit prendre en compte l'hétérogénéité des étudiants ; qu'ils viennent d'obtenir le bac, qu'ils proviennent d'écoles préparatoires, de l'université ou qu'ils aient développé une expérience de vie propre. Si ceux qui arrivent après le bac découvrent un monde nouveau, ceux provenant d'écoles préparatoires souvent s'ennuient, car ils ont le sentiment de refaire ce qu'ils faisaient en prépa, sans y être autant accompagné. Depuis l'application de la réforme LMD, la première année en école d'art ne peut plus être considérée comme une année propédeutique et il conviendrait de

modifier et d'adapter la pédagogie à la réalité du recrutement. Dans ce sens, il faudrait examiner plus attentivement les différents programmes de première année des écoles supérieures pour mieux apprécier les expériences pédagogiques qui y sont engagées.

De plus, la réforme européenne modifie le comportement des étudiants et leurs perspectives. Les questions de l'engagement, du choix, de la motivation, centrales dans des études d'art, sont écornées par la perspective de l'obtention d'un grade de Master qui les inclut dans un système d'enseignement plus générique et produit une attitude plus universitaire.

La question de la filière en art et des cloisonnements entre pratiques amateurs et classes préparatoires

Il est d'évidence que l'enseignement de l'art n'est pas conçu comme une succession d'enseignements progressifs. Chaque période d'enseignement développe son propre espace souvent cloisonné des autres. L'enseignement des arts plastiques en primaire et secondaire entretient peu de liens avec les pratiques amateurs hors du temps scolaire. De même, les pratiques amateurs, les classes préparatoires ont peu de relations avec les écoles supérieures d'art, qui, elles-mêmes, se différencient des arts plastiques enseignés à l'Université. L'absence de pédagogie évolutive des pratiques amateurs aggrave leur isolement (sauf lorsqu'elles accueillent en leur sein des classes préparatoires, mais même dans ce cas les relations et les échanges restent superficiels). Il est difficile d'identifier une filière Art tant les différents enseignements s'ignorent. Il semble important, comme nous l'avons signalé précédemment, que les lieux d'enseignement dialoguent plus entre eux et que les écoles supérieures d'art constituent le point de référence de l'ensemble de ces enseignements en favorisant la circulation de l'information. À ce sujet les Arcades mentionnent une expérience d'échanges entre les ateliers tous publics et la classe préparatoire dont les étudiants peuvent présenter leurs travaux dans le cadre de certains ateliers amateurs. Un atelier mélangeant des amateurs et des étudiants est à l'étude. Il faut également signaler que les étudiants des classes préparatoires publiques suivent parfois les ateliers amateurs pour renforcer leur apprentissage du dessin d'après modèle, de la céramique, etc.

Enfin, l'ESA de Clermont Métropole indique l'ouverture d'un cours du soir destiné aux lycéens qui souhaitent préparer les concours des écoles d'art. Un état des lieux de ce type de préparations avant bac serait précieux pour mieux situer et coordonner les actions et les initiatives à l'échelle régionale.

III. La nécessaire réflexion de la structuration des écoles préparatoires dans la filière artistique

Le statut des étudiants

Souvent revendiqué, le statut d'étudiant pour les écoles préparatoires publiques est essentiel et son inscription dans l'avant-projet de loi d'orientation relative à la création artistique semble favoriser la prise en compte de son volet social (sécurité sociale, bourses, CROUS). Les écoles préparatoires privées ont obtenu sur simple demande auprès du Rectorat l'avantage de la sécurité sociale et quelques avantages du CROUS, sauf l'obtention de bourses d'études.

L'intégration dans les EPCC

Il est rare que les écoles préparatoires publiques intègrent des établissements publics de coopération culturelle ; c'est notamment le cas à Lyon, Caen et Marseille. Si cette intégration devenait plus générique, il pourrait en résulter une augmentation du nombre des classes préparatoires publiques et une facilitation des entrées dans l'école supérieure relevant du même établissement.

La prise en compte d'un rôle plus important des écoles supérieures d'art dans le fonctionnement de la filière « Art », en décroissant ses acteurs, pourrait en favoriser une meilleure cohérence et lisibilité.

Pour conclure et sans épuiser le sujet, il apparaît que la réforme des écoles supérieures d'art impacte, même indirectement, le fonctionnement des enseignements de la filière et demande une meilleure connaissance et articulation des enseignements entre eux.

Atelier n°2

Réflexions autour du 1^{er} cycle

_Modérateur :

Dominique Pasqualini, directeur d'EMA Fructidor, Chalon-sur-Saône

_Participants :

Jean Louis Connan, directeur, esad Marseille Méditerranée

Jacqueline Fevbre, directrice, esad Orléans

Martine Moureu, directrice, esa Pyrénées Pau Tarbes

Dominique Pasqualini, directeur, ema Fructidor Chalon-sur-Saône

Stéphane Sauzedde, directeur, esaaa Annecy

Martin Bourdanove, coordinateur des études, ensa Limoges

Annette Nève, directrice adjointe pédagogie, ebabx Bordeaux

Aurélié Quinodoz, bibliothécaire, esad Grenoble Valence

Jean Cristofol, enseignant, esa Aix en Provence

Jacques Malgorn, enseignant, esa Clermont Métropole

Gérald Petit, enseignant, coordinateur 1er cycle art, ensba Lyon

Gilles Rouffineau, enseignant, esad Grenoble Valence

Jérôme Saint-Loubert Bié, enseignant, Haute école des arts du Rhin

Pascal Simonet, enseignant, esa Toulon Provence Méditerranée

Maud Le Garzic, ANdEA

I. Synopsis de l'atelier (résumé de ce qui a été abordé)

Le Séminaire de l'ANdEA 2013 s'est fixé comme objectif de re-définir l'ensemble du Coursus (depuis les Classes Préparatoires jusqu'aux Formations Continues) dans les Écoles d'Art, après leur intégration dans l'Enseignement Supérieur, l'attribution du grade Master au DNSEP, et notamment par la très prenante réflexion autour d'une notion de la « recherche ».

Si l'écriture de Livrets de l'étudiant a provoqué, entre 2003 et 2010, un certain bouleversement des habitudes ou une remise en cause des pratiques, elle a aussi constitué un questionnement fécond et une activation théorique là où régnait jusque-là le plus souvent l'empirisme et l'impensé.

L'intégration obligatoire des Accords de Bologne a, en revanche, créé de nombreuses ondes de choc, dont la principale pour ce qui nous préoccupe ici est d'avoir disjoint le parcours de l'étudiant-e, son « cycle long » au sein d'une école de Beaux-Arts, entre deux cycles, eux-mêmes divisés en autant d'unités d'enseignement, et de cours, à leur tour isolés par l'attribution de crédits. Sans doute cette disruption générale, si elle correspond à l'éclatement des autorités et des savoirs dont notre époque porte la marque, oblige à reconsidérer le parcours des étudiant-e-s, les stratégies éducatives et les objectifs de ces institutions ainsi redéfinies.

Une question, qui avait été délibérément suspendue, est venue (trop) occuper les débats, pour ne pas avoir suffisamment retenu l'attention des concernés (dans les courriers envoyés par le Ministère) : l'élaboration par un groupe de travail organisé par le MCC autour d'une réforme unifiant les DNAP/DNAT au sein d'un DNA, en préambule au grade Licence. Au-delà des polémiques sur la représentativité et sur le résultat du groupe de directeurs et d'enseignant-e-s ayant participé à cette élaboration, il est important que ce projet de réforme soit connu de tou-te-s, avant qu'il ne soit mis en acte.

Un tour de table dans l'Atelier a permis de faire entendre une quinzaine de déroulés de Premier Cycle, dans les petites, moyennes et grandes écoles. L'impression générale et immédiate semble à la fois contradictoire et heureuse. Contradictoire, car ce qui était successivement décrit de vive voix et au gré des intervenants, était à la fois protéiforme alors que, dans le même temps, chacun-e pouvait y reconnaître, sans aucun doute, une « école d'art ». Heureux, car il y a une diversité très grande dans l'organisation générale, les stratégies et la définition des seuils et des champs de savoirs et d'expériences. Cette diversité de l'école de l'art, en ses différentes écoles, constitue la richesse profonde du système français et de son histoire : les pratiques et les logiques qui les soutiennent montrent le polissage d'expérimentations longues et multiples, liées à des individus, à des collectivités, à des territoires et à des réseaux, souvent internationaux.

La confrontation de diverses maquettes pédagogiques permet de constater que derrière l'utilisation de même titres (« options », « mentions » ou « phases » — programme et projet), des solutions très diverses ont été inventées par les équipes enseignantes pour résoudre la solution de continuité signalée plus tôt : ainsi, l'année 1 peut être complètement isolée, comme une année propédeutique, tout du moins généraliste, ou alors reliée à l'année 2 ; les années 1-2-3 peuvent être rassemblées, alors même que les années 3-4-5 aussi bien, insistant sur la troisième année comme pivot ; les années 1-

2 séparées des 3-4-5 ; les années 1-2-3 distinguées des 4-5. Ces répartitions différentes correspondent chaque fois aux possibilités offertes par la dimension de l'équipe et des locaux, à une logique d'accompagnements plus ou moins individualisés des étudiant-e-s, à l'ouverture plus ou moins large dans les ARC, à la temporalité variée du choix des options, et à la participation différenciée ou non des enseignant-e-s (certaine école assignant une partie de ses enseignant-e-s à tel ou tel niveau, d'autres s'efforçant de faire participer tou-te-s les enseignant-e-s dans toutes les années), à l'entendement plus ou moins large de la « recherche », aux partenariats conclus avec tel autre établissement universitaire, culturel ou professionnel du territoire (BTS, CFA, Licence Pro ou Master, entreprises ou acteurs culturels, etc.).

Dans l'après-coup, puisque ce Séminaire se déroulait non loin de la Montagne Victoire, il est intéressant de constater, sans aucun jugement de valeur, que la simple confrontation du Cursus de Marseille (actuellement en grand chantier sous la houlette courageuse de Jean-Louis Connan) et celui d'Aix-en-Provence (sous la houlette généreuse de Jean-Paul Ponthot), traçait les deux extrêmes dans la conception de l'enseignement artistique qui peuvent cohabiter en France : la pratique dans l'Atelier d'un artiste (d'une manière encore plus Beaux-Arts qu'à Paris) ou la recherche collective et technologique par des formes avancées d'ARC.

Tout le monde s'accorde à réaffirmer que la multiplicité et la variété des approches sont à protéger. Pour reprendre la métaphore filée de l'écosystème, il s'agit là de sa biodiversité, indispensable à la survie de l'enseignement artistique. En ce sens, si la nécessité de poser un cadre général à notre enseignement s'impose, il est essentiel de le faire de manière concise et fondamentale, pour laisser le champ à chaque école de pouvoir inventer et réinventer ses modalités et ses régimes. Il faut, à ce sujet, rappeler qu'« une école » est avant tout constituée par l'assemblage disparate d'expériences singulières — celui des artistes-enseignant-e-s et des artistes-étudiant-e-s —, qui, par définition, ne cesse de se renouveler.

II. Une première synthèse (le point de vue du modérateur)

Le premier point qui a été évoqué, et qui a justifié ce séminaire, est la particularité radicale des Écoles d'Art (et sans doute même au regard des Conservatoires de Musique, alors que la question reste ouverte pour la Danse et les Arts Dramatiques) : son enseignement n'y est pas défini de manière récurrente ou récursive, dans la mesure où, contrairement à tout ce qui peut se passer au sein de l'Éducation Nationale, ou même dans l'Enseignement Supérieur, le « cursus » n'est pas défini par une progressivité ou par une consécution d'étapes nécessaires en vue d'un objectif, ou d'une finalité.

À ce titre, si l'attribution du « grade Master » au DNSEP n'aura pas été si simple, c'est sans doute qu'au-delà des questions du rapprochement avec l'Université, un « but » aura été assigné, dont le signifiant « harmonisé » est fortement déterminé, contrairement au DNSEP, qui avait avant tout la fonction de marquer un seuil vers le monde réel, et qui restait, au vrai, fortement attaché à l'école spécifique dans lequel il s'était déroulé.

Cette attribution, par ailleurs, n'est pas sans provoquer quelques confusions, qui déjà se remarquent au niveau du recrutement : de manière symptomatique, la simultanéité de la suppression des IUFM et de la « masterisation » des écoles d'art, font venir dans les écoles des étudiant-e-s se destinant explicitement à l'enseignement. Auparavant, si, bien entendu, nombre de diplômé-e-s devenaient enseignant-e-s dans l'enseignement général ou dans les écoles supérieures, cela n'avait pas été leur « but » au moment de l'inscription. Car un désir « sans fins » forme le fond d'exigence pour les artistes-étudiant-e-s, autant que pour les artistes-enseignant-e-s. L'école d'art organise les conditions de développement de ce désir au travers d'expériences, d'explorations et de projections par lesquelles une singularité peut se constituer. En regard d'autres singularités, étudiantes ou enseignantes, avec lesquelles elle se déploie. Dans cette situation, il y a une immersion au sein d'un processus, d'un procès, dans lequel les critères ne peuvent pas être figés ou définis une fois pour toutes.

Enseigner l'art, c'est l'impossible, car on ne sait pas ce que sera l'art. Dans une école d'art, on ne peut savoir ni qui sera artiste ni ce que sera l'artiste.

Cela rend absolument indispensable notamment, un fort budget d'intervenant-e-s pour que des acteurs de l'art, du design et de tous les champs de la création ou de la recherche bousculent et adossent l'équipe enseignante permanente.

L'enseignant en art est plus un interlocuteur qu'un transmetteur. S'il y a une stratégie pédagogique, elle consiste avant tout en l'invention de situations d'interlocution. Cette situation est à construire dès le premier cycle, pour opérer un glissement continu où la recherche y est déjà toujours en jeu. Cette situation est aussi l'ouvert par lequel peut être affolé tout autant que résolu l'infini des arts, des techniques, des médias, des champs expérimentaux à quoi tout artiste se retrouve désormais confronté.

En tout état de cause, l'appropriation de la recherche (autant comme processus d'expérimentation au sein de l'art que comme protocole heuristique sur le modèle universitaire) et la gradation Master ont conduit à repenser le premier cycle selon deux tendances opposées :

- la concentration dans ces trois années de ce qui se déployait auparavant dans les cinq ans du cursus long : par la multiplication libre d'expérimentations, de studios, de workshops, de master class, de voyages, d'ateliers de recherche, de réalisations, de transdisciplinarités, par lesquels se manifeste la diversité d'approches, de méthodologies et de pédagogies.
- la rétroactivité de l'étage suivant (le Second Cycle avec son objectif de Master), en transformant le Premier Cycle en son étape préparatoire, avec la Licence en nouvelle visée (future pour les étudiant-e-s, et actuelle pour le MCC).

S'il apparaît à tou-te-s que l'unité des Écoles Supérieures d'Art et de Design est nécessaire, et sans doute à élargir vers les autres enseignements supérieurs du Cinéma, du Théâtre, de la Danse, de la Musique, il ne faudrait pas négliger, pour que les échanges ne soient pas paroles de sourds, que les objectifs, et par-là les méthodologies, ne peuvent être les mêmes pour tous et toutes :

- L'apparition de la « cotutelle » dans le texte de la Loi de l'Enseignement Supérieur, a re-marqué une différence entre les Nationales et les Territoriales, par le rôle plus ou moins direct du MSER.
- Une différence, qui n'est pas congruente à la précédente, peut être lue entre les grandes d'un côté et les petites et moyennes écoles de l'autre, un peu comme cela a lieu pour les entreprises, entre les grands groupes et les PME. Il y a une sorte de chiasme de l'objectif pédagogique pour les 4 ou 5 grandes écoles qui se placent comme des « Kunstacademie », dont le recrutement très sélectif (statistiquement) autant que la visée explicite vers l'art, ne peuvent être confondus avec ceux de la majorité d'écoles, moyennes ou petites, dont l'inscription sociale, professionnelle et économique dans un territoire, est la chance autant que le nécessaire compte-rendu à la collectivité qui les finance.
- Enfin une troisième différence sépare l'option Art et l'option Design, dont les tendances sont forcément distinctes dans la notion de « projet », dans la présence ou non d'une commande, et dans leur rapport à la professionnalisation.

La communauté des écoles d'art doit donc être fondée si ce n'est autour d'une même maquette pédagogique, au moins d'un même texte suffisamment large pour y laisser croître des organismes aussi distincts.

Ce que partage l'ensemble des Écoles Nationales et Territoriales d'Art en France peut être résumé ainsi :

- une équipe enseignante, fortement diverses, dont les membres sont obligatoirement des acteurs dans le champ culturel, professionnel, scientifique ou technique (artistes, designers, théoriciens, chercheurs) ;
- une équipe technique dans les domaines de la fabrication (métal, bois, plastique, céramique, sérigraphie, etc.), des médias (photo, vidéo, son, 3D, modélisation, web, réseau, synthèse, etc.) ;
- un fort contingent d'intervenants diversifiés et renouvelés (artistes, chercheurs, cinéastes, designers, philosophes, musiciens, poètes, etc.) ;
- des locaux et des équipements fortement différenciés : ateliers — peinture, sculpture, impressions, etc. —, salles de cours, amphis, studios, labos (photo, audio, vidéo, info, etc.), salles de projection ou de concert, open spaces, galeries d'expositions, etc.
- une activité autant pratique que théorique, une activité autant individuelle que collective ;
- une pratique collégiale du jugement et de l'évaluation ;

Toutes les ressources humaines et logistiques contribuent autant à un travail d'expérimentation, de conception, de réalisation, de réflexion et de conceptualisation.

Ces points, d'évidence pour ses acteurs, sont à rappeler fortement vers l'extérieur, pour justifier dans un établissement autonome, EPCC ou autre, ce qui doit être impérativement défendu.

Le premier cycle du cursus, quant à lui, peut être succinctement décrit ainsi :

- Une année de propédeutique : initiation généraliste à l'ensemble des champs pratique et théorique relatifs aux arts plastiques, au design et aux médias. Il s'agit là d'une sorte de grand rattrapage artistique et culturel, puisque ce champ est très minoré ou ignoré tout au long de l'enseignement primaire et secondaire. Cela justifie sans doute le renforcement des Écoles Préparatoires (dont le rôle et le caractère majoritairement privé fait problème pour un recrutement homogène) et de leur éventuelle intégration ;
- Une deuxième année répartissant le temps de travail entre les workshops et les ateliers ou studios, eux-mêmes souvent distribués entre plusieurs pôles (image, volume, son, performance, spécificité technique du type céramique, textile, illustration, et design graphique, objet ou espace), permettant à chaque étudiant-e de commencer à choisir une option prédominante ;
- Une troisième année dans laquelle les workshops, les studios et les ARC permettent de faire émerger un projet singulier, qui orientera le Diplôme National d'Arts (Plastiques ou Techniques), dans lequel seront rassemblés une sélection de travaux accomplis au cours du premier cycle, et accompagné d'un travail écrit, dont le modèle varie depuis le bilan de synthèse jusqu'à un petit essai autour du projet plastique.

III. La compil' des contrib'

III.1 Objectifs d'une école d'art

L'école supérieure d'art et de design est un lieu qui donne les moyens de la création, encourage et initie des situations d'expérimentation, apprend aux étudiants à analyser les œuvres, à lire les images et les signes, dans une perspective résolument critique et en lien étroit avec le monde de l'art et la création contemporaine. L'école forme des individus capables de créer de nouvelles formes plastiques, de s'émanciper des codes classiques et académiques et d'inventer leurs propres métiers. La pédagogie en école d'art est synergique, reposant sur un décloisonnement des contenus, une transversalité des disciplines, la mise en commun de plusieurs langages et une circulation entre pensée et fabrique, la création et l'innovation réunissant plus que jamais de nombreuses compétences.

L'autoformation, la liberté de créer ou encore le droit à l'erreur par l'expérimentation caractérisent en propre la pédagogie en école d'art, laquelle est structurée par un cursus processuel, progressif et individualisé, mais également par des échéances et des évaluations. L'école d'art se caractérisant par la formation à l'art par l'art, la pédagogie de l'artiste-professeur repose sur une tradition orale et de monstration où le contrat de parole est fondamental dans l'accompagnement de l'étudiant, considéré comme artiste ou créateur potentiel.

L'école d'art met en situation l'étudiant afin qu'il conduise une production artistique singulière et qu'il se situe dans le champ critique de la création contemporaine. L'étudiant doit être en mesure de définir son travail et en capacité de se positionner. Il lui est accordé du temps et des ressources (enseignement des techniques de base, apprentissage des outils informatiques et numériques, ateliers accompagnés de professionnels) afin d'être mis en situation de chercher, sans savoir à l'avance quel en sera le résultat. C'est un enseignement qui accepte le tâtonnement et ne se limite pas aux seuls savoirs établis.

La pédagogie en école d'art dès le 1^{er} cycle s'oppose non seulement à l'idée de corpus et mais également au management d'objectifs. Le diplôme n'est pas un objectif, le devenir professionnel immédiat non plus, quand bien même la nature des formes pédagogiques qui sont développées induit une efficacité sur le plan de l'insertion.

L'évolution du programme du 2nd cycle, dans son contenu (mise en place d'initiation à la recherche, du mémoire, de laboratoires de recherche) et dans sa temporalité (mémoire/projet plastique) conduit nécessairement les écoles à redéfinir le programme du 1^{er} cycle.

III.2 DNAP/DNAT, Art/Communication/Design

Le 1^{er} cycle se construit de manière différenciée en cycle DNAP et DNAT. Le DNAT, en tant que tel un cycle court et bien circonscrit, a une finalité professionnalisante affirmée, ce qui explique son architecture dense et orientée vers le monde du travail et la place importance accordée au projet, à la différence du DNAP. Il s'agit-là d'une différence importance qui permet de construire des parcours et des profils variés pour les étudiants qui poursuivent en 2nd cycle – les étudiants venant de DNAT ayant déjà bien identifié un projet individuel.

Outre la distinction DNAP/DNAT, le cursus en école d'art est enrichi par le croisement des différentes options et l'horizon de découverte que cela ouvre en 1^{ère} année. Dans certaines écoles les différentes options cohabitent, dans d'autres elles se croisent et s'enrichissent mutuellement. Si le design est une pratique de résolution de problème, l'exigence tient peut-être, dans les écoles d'art, selon les termes de Norman Potter, à rechercher une solution plus productive qu'élégante ? « Une solution de design élégante est une solution qui satisfait toutes les exigences apparentes avec une belle économie de moyens. Une solution productive, pour sa part, assimile ces conditions en une nouvelle intégration du sens, par laquelle ce qui était auparavant "apparent", est vu comme ayant été insuffisant », autrement dit plus « critique ».

La pédagogie en école d'art étant d'abord le fait d'artistes qui montrent ce qu'ils font et qui mettent en place des workshops et ateliers collectifs avec les étudiants, l'enseignement du design et de l'option communication gagne une valeur ajoutée toute spécifique par rapport à leur enseignement dans d'autres types d'établissement. Art des signes et des usages, de la commande, de la fonctionnalité, de l'économie productive et élégante des moyens, l'objet de design et de communication est inséparable gagne en épaisseur dans le contexte d'une école d'art. Les écoles d'art préparent des créateurs et des auteurs « plurimédia » responsables, sensibilisés au contexte et au monde de l'art en ayant développé leur sensibilité artistique et critique.

III.3 Le 1^{er} cycle : initiation et ouverture de processus

Le 1^{er} cycle en école d'art se caractérise par un passage progressif d'une phase d'initiation, d'expérimentation, à la construction des prémices d'une démarche de projet personnel dans le domaine de la création contemporaine. C'est à la fois une étape essentielle pour ensuite poursuivre en 2nd cycle, mais c'est d'abord une formation sui generis. Les étudiants étant mobiles, les Dnsep ou autres masters étant de plus en plus spécialisés, il faut voir le 1^{er} cycle comme une étape, quelque chose de circonscrit au bout duquel l'étudiant peut s'arrêter, temporairement ou définitivement, ou changer d'école pour poursuivre en 2nd cycle. Le diplôme est de plus en plus conçu comme un 1^{er} cycle et non comme un passage en 4^{ème} année dans la même école.

L'offre proposée par les 46 écoles est plurielle, par la variété des mentions, mais aussi par les différentes modalités d'organisation du cursus. La diversité des approches, des cultures et des métiers de l'art distribuée dans les écoles, ne permet pas d'élaborer une charte programmatique commune dans laquelle par exemple les Unités d'Enseignement, les termes clés et les objectifs d'évaluation seraient homogénéisés et ne rendraient pas compte de la précieuse diversité des approches.

La distinction programme/projet sert à différencier le 1^{er} du 2nd cycle, mais masque toutefois deux réalités. D'abord, en cursus DNAP, le projet individuel apparaît progressivement à la fin du cycle. Ensuite, en cycle court de DNAT, il est même

central. Il est donc plus parlant de définir le 1^{er} cycle comme une phase programme-projet et le 2nd cycle comme une phase projet-recherche. L'année 3 représente tout à la fois la fin d'un cycle d'apprentissages techniques transdisciplinaires et le début d'une autonomie plastique et théorique. Les cycles seraient donc à considérer de la façon suivante : 1,2,3 et 3,4,5. L'élément révélateur étant l'intégration à partir de l'année 3 des étudiants dans les ARC et workshops de recherche, côtoyant souvent indifféremment des étudiants de tout le cursus. L'autoapprentissage a ses limites et ne convient pas à tous : le 1^{er} cycle a une progressivité, l'autonomie relative ne s'installant pas avant l'année 3.

Le 1^{er} cycle se caractérise par une progressivité des enseignements, même si l'année 1, pure phase de découverte, se distingue des années 2 et 3 durant lesquelles certains choix sont faits, certaines orientations. Le 1^{er} cycle consiste en l'acquisition et l'articulation d'outils techniques, technologiques, théoriques et sensibles. Il ouvre des processus. C'est le chemin qui est privilégié plutôt que le but, la mise en désir qui prime sur la sacralisation de l'œuvre. Il s'agit d'installer du temps dédié à l'invention et à l'observation des formes. S'orienter, se situer, avoir une approche critique est en effet primordial et tout particulièrement en année 2 où apparaissent de façon fragile les prémices d'une singularité et d'une prise d'autonomie progressive.

Le 1^{er} cycle se définit comme une initiation aux fondamentaux de l'œuvre (concepts, matériaux, outils, modes d'existence). Il décline aussi des savoirs fondamentaux en histoire de l'art, en art contemporain et en théorie de l'art, des savoir-faire techniques, conceptuels et de communication, et un savoir-faire en termes d'analyse de l'image, de conceptualisation et de lecture critiques via des travaux écrits. Certains outillages sont largement considérés comme incontournables (l'anglais, le numérique, le code, la PAO, la sérigraphie...). Le 1^{er} cycle demande aux étudiants plusieurs travaux écrits, mais il ne comprend en aucune façon une amorce du mémoire.

III.4 Les années 1, 2 et 3

ANNÉE 1

La 1^{ère} année est une année d'initiation, de découverte et d'expérimentation, pendant laquelle il s'agit aussi bien d'apprendre que de désapprendre. Elle est généraliste, avec une initiation aux options, aux médiums, aux pratiques artistiques variées. Elle est un sas de découverte des pratiques contemporaines de la création, plastique et visuelle, des méthodes de travail, des outils et de la culture artistique. C'est un temps d'immersion dans le monde de l'art et du design, notamment sur la scène locale avec les autres acteurs que sont les lieux de production et de diffusion.

La 1^{ère} année se matérialise à travers des workshops où l'artiste-enseignant, au regard de sa pratique et de ses compétences, amène l'étudiant à s'initier à des techniques et des matériaux et à expérimenter des situations. L'étudiant est aussi initié au travail de groupe, afin de se confronter à la logique de projet. Cette immersion permet aux étudiants de mieux identifier leurs motivations et d'avoir les clés de la suite du cursus. La 1^{ère} année est ainsi une année probatoire, dans la mesure où l'étudiant fait le constat de ses aptitudes ou non à s'engager dans un cursus artistique de plusieurs années. Elle éveille des questionnements plus qu'elle ne transmet un corpus de connaissances ou un socle défini de fondamentaux. C'est une année de rupture par rapport aux attendus esthétiques et une année d'orientation décisive.

ANNÉES 2 ET 3

Ces deux années élastiques consistent à consolider les apprentissages variés et de laisser progressivement place à la démarche personnelle de l'étudiant. Il s'agit de diversifier, de développer et d'affirmer la maîtrise des modes d'analyse, de conception et de production artistique. En année 2 ou 3, les étudiants font des choix (pôle principal d'apprentissage, médium, atelier d'un artiste, thématique, option, mention) et parfois font un voyage à l'étranger ou un stage, qui reste optionnel et de courte durée en option Art.

L'année 3 est une année d'orientation et d'ouverture axée sur l'émergence du parcours individuel de l'étudiant. C'est la phase d'expérimentation pour la mise en œuvre d'un projet de fin de cycle. Cette année est paradoxalement très courte car s'y mêlent plusieurs objectifs différents (projet individuel, mobilité internationale...). L'année 3 est aussi une ouverture sur la recherche. Dans de nombreuses écoles, les étudiants participent à des arcs et workshops de recherche à cette étape du cursus.

En année 3, l'étudiant doit produire une note d'intention ou court essai qui sert à situer, contextualiser et donner une lecture du travail plastique. Parfois, cette note est demandée en année 1 et 2 également, afin de décomplexer le travail écrit. Le travail écrit, documentaire voire déjà critique, consiste à formuler l'origine, l'enjeu et l'évolution d'une démarche, à définir une problématique, s'inscrire dans un champ référentiel.

En fin d'année 3 a lieu la commission d'entrée en 4^{ème} année – le passage en 4^{ème} année étant indépendante de l'obtention du diplôme. Certaines écoles essaient de l'organiser avant le passage du diplôme afin que l'étudiant ait le temps d'envisager une autre orientation en cas d'échec.

IV. Propositions et observations (des participants)

Depuis la masterisation, le diplôme terminal a pris trop d'importance. Si le 1^{er} cycle est nécessairement repensé par rapport aux réquisits du master, il doit conserver ses spécificités, obtenant le grade de licence ou non. Quand bien même le futur DNA qui viendrait fusionner et remplacer les actuels DNAP et DNAT conférerait grade de licence, il se doit de rester un diplôme spécifique, et non une variante de Licence professionnelle, garantissant la formidable diversité des diplômes réunis sous le nom de DNA :

- Un DNA indépendant des enjeux du master, tant dans l'élaboration de son programme que dans la singularité de ses mentions.
 - La liberté de l'homologuer au grade de licence, à la guise des écoles et des mentions.
 - La revendication des dimensions fortes de recherche et d'expérimentation qui régissent nos programmes et président nos convictions, sans confusion avec le principe de filière, de diplôme professionnalisant, de marche pied vers le master (les écoles préparatoires produisent parfois l'équivalent de la conduite accompagnée, le DNAP doit éviter ce sort).
 - Le grade de licence ne posera pas de problème particulier tant que le cadre ouvert, très peu formalisé et balisé sera préservé par le Ministère de la Culture (voir le texte de 97)
 - Une année 3 conservant une place importante pour le projet personnel.
 - Un diplôme composé de la présentation du travail plastique (travaux réalisés pendant les trois années) et d'un entretien.
 - Un jury composé de 4 membres, dont des personnalités qualifiées extérieures.
 - Un jury qui reçoit le travail écrit de l'étudiant en amont de la présentation du travail plastique.
 - La présence nécessaire d'un représentant des sciences humaines dans le jury de diplôme serait problématique.
- Si le DNA ne doit pas faire le lit trop tôt du DNSEP, il ne doit pas générer les mêmes modes d'évaluation, la présence de docteurs au DNSEP étant déjà suffisamment contraignante et n'emportant pas l'adhésion du plus grand nombre.
- Des critères d'évaluation propres et qui ne doivent pas être les mêmes que ceux qui sont appliqués en DNSEP.
 - Un passage de diplôme en juin tout en conservant les 4 mois de stage (selon la mention), le stage pouvant être effectuée a posteriori (le diplôme serait obtenu de manière conditionnelle avant la réalisation du stage).

Notons toutefois que, plus petit dénominateur commun de DNAT et DNAP, l'acronyme court DNA fait problème pour l'option Art. Diplôme National d'Art, option art... Comment imaginer un Diplôme Supérieur de Sciences option sciences ? À lui seul, le mot art ne suffit pas à distinguer les pratiques en arts plastiques de l'art dramatique ou des arts de la scène, du cirque ou de la rue... Et de grâce, pas de DNA Communication... Diplôme National d'art de communication ! S'il faut absolument simplifier, et pour obtenir aussi le grade licence et ne pas laisser le DNAP sur le bord de la route où le DNAT le laisserait... pourquoi ne pas conserver DNAP ?

En outre, la fusion du DNAP et du DNAT empêchera les étudiants de passer les deux diplômes. À l'Esa des Pyrénées par exemple, il est possible actuellement de passer successivement le DNAP en juin et le DNAT en octobre. Cela permet aux étudiants d'approfondir un projet pendant l'été.

Extrait du projet d'arrêté relatif au régime de l'enseignement supérieur d'arts plastiques dans des établissements d'enseignement supérieur délivrant des diplômes nationaux

Groupe de travail « Réforme du 1er cycle », DGCA/DESAR, 5 avril 2013

Titre III

Les diplômes

Article 21

Pour se présenter à l'épreuve de diplômes, le candidat doit être régulièrement inscrit dans un établissement et avoir obtenu le nombre de crédits requis :

- cent soixante-cinq crédits « pour le diplôme national d'art »;
- deux cent soixante-dix crédits pour le diplôme national supérieur d'expression plastique.

Article 22

L'épreuve du « diplôme national d'art ; option art, design ou communication », d'une durée de trente minutes, prend la forme d'un entretien avec le jury, comprenant une présentation par l'étudiant :

- 1 - d'une sélection de travaux plastiques réalisés pendant le cursus ;
- 2 - d'un travail écrit accompagnant les projets plastiques.

Les remarques qualifiant les travaux (cohérence...) doivent faire partie de la grille d'évaluation.

Article 23

Pour le « diplôme national d'art ; option art, design ou communication », le jury, nommé par le directeur de l'établissement, comprend quatre membres dont un représentant des sciences humaines :

- trois personnalités extérieures à l'établissement,
- un enseignant de l'établissement.

La présidence est confiée à l'une des personnalités extérieures à l'établissement.

Des suppléants sont nommés dans les mêmes conditions.

Le jury de « diplôme national d'art ; option art, design ou communication » se réunit valablement si trois membres sont présents dont l'enseignant de l'établissement.

Les décisions sont prises à la majorité absolue. En cas de partage égal des voix, celle du président est prépondérante.

Grilles des crédits

Le 1er cycle d'arts plastiques

Semestres 1 et 2 – Tronc commun aux cursus conduisant au diplôme national d'art (DNA)

Enseignements	Semestre 1 nombre de crédits 30	Semestre 2 nombre de crédits 30
Initiation aux techniques et aux pratiques artistiques	18	16
Histoire, théorie des arts et langue étrangère	10	10
Bilan du travail plastique et théorique	2	4

Le bilan est évalué collégalement. Il évalue le choix des travaux, un accrochage, la maturité de l'étudiant en fin de semestre.

Cursus conduisant au diplôme national d'art (DNA), option art

Semestres 3 et 4

Enseignements	Semestre 3 nombre de crédits 30	Semestre 4 nombre de crédits 30
Méthodologie, techniques et mises en œuvre	16	14
Histoire, théorie des arts et langue étrangère	8	8
Recherches personnelles	2	4
Bilan	4	4

Semestres 5 et 6

Enseignements	Semestre 5 nombre de crédits 30	Semestre 6 nombre de crédits 30
Méthodologie, techniques et mises en œuvre	10	4
Histoire, théorie des arts et langue étrangère	8	5
Recherches personnelles plastiques	6	6
Bilan (semestre 5) et diplôme (semestre 6)	2	15
Stage	2	

Le bilan est évalué collégalement selon les critères précisés au semestre 1.

Cursus conduisant au diplôme national d'art (DNA), option design

Semestres 3 et 4

Enseignements	Semestre 3 nombre de crédits 30	Semestre 4 nombre de crédits 30
Pratique plastique : Méthodologie de projet, techniques et mises en œuvre	16	14
Histoire, théorie des arts et langue étrangère	8	8
Recherches et expérimentations personnelles	2	4
Bilan	4	4

Le bilan est évalué collégalement selon les critères précisés au semestre 1.

Semestres 5 et 6

Enseignements	Semestre 5 nombre de crédits 30	Semestre 6 nombre de crédits 30
Pratique plastique : Méthodologie de projet, techniques et mises en œuvre	10	4
Histoire, théorie des arts et langue étrangère	8	5
Recherches et expérimentations personnelles	6	4
Stage, expérience des milieux de création et de production	2	2
Bilan (semestre 5) et diplôme (semestre 6)	4	15

Atelier n°3

Le 2nd cycle

_Modérateur :

Bernhard Rüdiger, artiste, enseignant à l'ENSBA Lyon

_Invités :

Olaf Avenati, designer graphique et multimédia au sein de l'atelier *Tout pour plaire* ; coordinateur de l'enseignement du design graphique et numérique, et enseignant à l'ESAD de Reims.

Dominique Figarella, artiste, enseignant à l'ENSBA de Paris.

François Piron, critique d'art et commissaire d'expositions, coordinateur du Post-diplôme de l'ENSBA de Lyon.

_Participants :

Manola Antonioli, enseignante, ensa Dijon

Odile Biec, directrice, esa Pyrénées Pau-Tarbes

Fanchon Deflaux, coordinatrice des études, esad Marseille Méditerranée

Rodolphe Dogniaux, enseignant, esad Saint-Etienne

Nathalie Filser, directrice, esa Lorraine

Emmanuel Guez, chargé de la recherche et des projets, esa Avignon

Jean Philippe Halgand, enseignant, ebax Bordeaux

Odile Lemée, directrice des études et responsable de la recherche, eesab Bretagne

Cédric Loire, enseignant, esa Clermont Métropole

Elsa Mazeau, enseignante, esa Pyrénées Pau-Tarbes

Corinne Melin, enseignante, esa Pyrénées Pau-Tarbes

Thierry Mouillé, enseignant, esaaa Annecy

Estelle Pagès, directrice des études, Haute école des arts du Rhin

Claire Peillod, directrice, esad Reims

Patricia Ribault, responsable de la recherche, esad Reims

Katia Schneller, enseignante, esad Grenoble Valence

Ian Simms, enseignant, esa Toulon Provence Méditerranée

Les réformes, depuis les années 60 jusqu'aux récentes adaptations des écoles d'art au programme LMD et au passage en EPCC ont produit des changements profonds dans la façon d'enseigner l'art. Les écoles françaises ont réussi le pari de créer des filières artistiques principalement construites autour d'un groupe collégial d'enseignants plasticiens et théoriciens et ont inventé de nouveaux programmes pédagogiques uniques en Europe. Cette collégialité semble aujourd'hui aller de soi. Elle a pourtant produit en trente ans des pratiques spécifiques, un langage propre aux pédagogues et aux élèves et des méthodes de transmission singulières. Confrontés aujourd'hui à une homologation qui s'organise depuis l'extérieur des écoles souvent sans véritable concertation et qui est présentée comme inéluctable dans les nouveaux projets de loi, mais aussi dans les projets d'évaluation des enseignements par l'AERES, les enseignements artistiques se trouvent devant une série de problèmes nouveaux. Les écoles d'art doivent aujourd'hui valoriser et défendre leur spécificité pédagogique. Pour faire face à cette demande, il est important de nommer la spécificité du projet Master en école d'art. L'atelier 2nd cycle s'est réuni pour poser les premiers jalons d'une cartographie de l'enseignement supérieur en art qui permet de mieux définir le travail pédagogique à l'œuvre dans les écoles, de nommer les spécificités et de formuler les attentes des professionnels enseignants.

I. Quelques éléments sur la pédagogie en 2nd cycle

Pour définir la particularité des approches pédagogiques en 2nd cycle, l'atelier c'est appuyé sur la lecture du texte de l'AERES "L'évaluation d'une formation conférant le grade de master" en vue de la campagne d'évaluation des écoles supérieures d'art pour l'année 2013/14. Comme déjà souligné en assemblée générale de l'ANdEA, ce texte pose de multiples problèmes et ne semble guère adapté pour évaluer nos filières. C'est à partir de cette différence essentielle entre les attentes de l'AERES et la réalité des pratiques pédagogiques que l'atelier 2nd cycle a pu déterminer les points suivants.

I.1 Pluralité des méthodologies

La **phase programme** qui prépare les étudiants au DNAP et au DNAT, se structure autour de l'apprentissage de méthodologies de travail (pour la conduite du projet par exemple, pour la recherche d'œuvres de référence, pour le développement d'un regard critique et d'une connaissance historique nécessaire au développement d'un projet personnel). Pendant cette première phase, l'enseignement en école d'art donne une grande importance à la relativité des

méthodologies proposées, apprenant aux étudiants à faire la distinction entre une méthodologie apprise auprès des professeurs et reprise chez d'autres artistes et une méthodologie singulière relative à leur propre projet. C'est bien cette dernière qui est privilégiée, qui est notée et évaluée. En phase programme, on propose des méthodologies, mais on enseigne surtout aux étudiants à relativiser ces mêmes méthodologies et à développer un sens critique, à privilégier l'initiative personnelle, à élargir la capacité de recherche, à fonder une connaissance particulière en vue de développer une méthodologie singulière, possiblement inédite et adaptée à leur projet plastique.

En **phase projet**, on ne peut donc plus parler d'une méthodologie propre à l'enseignement artistique, mais d'une pluralité de méthodologies qui résultent de la multiplicité des projets des étudiants composant un groupe d'élèves. La phase projet se situe dans plusieurs écoles après un voyage Erasmus ou un stage professionnel de plusieurs mois. Les étudiants en phase projet réintègrent les écoles après une expérience professionnelle qui habituellement les conduit à remettre profondément en question les travaux menés en phase programme. Cette distance entre les deux moments de l'apprentissage semble structurer d'une façon essentielle l'enseignement artistique. Les professeurs ne proposent plus une méthodologie de travail, ni des cours sur un corpus de connaissances établies. C'est sous la forme de séminaire, d'accompagnement en atelier et surtout de rendez-vous individuels que se structure l'enseignement en 2nd cycle. L'apport de connaissances de la part des professeurs se présente sous forme de dialogue, non plus à partir d'un savoir commun, mais précisément à partir du projet et du savoir singulier indispensable à la conduite du travail de création de chaque étudiant du 2nd cycle.

1.2 La forme du dialogue, l'écoute

L'enseignement artistique en 2nd cycle donne une importance prépondérante à la création d'une œuvre inédite. L'étudiant est invité à remettre en question les acquis pour développer un projet personnel. La partie la plus délicate de cette phase de l'enseignement est la compréhension de ce qu'on appelle couramment « l'inspiration de l'artiste ». Il s'agit d'un aller-retour complexe entre écoute de soi et développement d'un regard critique. L'écoute de soi et le regard critique ne peuvent être enseignés qu'à partir du point de vue subjectif de l'étudiant. La pédagogie en école d'art consiste donc principalement dans l'accompagnement de l'étudiant et vise le développement d'un territoire (un lieu de la connaissance, un espace de sensibilité, un projet de production) inédit. Les professeurs en 2nd cycle ne transmettent pas la même connaissance à tous les élèves, mais dialoguent avec eux à partir de leur expérience professionnelle et personnelle. Il s'agit dans ce sens d'un dialogue entre deux personnalités dont les intérêts, l'expérience et la connaissance divergent profondément. Le professeur accompagne l'élève en lui apprenant à connaître ses propres intuitions et à développer un sens critique pour le distinguer d'autres connaissances et d'autres pratiques.

Si on peut parler d'une méthodologie commune pour tous les étudiants d'un cycle, il s'agit de développer par le dialogue le sens critique indispensable à tout acte créatif. Le pédagogue apprend à définir une connaissance spécifique, celle de l'étudiant, et l'accompagne dans l'exploration d'un territoire. Il s'agit d'un lieu de travail inédit qui nécessite une connaissance spécifique que l'étudiant et en grande partie le professeur, doivent acquérir en cours du développement du projet.

1.3 L'exception, le territoire de la création

La création artistique se distingue d'autres pratiques créatives et sensibles par une approche particulière due à la pratique de la forme. Penser et créer la forme présuppose une remise en question constante du processus de réalisation. Contrairement à d'autres expressions créatives (comme en musique l'interprétation instrumentale par exemple, pour laquelle la partition d'une œuvre et son instrument sont définis) en art plastique, l'outil et la forme produite résultent d'une refondation complète du processus de travail. On n'apprend pas en école d'art comment appliquer la peinture sur la toile, on apprend à questionner la peinture et à se demander comment et pourquoi la poser sur la toile. À chaque nouvelle production l'artiste plasticien réinterroge le processus même qui lui permet de penser la forme à créer. L'instrument de travail est donc produit en même temps que l'objet artistique.

Il est important pour parler de l'enseignement artistique de tenir compte de cette particularité de la création moderne et contemporaine qui structure l'art depuis la Renaissance. C'est pour cette raison que les créateurs ne se définissent pas seulement à partir de l'œuvre produite, mais bien à partir d'un territoire, une pensée critique qui interroge autant la biographie de l'artiste que l'histoire, la théorie, la forme et la raison d'être du travail même.

1.4 La discipline critique n'est pas un savoir disciplinaire

Les enseignants théoriciens ont mis en évidence une distinction importante de l'enseignement en école d'art, par rapport à d'autres formes de l'enseignement supérieur. Si on peut affirmer que des domaines de savoir disciplinaire existent dans l'art moderne et contemporain (l'histoire de l'art, la théorie de l'art, le savoir et les compétences techniques par exemple), on peut constater que l'enseignement artistique en 2nd cycle ne se pratique jamais à partir des disciplines mêmes. Les enseignements théoriques que les réformes des années quatre-vingt avaient appelés un peu maladroitement des enseignements de "culture générale" sont justement toujours et encore aujourd'hui structurés à partir d'approches généralistes. Bien des enseignants de nos écoles sont des spécialistes reconnus d'une discipline ; ce n'est pourtant pas à partir de ce savoir disciplinaire qu'ils structurent les cours de leur enseignement en école d'art.

Le savoir disciplinaire aborde la connaissance en termes de corpus et donc de sédimentation historique. L'utilisation d'un savoir disciplinaire qu'il soit critique ou non présuppose la connaissance d'un corpus et l'acceptation d'une perspective historique. Le point actuel d'avancement d'un savoir dépend de cette perspective.

En école d'art, c'est au contraire l'approche généraliste qui est privilégiée, non pas pour révolutionner à tout prix un savoir donné, mais simplement par le fait que le regard contemporain est préféré à la perspective historique. La remise en question constante de la forme et la nécessité de l'artiste de définir un territoire pour pouvoir travailler, l'obligent à se questionner à partir de sa condition actuelle, le présent. La priorité donnée par les artistes depuis la Renaissance aux notions d'avant-garde, de modernité, de contemporain, se fonde sur cette approche du problème de la forme. C'est à partir du temps présent et de sa position singulière que l'artiste peut penser le processus de création. La perspective historique est en ce sens retournée. C'est le moment actuel qui permet aux créateurs de penser l'histoire. L'enseignement théorique en école d'art se base sur l'apprentissage de la lecture critique, le développement de la capacité à analyser un objet, une exposition, une contribution écrite en prenant en compte son contexte. C'est en ce sens que l'histoire est, en école d'art, une matière enseignée à partir du temps présent. Elle se base sur ce que Walter Benjamin a défini comme l'anachronisme : le fait d'« arracher une époque déterminée au cours homogène de l'histoire » et de « saisir la constellation que sa propre époque forme avec telle époque antérieure » (Appendice A, « Sur le concept d'histoire », *Oeuvres III*, p.442).

Il y a en école d'art une longue tradition d'enseignement des philosophes (une pensée déductive à commencer par Schelling qui en 1808 devient secrétaire général de la toute nouvelle école des beaux-arts de Munich qui influencera fortement les écoles européennes), mais surtout une longue et inépuisable tradition de critiques d'art qui ont structuré l'enseignement théorique. Ces approches se basent sur l'exercice de la critique et se fondent sur une connaissance déductive.

Il est donc intéressant de constater que les enseignants théoriciens, designers et plasticiens du 2nd cycle tombent d'accord pour réaffirmer l'importance de l'approche généraliste que la réforme Imbert avait mise au centre du dispositif. Les réformes du système LMD qui ont pourtant changé en partie la pédagogie en école d'art ne semblent pas avoir affecté le cœur de l'enseignement généraliste qui est indispensable et doit être préservé.

1.5 L'approche généraliste

Un autre élément intéressant de l'atelier 2nd cycle a été l'apport des designers. S'ils soulignent l'importance de la connaissance des métiers dans toute approche de la création industrielle, ils affirment avec force que leur présence en école d'art est due aux multiples possibilités qu'ouvre une telle pédagogie généraliste. Cette approche garantit pour les filières de design de 2nd cycle une variété de projets et un développement de méthodologies singulières qui ne seraient pas possible dans une école professionnalisante de création industrielle. Si les approches restent fidèles à des champs d'applications donnés, les projets des étudiants se distinguent par le développement de connaissances spécifiques qui permettent d'interroger à la fois les dimensions pratiques et fonctionnelles, ainsi que les enjeux sociaux, culturels et immatériels du projet. Cette pédagogie encourage aussi les étudiants à questionner les périmètres établis des disciplines et à découvrir, à la lisière des professions, un territoire d'intervention qui correspond à leur identité de créateur.

L'enseignement en design se structure donc aussi à partir d'un apport singulier et se base sur le suivi individualisé de projet et sur le dialogue entre professionnels et jeunes créateurs.

Il est important de maintenir au centre de la réflexion l'enseignement de la création par la création, c'est-à-dire une approche généraliste, le développement d'une capacité critique et la définition d'un territoire singulier. Qualités qui n'apparaissent pas dans le texte de l'AERES "L'évaluation d'une formation conférant le grade de master".

1.6 Une pédagogie collégiale

Les écoles françaises ont développé un accompagnement des étudiants par des moments de partage collégial de l'enseignement. Les maquettes de beaucoup d'écoles reconnaissent un rôle central au travail et à l'évaluation en équipe. Depuis les années soixante les différentes réformes ont donné de plus en plus d'importance à cette approche. Si la pédagogie se base sur une forme de dialogue entre personnalités singulières, le moment collectif de ces rencontres semble essentiel à la conduite de l'enseignement. Les réformes et l'histoire particulière de l'enseignement artistique (dans un pays où la multiplicité des approches est garantie par un soutien fort et la diversité des institutions publiques) ont privilégié dans les écoles françaises la constitution d'équipes très variées. Un nombre prépondérant des enseignants en école d'art est aujourd'hui actif dans le milieu professionnel. Les équipes sont mixtes et composées de générations de plasticiens, de designers et de théoriciens différents.

Cette situation place la France aux avant-gardes de l'enseignement artistique en Europe ; elle a contribué depuis la fin des années quatre-vingt au développement de champs de la recherche en art inédits ailleurs et a permis d'accroître notablement l'insertion des élèves dans le milieu professionnel. Le succès grandissant des écoles françaises est dû à la centralité d'une approche pédagogique singulière. Mais celui-ci est intrinsèquement lié au travail collégial qui seul permet la poursuite d'une pédagogie sur mesure. Le discours de personne à personne ne se fait en école d'art que partiellement en rendez-vous individuel. Les rencontres sont souvent collégiales et se déroulent devant des groupes d'élèves. Pour qu'une pédagogie singulière puisse être efficace, elle doit être portée par une équipe d'enseignants plasticiens et théoriciens qui

donnent voix à leur différence et proposent des connaissances distinctes. C'est dans les moments de restitution collective (accrochages, workshops, séminaires et bilans) que la confrontation des projets et des méthodologies différentes devient vraiment productive en école d'art. Le travail collégial de lecture d'œuvres, de discussions sur les méthodes et les référents, de remise en question des acquis de l'histoire de l'art, produit une approche fondamentalement dialectique et critique. Le groupe d'élèves est un élément essentiel de la structure pédagogique et définit la mesure des unités de travail en école d'art. Il explique l'importance que les écoles donnent à la relation quantitative et qualitative entre nombre d'élèves et professeurs.

1.7 Évaluer et juger

Lors de l'atelier 2nd cycle, on a rappelé la centralité de l'évaluation collégiale, or la notion d'évaluation ne semble pas apte à décrire ce qui se passe réellement lors des bilans, des diplômes et dans les moments d'appréciation des travaux des étudiants. Il a été proposé de repenser à ces moments essentiels de la pédagogie en tenant compte de l'histoire spécifique du métier de créateur et de la pensée esthétique.

L'évaluation n'est possible qu'au vu d'une échelle qui permet de mesurer l'avancement, la maîtrise d'une connaissance ou les capacités acquises. Ce sont dans les formes les plus académiques de l'enseignement artistique que ce type d'évaluation (celle de la maîtrise technique, par exemple, ou celle de la conformation de l'œuvre à une histoire de l'art préétablie) a eu cours. Contrairement à l'enseignement académique, celui de la création ne permet nullement d'être étalonné, car le travail à apprécier est justement noté pour sa qualité inédite, pour sa capacité à renouveler le champ de la création et pour la qualité singulière de l'approche. Des critères qui figurent aujourd'hui sur la fiche d'appréciation des jurys de DNSEP.

Il a été proposé de faire une distinction entre évaluation et jugement et de reprendre ce dernier terme pour parler des moments d'appréciation des étudiants en école d'art. Il est d'usage dans les écoles d'art de juger l'étudiant face à ses œuvres. On apprécie donc la personne, le travail, la capacité critique, l'inscription de la personne dans son travail, c'est-à-dire la qualité du territoire à l'œuvre. Ce moment est essentiel dans le parcours des étudiants, il s'agit d'un processus qui s'est affirmé depuis le dix-neuvième siècle dans les écoles d'art.

La subjectivité du juge est assumée au nom de la reconnaissance du milieu professionnel et des pairs. Elle se fonde sur l'importance du jugement esthétique, qui occupe une place centrale dans l'appréciation artistique depuis la Révolution française. Le jugement esthétique n'est pas un simple jugement du goût, il ne se base pas sur un ressenti immédiat. Il ne définit pas non plus la qualité d'un objet, car il ne vise pas à le déterminer. Loin d'être une simple opinion du juge, il vise à percevoir un nouveau schème de compréhension du monde, une nouvelle mise en forme des liens entre l'œuvre et son contexte, entre le spectateur et le réel.

Cette possibilité de donner un ordre nouveau aux éléments qui forment notre connaissance du monde par la création d'un schème inédit a été au centre des réflexions esthétiques et artistiques lors de la fondation des écoles d'art modernes au début du dix-neuvième siècle. C'est Friedrich Schiller qui le premier en 1795 a théorisé cette relation dans ces *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, (éd. Paris, Aubier, 1992). C'est depuis cette époque que la culture de l'image et la pensée esthétique sont étroitement associées à l'enseignement artistique et le processus de jugement un élément essentiel de la pensée sur et par l'art.

Sur la base de cette longue tradition, on peut dire que le passage devant un jury d'un DSNEP n'est pas un moment d'évaluation, mais la mise à l'épreuve du travail et du territoire de l'œuvre par un jury de pairs. Ce dernier juge de la capacité critique de l'élève et de l'efficacité de l'œuvre à produire une attention esthétique. Il juge le territoire déployé et l'intelligence analytique à l'œuvre.

Il a été rappelé aussi que la tradition des écoles d'art ne repose pas sur un examen d'État qui serait une habilitation à exercer la profession. L'école ne doit pas en ce sens évaluer l'aptitude professionnelle d'un jeune créateur, elle ne juge que la nature inédite du travail accompli et l'intelligence à l'œuvre.

1.8 Conclusion, les éléments essentiels de la pédagogie en 2nd cycle

La pluralité des méthodologies, la forme dialectique de la transmission, le développement d'un regard critique et d'une intelligence déductive, l'approche généraliste et collégiale, forment les piliers de l'enseignement de la création par la création. Il s'agit d'une discipline et non pas d'un champ disciplinaire. L'enseignement artistique se situe dans le domaine d'une connaissance dialectique de la condition contemporaine. C'est à partir de sa lecture et de la remise en question des perspectives historiques établies qu'un enseignement de l'art par l'art est possible. La validation d'un parcours d'études en école d'art se fait par un jugement des pairs sur la nature inédite du travail et sur la singularité de l'approche du jeune créateur.

Ces points ne peuvent pas être soustraits à l'enseignement artistique sans mettre à mal une longue tradition des métiers de création mais surtout sans remettre profondément en question la possibilité de maintenir une continuité dans la transmission de la création et donc le tissu économique et social qui en dépend. Des jeunes créateurs qui ne trouvent plus ces caractéristiques essentielles dans un établissement d'enseignement supérieur vont simplement désertir les écoles d'art.

II. Deuxième partie : Les propositions de l'atelier 2nd cycle

L'atelier 2nd cycle propose d'explicitier les normes récentes l'Enseignement supérieur en tenant compte de la spécificité pédagogique énoncée plus haut. C'est surtout dans l'application des normes des nouvelles formes d'évaluation des étudiants, comme la soutenance du mémoire par exemple, que l'atelier préconise une plus grande souplesse et la nécessité de réinventer les formats. L'atelier souligne l'importante diversité des maquettes pédagogiques des 46 écoles françaises et leur capacité à articuler les trois axes essentiels de la pédagogie en école d'art, une approche généraliste, le développement d'une capacité critique et la définition d'un territoire singulier. L'atelier appelle au maintien de cette diversité indispensable à la sauvegarde de la qualité de l'enseignement de la création par la création. La préconisation d'une accréditation des écoles par le Ministère de la Culture a été très favorablement accueillie, l'atelier 2nd cycle appelle à une vigilance soutenue pour la préparation et l'accompagnement de la campagne d'évaluation AERES. Il souligne la nécessité de revoir la méthode d'évaluation et estime indispensable de demander la réécriture des critères généraux selon lesquels sont évalués les grades de Master dans les écoles d'art françaises.

II.1 Évaluer – juger l'unité entre les trois cycles

L'atelier 2nd cycle souligne que la maquette d'évaluation de l'AERES se base sur une approche disciplinaire de la connaissance qui ne convient pas à la structure pédagogique de nos établissements. L'atelier appelle à une nécessaire relativisation de la forte séparation dans l'évaluation entre les différents cycles. Il souligne que l'expérimentation et la recherche sont deux formes de travail et de transmission qui s'appliquent à tout le parcours de l'étudiant en école d'art. En ce sens la pédagogie en école d'art ne s'adosse pas à la recherche, c'est plutôt la continuation naturelle du parcours de l'étudiant. Tout artiste, qu'il soit impliqué dans un groupe de recherche ou dans une carrière individuelle de pratique d'atelier, se pose en chercheur. Les écoles d'art ont donc développé des projets d'accompagnement professionnalisant, des Post-diplômes et des 3^{ème} cycles, ainsi que des projets de doctorat conjointement à d'autres institutions de l'enseignement supérieur, qui permettent une forte variabilité des approches et une perméabilité entre travail individuel et effort en groupe. Le développement et l'affirmation de la spécificité de la recherche et des accompagnements professionnalisants ne sont donc pas à traiter comme une partie distincte de l'enseignement en 1^{er} et 2nd cycle. L'évolution actuelle du statut des enseignants qui prévoit un seul corps avec la possibilité pour un enseignant en école d'art d'être affecté à des tâches de recherche est saluée et vue comme très positive.

De la même façon, les enseignants d'arts plastiques, de design et de théorie, insistent sur une meilleure définition de la notion de "professionnalisation" qui apparaît dans le premier article du texte de l'AERES "L'évaluation d'une formation conférant le grade de master". Les écoles, au vu de l'importance de leur approche généraliste, ne préparent pas des jeunes créateurs pour un métier spécifique. Les créateurs qui sortent de nos écoles sont aussi portés par la nature de leur projet individuel à inventer leur propre cadre de métier. Les statistiques sur le devenir de nos anciens étudiants reflètent mal l'inventivité des métiers, mais indiquent en revanche un très faible taux d'inactifs.

II.2 Évaluer – juger le mémoire

L'atelier 2nd cycle s'est longuement entretenu sur les difficultés qui rencontrent les étudiants et les équipes d'enseignants depuis quelques années avec l'application des nouvelles directives sur le mémoire de 5^{ème} année. Les difficultés d'organisation, de temps et de partage des tâches semblent peser beaucoup sur la pédagogie et privent les étudiants d'un temps d'atelier indispensable à la préparation du DNSEP.

L'atelier 2nd cycle a pu établir qu'une grande partie des difficultés était liée à une interprétation parfois trop limitée des textes. La priorité donnée à une certaine forme écrite du mémoire, qu'on peut dire scolaire et détachée des préoccupations artistiques et théoriques des élèves, a été critiquée. L'atelier invite à une interprétation des textes plus favorable à l'émergence de **formes d'écriture** inédites et au développement de processus de travail plus pertinents au vu de la production plastique.

Il a été constaté que certains élèves se retrouvent à rédiger leur mémoire sous la direction d'un seul théoricien, souvent un docteur employé à cette fin. Ces formes de suivi ont paru incohérentes pour une école d'art et porteuses de confusion pour les étudiants. L'atelier appelle à une plus grande cohérence entre les enseignements plastiques et théoriques et propose d'associer tous les professeurs du cycle au suivi des mémoires. L'atelier rappelle que les théoriciens employés dans les écoles le sont le plus souvent pour leur qualité et l'engagement dans le milieu professionnel. Le titre de docteur ne peut donc pas être déterminant dans le suivi des mémoires. Cette règle doit être revue et se conformer à la tradition de l'enseignement en art basé sur la reconnaissance professionnelle par les pairs. En absence d'une telle directive centrale, l'atelier appelle à un partage des tâches d'accompagnement des mémoires entre théoriciens et plasticiens sans considération des titres de docteur.

Il a été longuement discuté des dérives d'une telle réforme sur l'accompagnement de la soutenance par un docteur. Il s'avère que l'interprétation des textes quant à la forme écrite est souvent trop restrictive. Il a été rappelé que la culture de plasticiens possède une littérature propre et une tradition théorique et écrite d'au moins quatre cents ans (voir annexe). Il est donc nécessaire de revoir l'accompagnement du mémoire au vu de cette tradition et de formuler des méthodes de travail qui peuvent profiter d'une si longue et importante tradition.

Il a été proposé de repenser le lien entre la soutenance du mémoire et la présentation des travaux plastiques face au jury au vu des différentes formes d'adresse de l'art. Le mémoire doit pouvoir intégrer les problématiques des œuvres, doit

pouvoir donner lecture du territoire de travail du jeune artiste et permettre de déployer ses capacités critiques. La possibilité de structurer un mémoire à partir d'une approche déductive construite sur la lecture essentielle pour les artistes de la condition contemporaine, doit être sauvegardée. Il va de soi que le mémoire ne doit pas tenir lieu d'œuvre, ni être évalué comme tel, mais bien *en regard de l'œuvre*. C'est justement cet *en regard* qu'il s'agit de juger, à savoir la cohérence et l'intelligence des rapprochements. C'est pour cette raison que le mémoire en école d'art doit construire une relation dialectique et critique. Il doit concourir à mettre en lumière le territoire du travail de l'étudiant.

L'atelier propose de repenser en profondeur la notion d'écrit et de la formuler au pluriel. Il convient de réfléchir et amener les étudiants à développer une attitude critique vis-à-vis de la notion de **formes d'écriture**. Il faut accompagner les élèves dans un travail créatif et critique qui leur permet de penser en même temps au contenu de leur mémoire et aux **formes d'écriture**. Il faut les amener à réinventer l'outil de l'écriture qui s'adapte au mieux à un contenu spécifique et inédit. À titre d'exemple, les **formes d'écriture** dans la tradition artistique récente vont des essais philosophiques de Jeff Wall au montage d'images de *l'Atlas* de Gerhard Richter, de l'article accompagné d'images *Houses for America* de Dan Graham aux vidéos de la *Fernsehalerie* de Gerry Schum.

II.3 Évaluer – juger les DNSEP

Les réformes récentes qui partagent en deux le passage du DNSEP entre soutenance de mémoire et présentation plastique ont été jugées négativement par l'atelier 2nd cycle. Presque tous les participants sont d'accord pour affirmer que le passage du DNSEP perd en qualité avec un jury en 2 + 3. Ici aussi les écoles montrent des stratégies très différentes pour les passages de ces deux moments d'évaluation. L'atelier préconise une large interprétation des textes et conseille une plus grande liberté dans le déroulement de ces deux moments de jugement.

Il a été rappelé l'importance de la présence de l'élève devant le jury au moment du DNSEP. Certains ont regretté que le jury de soutenance du mémoire ne soit souvent pas suffisamment informé sur le travail plastique des élèves. L'atelier invite à une plus grande inventivité des équipes pédagogiques pour mieux lier ces deux moments du passage en insistant particulièrement sur la tradition des écoles d'art à présenter un territoire de travail plutôt que des objets produits.

Beaucoup ont dénoncé la difficulté à recruter des jurys, étant donné les très grandes difficultés de paiement et de remboursement de frais dus à la nouvelle procédure.

II.4 Évaluer-juger l'AERES

L'atelier demande une réorganisation complète du processus d'évaluation du grade de Master par l'AERES. Son texte général sur "L'évaluation d'une formation conférant le grade de master" semble insuffisant compte tenu de la réalité des écoles d'art. L'atelier 2nd cycle demande l'élaboration d'un texte spécifique pour les écoles d'art. Ce texte doit tenir compte des spécificités des écoles explicitées plus haut et s'appuyer sur la longue tradition de l'enseignement artistique.

L'atelier 2nd cycle propose de revoir la procédure d'évaluation sur dossier et invite à définir de nouvelles règles. Au vu de l'importance du travail plastique, de la tradition d'une pensée critique à l'œuvre dans la pédagogie de la création par la création, il est proposé d'inviter les équipes d'évaluateur à assister aux passages de DNSEP des écoles pour mieux apprécier l'importance de l'invention de formes inédites et des qualités expérimentales de la pédagogie en école d'art.

II.5 Évaluer – juger la recherche en art

L'atelier 2nd cycle a appelé à une évaluation moins partagée des trois cycles et salue la perspective d'une accréditation des écoles par le Ministère de la culture pour les diplômes en premier cycle, second cycle et troisième cycle qui comportent aussi les formations post-master et postdoctorales propres aux établissements d'enseignement supérieur des arts plastiques.

L'atelier 2nd cycle souligne l'importance de l'évaluation des 3^{èmes} cycles et de la recherche en art pour mieux légitimer la tradition pédagogique des deux premiers cycles. L'évaluation ne peut être faite que par des pairs issus du milieu professionnel de la création artistique. L'atelier préconise la création d'un Conseil national de l'enseignement supérieur des arts plastiques composé de personnalités qualifiées et d'enseignants des écoles d'art pour accompagner le Ministère de la culture dans son travail d'accréditation et de développement des programmes d'accompagnements pour une pédagogie innovante comme le programme actuel de soutien à la recherche en art. Il semble nécessaire de créer une instance de professionnels seuls capables d'évaluer, d'orienter et de valider la recherche en art, ainsi que les diplômes de 3^{ème} cycle et formations post-masters. Ce Conseil national doit se composer de pairs élus selon une procédure d'auto sélection du milieu professionnel pour pouvoir asseoir la légitimité pédagogique et scientifique de la filière et reconnaître à la recherche dans le domaine de la création une valeur spécifique issue d'une tradition historique et garantir la fluidité entre création plastique et recherche, entre milieu professionnel et enseignement artistique.

Résumé et élaboré pour l'atelier 2nd cycle par Bernhard Rüdiger.

Les apports de tous les participants ont été essentiels pour la rédaction de ce résumé et particulièrement ceux des trois invités. Merci à François Piron pour l'élaboration des points 1.4 et 2.2, à Olaf Avenati pour l'élaboration du point 1.6 et à Dominique Figarella pour l'élaboration des points 1.7 et 2.2.

Quelques éléments sur l'histoire de la production de travaux théoriques des artistes Bernhard Rüdiger, janvier 2013

Texte sur les formes d'écriture d'artiste écrit à l'attention de la DGCA

Le travail de recherche en école d'art se fonde sur la longue tradition de la recherche artistique, une activité collective qui, sous des formes et des associations diverses, a toujours été pratiquée dans ce qu'on appelle l'art moderne, c'est-à-dire une époque qui va au moins du *Traité de la peinture* de Léonard de Vinci jusqu'à nos jours.

Depuis le seizième siècle, le travail créatif individuel a été accompagné d'une activité de recherche analytique sur l'art et à partir de l'art. Cette activité s'adresse à une communauté d'artistes et de chercheurs et a été souvent pratiquée en groupe. Elle a produit une variété importante de formes à travers lesquelles des travaux théoriques ont été diffusés. Du traité de Léonard aux manifestes des Futuristes et de Lucio Fontana, de l'interview aux textes critiques de Barnett Newman et de Jeff Wall, du livre d'art à l'édition, de la revue d'artiste *391* de Francis Picabia à la forme Atlas de Gerhard Richter, de la conférence à l'action performative, les artistes ont depuis toujours inventé la forme qui permet de diffuser au mieux leur travail de recherche.

Le traité de Léonard paru après sa mort s'inscrivait dans une tradition antique d'écrits scientifiques sur le modèle -par exemple- du traité sur la nature de Pline l'ancien. À la même époque, d'autres artistes ont introduit des nouvelles formes d'écrits. Ainsi Benvenuto Cellini, à côté d'un *Traité sur la sculpture et la manière de traiter l'or*, publiait en 1567 sa propre autobiographie dictée en langue dialectale à un de ses assistants. Il donnait à travers ce texte une nouvelle forme à la réflexion sur l'art et aux questions essentielles de la révolution maniériste que Cellini ne veut pas laisser à la seule interprétation de son contemporain Vasari qui avait publié en 1550 la première version de son livre *Les vies des meilleurs peintres, sculpteurs et architectes*.

De la même façon, la collaboration entre Michel-Ange et le théoricien Ascanio Condivi répond à l'interprétation de l'œuvre que faisait Vasari par une autre biographie de l'artiste. Michel-Ange reprend des éléments théoriques essentiels de son œuvre qui lui semblent incorrects chez Vasari et développe à travers la collaboration avec Condivi la base d'un discours théorique à partir de la pratique et de la réflexion des artistes.

À cette même époque, se situe l'œuvre théorique majeure du peintre Gian Paolo Lomazzo. Devenu aveugle à la fin de sa vie, il dédia ses dernières années à la rédaction de plusieurs œuvres théoriques sur l'art. Le *Traité de la peinture de la sculpture et de l'architecture* (1584) de Lomazzo pose les bases de la réflexion sur la théorie de l'art proposant une interprétation inédite de la notion de décoration et de l'héritage de l'antique. Il aura une influence considérable tant auprès des artistes que des historiens et théoriciens de l'art. Ses écrits plus tardifs comme celui sur *L'idée du temple de la peinture* (1590) pose les bases théoriques de la réflexion moderne sur le rôle de l'individualité du jugement et de la notion d'invention artistique. Il définit ainsi trois champs de recherche pour la théorie de l'art qui sont encore aujourd'hui au centre de la réflexion contemporaine. La "doctrine" est selon Lomazzo la prise en compte des découvertes artistiques qui s'imposent au fil de l'histoire (celle de la perspective par exemple) ; la "pratique" qui est une méthode personnelle de l'artiste, ce qu'on appelait à l'époque "la maniera"; "l'iconographie", élément narratif et "littéraire" de l'image.

C'est sur la base de ce foisonnement d'idées que l'art moderne et contemporain a développé les formes du discours et de la théorie artistiques. Parmi les formes innovantes les plus importantes, il faut certainement citer la forme du Manifeste introduite par le poète futuriste Filippo Tommaso Marinetti et le peintre Giacomo Balla en 1909, suivi du *Manifeste de la peinture futuriste* d'Umberto Boccioni, Luigi Russolo et Carlo Carrà. À côté de ces nouvelles formes brèves qui auront un rôle essentiel dans l'art moderne et contemporain et qui seront essentiellement renouvelées dans l'après deuxième guerre mondiale, les artistes ont continué à développer un discours plus long et articulé comme ce fut le cas de l'œuvre majeure d'Umberto Boccioni *Peinture et sculpture futuriste (Dynamisme plastique)*.

D'autres formes importantes ont fait surface dans les années 60. Les articles d'artistes, forme introduite par des peintres penseurs comme Barnett Newman, ont connu dans la deuxième moitié des années 60 une forte accélération. Les artistes ont ainsi affirmé et fondé historiquement et théoriquement des nouvelles positions. Je pense par exemple à l'article *Houses for America* de Dan Graham, publié sur Art Magazin en 1966, à l'article de Sol Le Witt *Paragraphs on Conceptual Art* publié sur Art Forum en 1967 où sera publié aussi l'article essentiel de Robert Morris *Antiform* une année plus tard. La revue et le livre d'artiste vont être également renouvelés à cette époque. Le premier numéro de la revue *Art and Language, the Journal of Conceptual Art* sort en 1969. La forme de l'article d'artiste est toujours présente aujourd'hui et a souvent pris la forme d'essai théorique. L'exemple le plus accompli est certainement l'édition des essais et entretiens de Jeff Wall de l'École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris dans sa collection *Écrits d'artistes*.

C'est toujours pendant les années 60 que l'exercice de l'interview d'artiste prend une toute nouvelle direction. Il ne s'agit plus de brèves interviews pour les magazines généralistes. Les revues spécialisées ainsi que la nouvelle pratique des catalogues d'artistes donne naissance à ce nouveau genre qui réinvente la forme du dialogue de la philosophie antique. Il n'est plus pensable aujourd'hui de développer une approche théorique et historique sur les artistes de cette génération sans tenir compte de leurs interviews. Les formes plus accomplies de ce type de dialogue ont abouti à des publications spécifiques dans des revues comme *Anoir, Eblanc, Irouge, Uvert, Obleu* édité entre 1980 et 1988 par Bruno Corà à Rome,

dans la forme du livre, les *Dialogues d'artistes* publié par Achille Bonito Oliva en 1984, ou encore le dialogue entre Joseph Beuys, Jannis Kounellis, Anselm Kiefer et Enzo Cucchi édité sous forme de livre en 1988 sous le titre *Bâtissons une cathédrale*.

Il est important de souligner que les artistes ont produit des formes de réflexion sur l'art qui n'ont pas toujours une forme strictement écrite, mais qui laissent à la théorie une place expérimentale. Je pense utile de citer à ce titre le projet de Picabia, sa revue "391", forme libre en quatre feuilles pliées, publiée de 1917 à 1924. Projet dadaïste par excellence, la revue est une mise en pratique de la pensée par le collage. Collage d'images et de textes, collage d'auteurs différents et de contenus, elle sera pratiquement éditée et dirigée par le seul Picabia. Lieu de réflexion sur l'absurde de la machine célibataire, cette étrange revue propose et met en pratique la théorie moderne d'un art qui n'est plus illustration du monde, mais son énigme. Il demande au lecteur de travailler pour compléter les passages sans continuité qui se font entre un objet et un autre, pour arriver à se forger une idée sur la nature et la raison des liens manquants. L'ensemble des 19 numéros a été réédité en 1975 par Michel Sanouillet chez les éditions Pierre Belfond à Paris.

Un deuxième projet marquant de l'histoire récente est la "Fernsehgalerie" de Gerry Schum diffusée entre 1969 et 1970 par la télévision publique allemande WDR. Il s'agit d'une série de films non sur l'art ou sur l'artiste mais avec l'art. Schum collabore avec l'historienne Hannah Weitemaier et l'artiste Bernhard Höke. Il s'agit de penser l'image avec l'œuvre et de donner à comprendre l'art par la production d'images. La série la plus efficace et connue de son œuvre est intitulée "Land Art". Elle est aujourd'hui un outil indispensable pour comprendre et traiter les œuvres des artistes invités : Richard Long, Barry Flanagan, Dennis Oppenheim, Robert Smithson, Marinus Boezem, Jan Dibbets, Walter De Maria et Michael Heizer.

Un dernier projet majeur est celui de Gerhard Richter "Atlas". Ce projet est toujours en devenir, il se trouve au Lembachhaus de Munich. Récemment montré dans son intégralité à Dresde à l'occasion du soixante-dixième anniversaire de Richter, il se compose de Blocks de plusieurs cadres qui contiennent tous les matériaux du travail d'atelier de Richter. L'organisation de cet Atlas est un véritable travail théorique fait à partir d'images qui ont servi à la réalisation de tableaux, mais aussi d'articles de journaux, de photos de famille, de maquettes d'exposition et de tout autre élément ayant nourri la réflexion du peintre. La forme de l'Atlas est particulièrement intéressante car elle organise la lecture du spectateur mais permet un libre travail de liens entre les images, entre les Blocks et l'ensemble de l'œuvre peinte de l'artiste. Clairement inspirée de l'Atlas de Aby Warburg, cette œuvre théorique de Gerhard Richter fait du lien entre les images l'élément essentiel du travail de théorisation. C'est le montage opéré par le spectateur qui est le moteur théorique de cette œuvre particulière.

Bernhard Rüdiger, janvier 2013

Atelier n°4

Organisation et administration des études

Modérateurs :

Jean-Paul Ponthot, directeur de l'ESAAIX
Didier Larnac, directeur du site Le Mans ESBA TALM

Invité :

Henri-Michel Jean, responsable informatique de l'ESBA TALM site du Mans

Participants :

Jacques Norigeon, directeur, esad Grenoble Valence
Didier Herbet, directeur, esa Avignon
Aurélië Brühl, responsable des études, esa Clermont Métropole
Frédéric Mary, directeur des études, esad Orléans
Brigitte Chorvot, responsable des études et des relations internationales, isba Besançon Franche-Comté
Laurence Martin, directrice des études, ensp Arles
Alice Vergara, chargée des études, eesi Angoulême Poitiers
Valérie Grondon, chargée des études et de la scolarité, ensba Lyon
Caroline Engel, responsable des études, esad Saint Etienne
Jacques Vannet, directeur études, ema Fructidor Chalon-sur-Saône
Sylvie Ori, secrétaire pédagogique, esad Marseille Méditerranée
Sandra Barjon, responsable cursus, communication et juridique, ema Fructidor Chalon-sur-Saône
Marie-Hélène Savigneux, administratrice, esap Monaco
Benoît Poche, administrateur, esad Grenoble Valence
Mélanie Marchal, administratrice, esa Lorraine
Didier Le Cornec, directeur administratif, ensba Lyon
Karine Archer, assistante de direction, ensa Limoges
Amel Nafti, responsable de la recherche, Villa Arson

Cet atelier s'est organisé en deux temps. D'abord, il a été question d'un projet de logiciel de gestion pédagogique qui pourrait être mis en place de manière mutualisée par un groupe d'écoles. Ensuite, les participants ont effectué une lecture attentive et critique du document transmis par l'AERES pour l'évaluation de la vague E (2013-2014).

I. Projet de logiciel pédagogique mutualisé

Didier Larnac et Henri-Michel Jean ont présenté les différentes fonctionnalités du **logiciel de gestion pédagogique**. Ce futur outil de gestion pédagogique *full web* est le résultat des besoins identifiés par 8 secrétariats pédagogiques en provenance des écoles d'Orléans, de l'ESBA TALM et l'EESAB de Bretagne. Il est, de par ses fonctionnalités, en totale adéquation avec les besoins des écoles d'art. Le développement de ce logiciel peut faire l'objet d'un marché groupé permettant la réduction du coût de revient pour l'ensemble du réseau ANdEA. L'évaluation financière pour son développement avoisine les 60k€. Si un grand nombre d'établissements s'accorde sur cet outil de gestion pédagogique, qui aujourd'hui a recueilli l'assentiment de 5 écoles d'art, le coût de revient peut être divisé par autant d'établissements intéressés. La mise en œuvre de ce logiciel est programmée pour la rentrée 2014/2015.

Cf. Projet de logiciel pédagogique en annexe.

II. Examen de la grille d'évaluation de l'AERES pour la vague E

Dans un second temps, le document « AERES : Évaluation d'une formation conférant le grade de master / Campagne d'évaluation 2013-2014 » a été examiné.

II.1 Synthèse et interrogations de Jean-Paul Ponthot, rapporteur

Nous avons lu attentivement ce texte comme s'il s'adressait à nous, ESA conférant le grade de master, et qu'il s'agissait de l'ajuster, en corrigeant des mots, en adaptant des phrases, en précisant des priorités. Il apparaît à l'évidence que ce texte généraliste ne s'adresse littéralement qu'à l'université. S'il sert juste de guide pour l'évalué, nos réponses en lien avec nos pratiques et nos textes s'adapteraient de fait ; il suffirait de prendre, d'ajouter, de laisser, d'adapter comme nous l'avions si bien fait lors de l'exercice précédent. Mais si ce document sert de guide pour l'évaluateur, pour le groupe d'experts, le hiatus est tel que le document n'a plus aucun sens. Il n'a absolument pas évolué depuis 4 ans si ce n'est pour se caler au plus près de l'université. Ce texte unique et applicable à tous met en évidence de façon encore plus flagrante les différences voire les divergences entre nos enseignements et les pratiques académiques, ainsi que la plus totale ignorance ou indifférence vis-à-vis des spécificités pédagogiques des écoles d'art.

On peut donc s'interroger : qu'ont donc fait les représentants du Ministère de la Culture auprès de cette instance ? S'il y a eu parole, rien n'a été entendu. Ce texte laisse supposer que leur action a été vaine. Il est à noter que dans l'exercice de la cotutelle, un ministère, celui de l'Enseignement supérieur et de la recherche, dispose d'un CNESER comme destinataire et autorité, tandis que l'autre, le Ministère de la Culture, de rien qui puisse lui ressembler. Qu'en sera-t-il de la constitution du corps des experts ? Quel sera le guide de l'évaluateur ? À qui rendra-t-il compte de son exercice, à une seule tutelle ?

L'AERES (ou tout autre dénomination) doit fondamentalement garder son caractère d'indépendance. Il ne s'agit en aucune manière de se substituer à elle et de rédiger nous-mêmes, mais en son nom, le document d'examen qui nous convient. À chacun son job. Il apparaît en revanche urgent de porter à la connaissance des tutelles que ce texte en l'état ne peut convenir. Si le document ne pouvait être adapté, il s'agira de prendre des positions communes au sein de l'ANdEA par rapport à certains « éléments attendus » en se dotant d'un vade-mecum interne.

II.2 Analyse du texte par les participants

Éléments d'appréciation d'une formation conférant le grade de master

Les notions inappropriées :

- « insertion professionnelle directe »
- une pédagogie « permettant une orientation progressive » (dont on peut s'accommoder en parlant d'autonomie progressive)
- le mémoire comme « travail à la fois académique et pratique de fin d'étude »
- « ... les taux de poursuite en doctorat » comme « témoignage concret de l'attractivité, de la qualité, et des débouchés de la formation »
- les points 5 et 6 parlent avec insistance d'un « conseil de perfectionnement » et de « toutes les formes d'évaluations : auto-évaluation, évaluation par les étudiants et les sortant »

Objectifs de la formation et modalités pédagogiques : éléments attendus

- « emplois niveau cadre supérieur ou de poursuivre en doctorat »
- « l'organisation des enseignements » ; le tableau qui suit est totalement inapproprié : « nombre d'enseignants professionnels » au regard du « nombre d'enseignants-chercheurs, PRAG et PRCE », « nombre d'heures d'enseignement en présentiel par étudiant »
- Ce tableau doit être adapté et surtout harmonisé pour l'ensemble de nos écoles

La lecture collective s'est arrêtée fin de la page 4.

II.3 Remarques du rapporteur sur la suite du document

Pilotage de la formation : éléments attendus

Inapproprié :

« la liste des enseignants professionnels (organisme, entreprise, établissement, niveau de responsabilité, etc.), ainsi que la liste des intervenants académiques avec leurs statut et appartenances (laboratoires... (...)). Indiquer le nombre de docteurs et de titulaires de l'HdR »

Où en sommes-nous de :

« les résultats connus de l'évaluation des enseignements par les étudiants et éventuellement de l'évaluation de la formation par les diplômés... »

« le dispositif d'autoévaluation... »

Quelle forme cela prend-il dans nos établissements ?

Projet de logiciel de gestion pédagogique mutualisé

Didier Larnac, Directeur adjoint et directeur du site Le Mans, Esba TALM

Cette note a pour but la mise en œuvre d'un programme fonctionnant sous forme de base de données en full web qui permettra aux établissements publics de coopération culturelle « Ecole des beaux-arts » une gestion de la pédagogie et de la communication. Elle tient compte des options qui devront être validées pour réaliser l'offre définitive (modules, licences, hébergements). Il est prévu de réaliser ce développement en deux phases, une première qui répondra à l'ensemble des besoins des Ecoles d'art, et une deuxième de besoins spécifiques à certains établissements.

L'esprit du paramétrage souhaité, une fois la base mise en place, est de conserver une autonomie du suivi, la maintenance et pouvoir faire évoluer l'organisation initiale.

Il semble important de prévoir un lien Hotline sous forme de crédit/temps, pour les responsables pédagogiques et les techniciens informatiques, permettant une aide à la maintenance et aux petits aménagements durant la première année.

Une seule base de donnée mais 3 tables sont à mettre en place :

- Les « étudiants à temps plein »
- Les « contacts » (TA, expo, officiels...), enseignants, contact lieux de stage, les étudiants en cours loisir, les auditeurs libres...
- Les « candidats aux concours et commissions »

Tous les contacts sont regroupés dans une table unique de gestion. Cette architecture offre la possibilité de faire évoluer la nature du contact dans le temps. Par exemple, un étudiant passe au statut d'ancien étudiant pour ensuite devenir un contact d'une entreprise et voire un enseignant etc..... Le module « entreprise » offre la possibilité de suivre l'historique professionnel des étudiants. Il sera possible d'attacher un contact à plusieurs entreprises.

Seront regroupés sous la même table intitulée « contact », enseignant, étudiants des cours loisirs et auditeurs libres. Seuls les candidats sont dans une table indépendante pour des questions de sécurité et d'archivage par la suite. Après le concours, seuls les candidats admis sont basculés en contact de type étudiant.

La base de données devra être unique pour chaque établissement avec la possibilité pour les multi sites d'attacher un contact plus à un site qu'à un autre ou à l'établissement tout entier. Cela permettra une gestion différenciée des contacts selon qu'il s'agit de collecter la Taxe d'apprentissage ou de communiquer sur les événements, d'informer des Portes ouvertes... Les adresses mail doivent permettre d'envoyer des messages électroniques à la liste sélectionnée.

Possibilité de consulter l'ensemble des fiches étudiantes d'un établissement pour les multi sites (voyages groupés, message à envoyer suite à participation à un ARC ou un workshop sur un autre site que celui de l'inscription)

I. Table « Etudiants à temps plein »

La fiche de renseignements de l'étudiant à développer doit tenir compte de l'ensemble des enquêtes officielles émanant du Ministère de la culture (observatoire de la Vie étudiante, Enquête n°48, ...) et doit permettre des sorties statistiques croisées depuis tous les champs concernés.

La visualisation des étudiants doit pouvoir se faire par liste ou fiches individuelles.

A. La fiche administrative

- Photographie
- Etat civil
- Adresse de l'étudiant, téléphone, mail
- N° INE
- N° SS
- Année de première inscription
- Année universitaire en cours / année et option (+mention) suivie par l'étudiant / possibilité de faire apparaître les redoublements
- Origine géographique
- Niveau de DELF ou TCF pour les étudiants non francophones
- Délégué OUI/NON
- Echanges Erasmus ou internationaux, pas de frais d'inscription, mais carte d'étudiant / contrat d'étude et évaluation.
- Représentants CA
- Représentants CPVE

B. Les différents onglets rattachés à chaque fiches

Onglet « Etudes antérieures » :

- Bac OUI/NON
- Année d'obtention du Bac
- Entrée suite à : Concours / Commission d'équivalence / Commission passerelle
- Niveau d'étude, diplômes ou études effectuées après le BAC
- Année d'insertion

Onglet « Frais de scolarité »

- Montant
- Période
- Boursier oui/non
- Régime sécurité sociale
- Régie de recette – Edition de quittances (n°, mode de paiement chèque/espèces/CB, n° de chèque, nom du débiteur, nom de la banque...), édition d'un récapitulatif de l'ensemble des quittances.

Onglet « Bourse et RIB »

- Boursier oui/non (enregistrement sur plusieurs années)
- Echelon
- Montant
- Saisie du RIB

Onglet « Père / Mère »

- Nom et adresse n° de téléphone et mail de chacun des parents
- Profession avec code INSEE
- En cas de séparation : envoi des évaluations aux 2 parents OUI/NON

Onglet « Stage ou voyage d'étude »

- Nom de l'entreprise (possibilité de sélectionner une entreprise déjà enregistrée ou d'en créer une nouvelle qui alimentera automatiquement)
- Adresse, tel, mail du lieu de stage (possibilité ensuite de basculer cette adresse dans contact). Nom de la personne référente.
- Période du stage
- Thème du stage
- Lors de l'affectation d'un stage à un étudiant, il doit être possible d'imprimer directement la convention (2 types de convention : rémunérée ou non) et le courrier d'accompagnement (différent selon l'année d'étude et l'option suivies par l'étudiant
- Nom et adresse, tel, mail du lieu de l'école d'échange, Erasmus oui/non, bourse régionale oui/non, (possibilité ensuite de basculer cette adresse dans contact).
- Nom de la personne référente.
- Période du voyage
- La convention actualisée

Possibilité d'éditer un document récapitulatifs des stages et voyages effectués par un étudiant.

Onglet de « Gestion d'absence »

- Date ou période
- Motif
- Justifiée (oui/non)

Possibilité d'éditer une liste des absences par étudiant, cours, année/option, semestre...

Onglet « Traitement et impression »

- Certificat de scolarité
- Supplément de diplôme
- Feuille d'évaluation
- Certificat CEAP, CESAP
- Attestations de diplômes
- Diplômes
- Archivage des fiches étudiantes dans la base de contact

- Sécurité sociale : pouvoir exporter les éléments pour compléter le tableau Excel relevé nominatif (civilité, nom, prénom, N° SS, date naissance, adresse, pays de naissance si étranger, régime sécu parents, centre payeur, boursier, etc.)
- Contrat d'étude

En ce qui concerne les étudiants, nous devons avoir la possibilité d'éditer/imprimer des listes et/ou trombinoscope par :

- année
- cursus
- ARC (ou option si c'est le cas dans les plans de formation)
- Carte d'étudiant

Mais aussi que tous les champs puissent générer une recherche particulière avec la possibilité d'ajouter les critères. Nous devons avoir pour la gestion de l'étudiant et de l'enseignant un système full web qui permettra à l'enseignant de saisir ses notes et appréciations suite aux évaluations en ligne de n'importe quel ordinateur, au Directeur de les valider, mais aussi à l'étudiant de saisir ses ARC (ou options) et valider son contrat en ligne.

II. Table « Contacts »

A. La fiche contact général

- Société / Service / Etat civil du contact
- Adresse / n° de téléphone / mail / site web
- Secteur d'activité
- Statut de la société (ex Ministère / Entreprise / Ecole / ...)
- Profession du contact (ex Plâtrier / enseignant / artiste / journaliste / galeriste ...)
- Réseau (ex : ANdEA / Elia / ...)
- Photo d'identité (pour les enseignants, le personnel, les auditeurs libres et étudiants en cours loisirs si besoin)
- Types de relation avec l'école, plusieurs cases peuvent être cochées :
 - Membre du CA
 - Membre du CPVE
 - Enseignant
 - Personnel administratif et technique
 - Etudiant en cours loisir
 - Auditeur libre
 - Ecoles partenaires
 - Echanges internationaux
 - Ex enseignant
 - Ex étudiant
 - Taxe d'apprentissage donateur
 - Taxe d'apprentissage potentiel
 - Fournisseur
 - Invité
 - Membre de jury
 - Accueil stagiaires

B. Onglet spécifique aux enseignants

Mail perso

Statut

- Titulaire
- Auxiliaire
- Contractuel
- Professeur associé
- Vacataire
- Année en cours

Rôles au sein de l'établissement (possibilité de cocher une ou plusieurs cases) :

- Coordinateur (pouvoir préciser année en cours, diplôme et option concerne et le garder en mémoire d'une année à l'autre)

- Comité de pilotage (pouvoir préciser l'année en cours et le nom du projet et le garder en mémoire d'une année à l'autre)
- Conseil scientifique
- Représentant élu CA
- Représentant élu CPVE
- Responsable de diplôme (pouvoir préciser année en cours, diplôme et option concernés et le garder en mémoire d'une année à l'autre)
- Directeur du programme de recherche

Type d'enseignement (possibilité de cocher une ou plusieurs cases) :

- 1^{ère} année
- 2^{ème} Art
- 3^{ème} Art
- ...
- 2^{ème} Design - Mention objet
- Mention espace de la Cité
- ...
- 3^{ème} Design
- ...
- Echanges internationaux
- Post diplôme
- Cours du soir
- ...

C. Onglet spécifique aux personnels

Mail perso

Téléphone perso (portable et fixe)

Statut

- Titulaire
- Auxiliaire
- Contractuel
- Vacataire
- Année en cours

Rôle au sein de l'établissement (possibilité de cocher une ou plusieurs cases) :

- Technicien photo
- Technicien volume
- Technicien vidéo
- Bibliothécaire
- Administration RH
- Administration finances
- Pédagogie
- Communication
- Accueil
- Organisation des voyages
- Gardiennage
- Représentant élu CA
- Représentant élu CPVE
- Représentant élu CTP

D. Onglet spécifique aux auditeurs libres, étudiants en cours loisir

Prévoir la possibilité d'une inscription en ligne qui devra être confirmée par le secrétariat au moment de la réception du règlement et pièces justificatives, les champs remplis sur le formulaire en ligne alimenteront directement la fiche du contact.

Les cours loisir seront créés par l'administration en début d'année universitaire, et auront un nombre limité de places qui sera à déterminer par l'établissement.

- Montant
- Période

- Régie de recette – Edition de quittances (n°, mode de paiement chèque/espèces/CB, n° de chèque, nom du débiteur, nom de la banque...), édition d'un récapitulatif de l'ensemble des quittances.
- Année en cours
- Cours suivit

Cela doit être mémorisé d'années en années afin de pouvoir éditer des attestations récapitulatives.

La Régie de recette doit être commune à toutes les tables elle sert pour les encaissements auprès des étudiants (type frais de scolarité), mais aussi dans le fichier contact pour les étudiants des cours loisir et les auditeurs libres.

III. Table « Candidats aux concours et commissions »

Le projet consiste en une inscription en ligne via les sites internet respectif de chaque établissement (ou site si les épreuves ne sont pas communes) au concours et commissions.

Cette inscription déclenchera l'envoi automatique d'un mail aux candidats leur indiquant les modalités et pièces constitutives du dossier à renvoyer à l'école. Les renseignements saisis sur le formulaire web devront alimenter automatiquement des champs de la fiche concours, ou commission, dans le programme pédagogique. Elles seront placées dans une table tampon pour ensuite pouvoir basculer dans la table étudiant en cas d'admission.

A la réception du dossier complet, le secrétariat pédagogique validera la fiche du candidat, ce qui émettra automatiquement l'envoi de la convocation par mail (ainsi que son impression papier si nécessaire).

Champs de la fiche concours / commission

En bleu apparaissent les champs alimentés directement par la saisie en ligne du dossier :

- Etat civil
- Nationalité
- Adresse postale
- Adresse mail / téléphone fixe et portable
- Date d'inscription en ligne
- Type de candidat concours / commission équivalence / commission passerelle
- Année en cours
- Etudes suivies durant l'année en cours
- Niveau max d'étude du candidat

Onglet concours

- Langue pour le concours d'entrée
- Niveau de TCF pour les étudiants étrangers
- Choix des sites par ordre de priorité pour le concours d'entrée (pour les multisites)
- Bac ou équivalent obtenu oui/non
- Bac ou équivalent en cours (intitulé complet + option)
- Demande de dérogation oui/non (si oui mail spécifique envoyé pas le même dossier à envoyer dans un premier temps pour étude de la demande)

Onglet commission passerelle

- Niveau de TCF pour les étudiants étrangers
- Année et option de demande d'insertion
- Nom de l'EPCC école d'art fréquenté

Onglet commission d'équivalence

- Niveau de TCF pour les étudiants étrangers
- Année et option de demande d'insertion
- Nom de l'école fréquentée
- Adresse
- Niveau d'équivalence en France pour les diplômes étrangers

Possibilité pour le concours d'entrée en 1^{ère} année de saisir les notes, avec coefficient à appliquer par chaque établissement, avec calcul des résultats pour l'EPCC et par site.

Résultats : édition pour affichage, publipostage des résultats, courriers admis / admissibles sous réserve... / refusés / absents / liste d'attente, pour les refusés communication des notes.

Possibilité envoi dans le fichier des étudiants de 1ère année des candidats ayant confirmé leur inscription tout en gardant néanmoins leurs fiches dans le fichier concours pour les besoins des statistiques du Ministère.

Pour les commissions, possibilité de saisir les résultats avec proposition d'année et option d'insertion.

Résultats : édition pour affichage, publipostage des résultats, courriers admis / admissibles sous réserve... / refusés / absents.

IV. Edition des évaluations

Réalisation d'un état des notes, commentaires et ECTS par étudiant qui sera alimenté par les contrats d'étude saisis par les étudiants. Cet état (fiche d'évaluation) devra comporter

- Nom
- Prénom
- Année
- Option
- Photo
- Nom de l'établissement (et site si nécessaire)
- Adresse du lieu d'étude (siège EPCC ou site selon la typologie de l'établissement)
- Année universitaire

Pouvoir grâce à la saisie des contrats d'étude éditer une liste d'étudiants par enseignant et par cours. Le système devra permettre la saisie des évaluations en ligne (notes, commentaires et attribution des ECTS) des enseignants depuis n'importe quel poste informatique (d'où le système full web).

L'accès enseignant sera limité à la seule saisie de ses cours, mais il lui sera permis de consulter l'ensemble des évaluations d'un étudiant. Les coordinateurs auront, en plus, accès à la saisie du commentaire de fin de semestre. Le directeur de site ou de l'EPCC (si mono site) ainsi que le responsable pédagogique auront accès à l'ensemble des champs avec comme possibilité de consulter et modifier.

En fin d'année le passage en année supérieure, le redoublement, la réorientation ou encore l'obtention d'un diplôme sera saisi par le responsable pédagogique. Le directeur devra valider chaque fiche après lecture, une fois validée la pédagogie pourra en faire l'édition. La signature du Directeur au moment de la validation de la fiche doit, si l'établissement le souhaite, pouvoir être incrustée automatiquement.

Les relevés semestriels devront pouvoir être consultés en ligne par les étudiants et les enseignants, à n'importe quel moment de leur cursus. Edition des fiches individuelles, fiches récapitulatives du cursus par étudiant et par cursus (ex fiches DRAC pour les inscriptions aux diplômes). Dans toutes les tables, tous les champs peuvent générer une recherche particulière avec la possibilité d'ajouter les critères de requête.

V. Régie de recettes

- Edition des attestations de paiement (n°, mode de paiement chèque/espèces/CB, n° de chèque, nom du débiteur, nom de la banque, motif du règlement...)
- Edition d'un récapitulatif de l'ensemble des quittances - état récapitulatif des titres de recettes – ainsi qu'un état par type d'encaissement (droits d'inscription, sécurité sociale étudiant, acquisition de cartes de photocopies, ...). Ces états permettent de remplir le journal grand livre par le régisseur de recettes.

VI. Cas particuliers

- la co-diplômabilité
- la formation continue
- le 3^{ème} cycle ou post diplôme
- VAE
- Module de prêt de matériel
- Module de gestion bibliothèque

Les besoins qui ne concerneraient pas l'ensemble des établissements devront faire l'objet de demandes spécifiques qui ne rentreront pas dans le cahier des charges du logiciel pédagogique, mais feront l'objet de prise en charge financière individuelle ou d'un 2^{ème} cahier des charges pour les EPCC concernés.

atelier n°5

Les écoles d'art, acteurs de la formation continue ?

Modérateurs :

Danièle Yvergniaux, directrice du site de Quimper EESAB
Mathieu Ducoudray, secrétaire général de l'EESAB

Invités :

Bernard Maarek, directeur de l'Arcade, agence des arts du spectacle en PACA
Vincent Mazer, chargé de mission emploi, économie et territoire au Conseil Régional PACA

Participants :

Didier Le Cornec, administrateur, ensba Lyon
Sarah Zürcher, directrice, esba TALM site Tours,
Rémy Fenzy, directeur, ensp Arles,
David Cascaro, directeur, Haute école des arts du Rhin,
Hervé Alexandre, administrateur, ebabx, Bordeaux,
Sylvie Lafont, directrice administrative et financière, esad Marseille Méditerranée
Sophie Thierry, directrice administrative et financière, esba TALM,
Marie Noëlle Martin, directrice administrative et financière, ensa Nancy,
Julien Carterre, administrateur, esba Nîmes,
Catherine Beaudeau, directrice administrative, eesi, Angoulême Poitiers,
Philippe Campos, directeur général adjoint, esad Marseille méditerranée,
Dalia Messara, secrétaire générale, esa Aix en Provence,
Nathalie Gentilhomme, isba Besançon Franche Comté,
Frédérique Rutyna, administratrice, esa Clermont Métropole,
Philippe Guignard, secrétaire général, ensp Arles,
Julien Cadoret, Chargé de l'action culturelle, isba Besançon Franche-Comté,
Juan Castro, coordinateur formation continue, ensp Arles,
Yves Michel Bernard, enseignant, esa La Réunion,
Jean-Pierre Simon, directeur, Villa Arson, Nice.

I. Le contexte

La formation professionnelle continue fait partie des missions des établissements d'enseignement supérieur, et à ce titre, les écoles d'art peuvent proposer des dispositifs et des programmes spécifiques pour ce domaine d'intervention. Les régions, compétentes en matière de formation continue professionnelle des jeunes et des adultes demandeurs d'emploi, encouragent et mettent en œuvre des politiques de formation en fonction des priorités économiques et sociales de leur territoire. Les représentants des régions siégeant aux conseils d'administration des EPCC écoles d'art encouragent celles-ci à s'engager dans la formation continue car les compétences et les ressources spécifiques des écoles sont particulièrement adaptées pour développer une offre de qualité dans le domaine des arts plastiques. Enfin, depuis 2012, les artistes-auteurs ont droit à la formation grâce à une nouvelle cotisation définie par la loi du 28 décembre 2011 (décret du 7 décembre 2012). Les modalités de fonctionnement et d'organisation de ce fonds pour la formation reversé à l'AFDAS seront ultérieurement précisées par un conseil de gestion.

II. Les enjeux

Les écoles supérieures d'art n'ont pas encore réellement investi le champ de la formation continue, à l'exception notable de l'ENSP d'Arles, et de quelques expériences ponctuelles et ciblées dans d'autres écoles.

Par leur niveau d'excellence dans le domaine spécifique des arts plastiques, elles ont toute légitimité pour proposer une offre de formation professionnelle exigeante capable de répondre aux besoins qui vont émerger notamment de la part des artistes. Impliquées également dans l'éducation artistique péri et post-scolaire par les cours publics ou cours du soir, les écoles doivent logiquement compléter l'éventail de leur offre pédagogique dont le pilier central et fondamental reste le cursus de 5 ans supérieur, en devenant aussi acteur dans le champ de la formation professionnelle continue.

Ce domaine peut à terme contribuer à renforcer l'autonomie financière des établissements, sous certaines conditions, et renforcer leur légitimité et leur ancrage territorial.

Il s'agit pour les établissements, et pour l'ANdEA, d'un nouveau territoire de réflexion et de travail ; il élargit nos champs de compétences, et nécessite la contribution de nouveaux partenaires et de nouveaux acteurs dans les équipes, qui devront répondre aux logiques d'un secteur marchand, concurrentiel, non subventionné.

III. Le cadre juridique

La labellisation d'un établissement en tant qu'organisme de formation est une démarche simple, qui peut être effectuée auprès de la DIRECCTE à partir de l'inscription d'un premier stagiaire. L'activité de formation continue s'inscrit dans un domaine concurrentiel et ne peut bénéficier de subvention. La comptabilité de l'activité doit être traitée séparément de l'activité de formation initiale. Un bilan qualitatif et financier doit être effectué annuellement et transmis à la DIRECCTE. Le financement de ces formations est en général assuré par les organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) qui gèrent les fonds dédiés à la formation. Des conventions doivent être conclues avec les employeurs des stagiaires.

IV. Les contenus

Comme toute activité marchande, l'offre de formation doit se définir par rapport à une demande qu'il faut identifier et à partir des ressources de l'établissement. L'exemple de l'ENSP d'Arles montre qu'une offre très spécifique dans le domaine de la photographie, présentée avec l'aura d'un établissement reconnu et unique en France, rencontre un public large, recruté au niveau national, voire international.

Il faut définir l'offre en lien avec le cœur de métier des écoles, s'appuyer sur ses ressources intellectuelles, techniques et technologiques.

La formation continue répond à un besoin spécifique, elle ne peut se confondre ou se mélanger avec la formation initiale, ou avec les pratiques amateurs.

V. Mettre en œuvre un programme de formation professionnelle continue

(exemples de l'association Arcade, du CIPAC, de l'ENSP d'Arles)

La constitution d'un programme de formation continue nécessite un gros travail de prospection : évaluation de la demande, étude de l'offre existante dans les secteurs privés et publics, définition du territoire géographique de l'offre et de la spécificité de son contenu. Cette démarche « marketing » implique pour les établissements de convoquer dans les équipes des compétences nouvelles. De l'avis de tous les intervenants, cette démarche ne peut réussir sans la mise en place d'une équipe restreinte spécifique, qui va effectuer ce travail de prospection, mais aussi de définition de l'offre et de repérage des formateurs, et enfin de démarchage auprès des futurs stagiaires (amateurs, professionnels, artistes) par une communication très ciblée. A l'ensp d'Arles, 3 personnes travaillent pour la formation continue, et l'activité occupe des locaux séparés de la formation initiale.

L'ensp d'Arles souligne qu'il a fallu au moins 3 années avant que l'activité puisse trouver un équilibre financier, voire une rentabilité.

Les intervenants ont également souligné l'aspect très fluctuant de la demande en formation, qui oblige à une hyperréactivité et à une modification constante de l'offre. La communication est fondamentale, pour cibler de nouveaux publics, démarcher auprès des entreprises, des groupes d'amateurs, des associations. L'ensp par exemple, propose des formations « à la carte » pour des entreprises ou des groupes déjà constitués.

La rentabilité de l'activité n'est pas certaine ; elle peut, certaines années, être déficitaire, et impacter les budgets de la formation initiale.

VI. La formation professionnelle continue au sein d'une école d'art

En interne, le développement d'une telle activité n'est pas forcément bien perçu, car les logiques pédagogiques sont bien différentes de celles pratiquées dans les écoles. Il est nécessaire de bien séparer les secteurs : équipes administrative et pédagogiques distinctes, locaux et communication propres.

L'ensp emploie d'anciens étudiants comme formateurs, ce qui permet d'établir un lien entre la formation initiale et la formation continue, et de favoriser l'insertion professionnelle des étudiants. Néanmoins, il s'agit d'emplois très « flexibles », dépendant d'une demande extrêmement fluctuante (des sessions de formation peuvent être annulées par manque d'inscrits).

VII. Conclusion

Le cas de l'ensp d'Arles est difficile à généraliser à toutes les écoles. On a bien vu que sa réussite était liée à la spécificité unique sur le territoire national de l'enseignement dans le domaine de la photographie. Les autres écoles d'art plus généralistes doivent mener une réflexion et une prospection sérieuse à l'échelle de leurs territoires pour définir une offre susceptible de rencontrer un public.

Il reste bien des questions à explorer, en particulier :

- La demande spécifique des artistes en matière de formation. La FRAAP réfléchit à ce sujet et a effectué une enquête auprès de ses adhérents, restituée dans *Cahier#3 : Enquête : les artistes plasticiens et la formation professionnelle*, Paris, 2008. Elle y évoque un mode de collaboration des associations d'artistes avec les écoles d'art en conclusion.
- La formation continue des enseignants en écoles d'art. Pour exemple, l'ensp accueille des professeurs d'école d'art en formation continue. Il serait intéressant de mieux cerner la demande en formation des enseignants des écoles.

La commission Questions juridiques de l'ANdEA va poursuivre le travail de réflexion engagé lors de ce séminaire, en réunissant de la documentation qui sera mise à disposition de ses membres. Elle étudiera avec les organismes compétents la demande dans le domaine des arts plastiques, et travaillera sur les méthodologies, les enjeux, les conséquences de la mise en place d'un programme de formation professionnelle continue pour nos établissements.

Atelier n°6

Forum : être étudiant en école d'art

_ Co-modérateur en début et fin d'atelier :
Emmanuel Tibloux, directeur de l'ENSBA Lyon

_ Participants :
Pierre Frulloni, étudiant, Esacm
Rémy Tardieu, étudiant, Esacm
Ronan Chenebrault, étudiant, EesaB
Maxime Chevallier, étudiant, Esaaix
Victor Hurtel, étudiant, Esaaix
Maël Bret, étudiant, Esadse
Mathieu Berteau, étudiant, Esaaix
Benoît Espinola, ancien étudiant, Esaaix

Les étudiants font remarquer que seules 5 écoles sont représentées dans le forum dédié aux étudiants et qu'il est avéré que certains directeurs n'ont pas transmis l'invitation au sein de leurs écoles.

La restitution de leur atelier prend la forme d'une liste de revendications. Les étudiants souhaiteraient :

_ Bénéficier de la structuration de l'ANdEA pour avoir des occasions de se réunir entre eux, dans le cadre de séminaires de l'ANdEA ou en dehors de ce cadre.

> Ils pourraient par exemple communiquer via une liste de diffusion électronique spécifique.

_ Que l'ouverture de l'ANdEA aux étudiants soit officialisée à la rentrée dans chacune des 46 écoles par une information diffusée à l'ensemble des étudiants.

_ Que leurs réunions soient défrayées, avec la possibilité d'inviter des anciens étudiants.

_ Que la valeur de leur parole soit institutionnalisée par la présence d'un dirigeant de l'ANdEA qui pourrait ainsi rapporter les propos tenus.

_ Que les comptes rendus de leurs réunions soient accessibles en ligne par tous les membres de l'ANdEA mais également par tous les étudiants.

_ Énoncer enfin certaines revendications spécifiques : 1) le remboursement des frais d'inscription pour les boursiers, 2) la possibilité d'être inscrit dans l'école une 6^{ème} année afin de bénéficier des outils techniques, documentaires et de production, 3) que les écoles clarifient leurs attentes et choisissent des mots appropriés concernant le mémoire, la recherche... en expliquant aux étudiants que toutes formes d'écritures et de soutenances sont sur le principe autorisées.

Commission n°1

Questions juridiques

L'atelier des administrateurs

_Modératrices :

Aymée Rogé, administratrice de la HEAR Strasbourg-Mulhouse
Danièle Yvergniaux, directrice du site de Quimper EESAB

_Participants :

Didier Herbet, directeur, esa Avignon
Mathieu Ducoudray, secrétaire général, eesaB Bretagne
Hervé Alexandre, administrateur, ebabx Bordeaux
Benoît Poche, administrateur, esad Grenoble Valence
Nathalie Gentilhomme, secrétaire générale, isba Besançon Franche Comté
Frédérique Rutyna, administratrice, esa Clermont Métropole
Mélanie Marchal, administratrice, esa Lorraine
Philippe Guignard, secrétaire général, ensp Arles
Sylvie Lafont, directrice administrative et financière, esad Marseille Méditerranée
Laetitia Sanchez, administratrice, esaaa Annecy
Sophie Thierry, directrice administrative et financière, esba TALM
Didier Le Cornec, directeur administratif, ensba Lyon
Catherine Beaudeau, directrice administrative, eesi Angoulême Poitiers
Philippe Campos, directeur général adjoint, esad Marseille Méditerranée
Samuel Weddle, administrateur, Esam Caen / Cherbourg
Valérie Delolme, responsable administrative et financière, esad Saint Etienne
Marie Noëlle Martin, directrice administrative et financière, ensa Nancy

Plusieurs sujets sont abordés successivement :

- un rappel des actions et travaux de la Commission durant l'année 2013 ;
- la question d'une formation organisée par l'ANdEA sur les droits d'auteur et la propriété intellectuelle dans les écoles d'art ;
- un tour de table sur les sujets de travail considérés comme prioritaires par la Commission pour l'année 2013/14.

I. Rappel des actions et travaux de la Commission durant l'année 2013

Danièle Yvergniaux, Trésorière de l'association et Présidente de la Commission, rappelle les travaux menés en 2013 par la Commission « Questions juridiques » qui a pour vocation d'étudier et proposer au CA l'ensemble des questions de nature administrative au sens large : statuts des personnels, budgets, réglementation relatives aux EPCC, etc. Cette commission a également vocation à fournir des outils pratiques aux différentes écoles, capitaliser et diffuser de bonnes pratiques, permettre des échanges sur des sujets d'actualité.

Cette commission n'a donc pas de sujet préétabli : il revient à ses membres de proposer les sujets d'intérêt commun. Bien que la commission ne soit pas réservée aux administrateurs, les sujets évoqués au sein de leur liste de diffusion et leurs propositions de thèmes de travail sont donc particulièrement bienvenus.

Pour mémoire, en 2013, un travail a été mené sur le statut des enseignants (PEA) conduisant à une nouvelle demande de l'ANdEA d'harmonisation du statut des enseignants territoriaux sur celui des enseignants d'écoles nationales, en particulier en qui concerne la rémunération et le niveau de formation d'accès au concours. Une note reprenant ces demandes a été diffusée lors d'entretiens dédiés :

- au MCC,
- à la DGCL,
- au CSFPT
- à la Commission des affaires culturelles du Sénat.

Une autre note a porté sur la synthèse des demandes de l'ANdEA sur les évolutions du statut des EPCC et a été diffusée lors d'entrevues aux mêmes institutions et administrations.

II. Formation sur les droits d'auteur et la propriété intellectuelle dans les écoles d'art

Un tour de table est réalisé pour savoir si une telle action, initialement envisagée lors du séminaire, rencontre l'intérêt des participants. La plupart des présents se montrent très intéressés par une telle formation, organisée sur une journée entière, à Paris avant la fin de l'année civile (éventuellement en novembre). Ils insistent sur la nécessité d'aborder les questions relatives aux domaines artistiques mais aussi au design, y compris dans sa dimension économique. Cette action est d'autant plus attendue que chacun a conscience que les écoles sont prescriptrices vis-à-vis des étudiants. Elles sont de plus elles-mêmes employeurs d'artistes et designers (à l'occasion de workshops ou de réalisations graphiques par exemple).

Il est suggéré que **soit intégrée au cahier des charges de la formation la fourniture d'un document ressources, distribuable aux participants**, fut-ce après la formation, une fois les échanges entre le formateur et les participants passés. Il est suggéré que la matinée soit consacrée aux bases du droit d'auteur et de la PI et l'après-midi aux aspects plus pratiques.

Une liste de premières questions est établie :

- quel est le statut des œuvres des étudiants ? Qui en est l'auteur ? Comment se déclinent donc, par suite, la mise en œuvre des droits d'auteur et de la PI ?
- à qui appartient la propriété des œuvres ? Qu'implique-t-elle ?
- comment les écoles doivent-elles « acheter » correctement des prestations impliquant la mise en jeu des droits d'auteur et de la propriété intellectuelle ?

Les participants s'accordent à considérer que devront être conviés à cette formation directeurs/trices, enseignant(e)s et personnels administratifs au sens large.

III. Sujets de travail prioritaires par la Commission pour l'année 2013/14

Le sujet semblant **prioritaire** à tous les participants est celle du **financement pluriannuel des établissements**, en particulier ayant le statut des EPCC.

Pour tous, les dépenses sont constituées pour l'essentiel de :

- la masse salariale, dont un taux moyen d'augmentation annuelle pourrait être évalué à 2 %;
- les dépenses de fonctionnement autres (chap. 011), dont le taux moyen d'augmentation peut être évalué au niveau de l'inflation (1 à 1,8%).

Les recettes sont constituées par ordre d'importance décroissant des :

- contributions des collectivités territoriales,
- dotations et subventions,
- recettes propres (droits, taxe d'apprentissage, mécénat),
- subventions ou financement « sur projets ».

Or, le constat est le même partout : avec une augmentation mécanique des dépenses de fonctionnement – en particulier de la masse salariale – et une stagnation des contributions et subventions, l'effet de ciseaux risque de jouer à plein en quelques exercices.

Pour ne pas risquer le déficit, sont envisagées les pistes suivantes :

- réfléchir à une politique tarifaire (droits de scolarité) partagée entre écoles, qui permette d'augmenter significativement les recettes. Cette voie semble irréaliste à plusieurs, étant donné le caractère public des établissements et le faible effet de levier que représentent les droits de scolarité (ils représentent une part peu significative des recettes) ;
- augmenter les recettes de taxe d'apprentissage : les expériences les plus poussées en ce domaine témoignent de maigres retours, au regard de l'énergie déployée ;
- si développer le mécénat est une piste intéressante (ex : l'école de Marseille vient de créer un poste pour la recherche de mécénat, la mise en place d'un fonds de dotation, la recherche de taxe d'apprentissage ; l'école de Besançon s'apprête à faire de même, pour un contractuel de 1 an, pour évaluer les retombées induites), chacun s'accorde à considérer que ces sources de financement ne peuvent financer des dépenses permanentes, comme la masse salariale, mais du ou des projet(s).

Au final, le groupe partage le fait qu'en l'absence d'évolutions positives des contributions des collectivités et des subventions et dotations de l'État, la marge de manœuvre sera la masse salariale, et donc les **enseignements**.

La Commission évoque plusieurs pistes pour tâcher de pérenniser les financements et promouvoir une action de lobbying de l'association auprès des associations d'élus :

- prévoir dans les statuts des écoles que les collectivités ne puissent pas financer les EPCC à une hauteur moindre que la charge que celles-ci représentaient antérieurement ;
- prévoir au sein des statuts et/ou de conventions d'objectifs et de moyens une indexation/actualisation régulière de ces contributions ;
- contractualiser de manière pluriannuelle avec les collectivités et l'État ;
- déterminer dans le budget des écoles la part du budget :
 - dédiée à l'enseignement supérieur et à la recherche,
 - dédiée aux ateliers publics, cours du soir et pratiques amateurs, etc.

L'ANdEA devrait spécifiquement faire peser sur l'État et le MCC une pression, financière, puisque c'est l'Etat qui a poussé à la constitution d'EPCC et semble peu à peu se dédire. À ce sujet, il est fait état d'approches de DRAC extrêmement hétérogènes d'une région à l'autre, qui mettent en cause l'égalité territoriale et inquiètent.

L'ANdEA devrait également élaborer et porter un discours commun vis-à-vis des élus sur :

- le rôle des ateliers publics et pratiques amateurs sur le territoire, le rôle de l'école sur le territoire et l'enjeu d'attractivité qu'elle représente,
- faire valoir les écoles d'art auprès des Régions, compétentes pour l'enseignement supérieur, ainsi que les métropoles, avec, à l'appui, des chiffres à collecter au niveau de l'ANdEA sur le poids des écoles pour appuyer ce discours. Cet outil agrègeraient opportunément pour toutes les écoles du réseau, entre autres, les données suivantes :
 - >école, nombre de sites, nombre d'étudiants en 1er et 2nd cycles, nombre de personnels pédagogiques (PEA et AEA), nombre de personnels administratifs et techniques,
 - >structure des dépenses (enseignement supérieur par cycle ; pratiques amateurs ; autres),
 - >structure des recettes et poids relatif de chaque type de recette,
 - >tarifs de scolarité, mécénat (oui/non), taxe d'apprentissage (oui/non), etc.

Commission n°2

Recherche

_Modérateur :
Stéphane Sauzedde, directeur de l'ESAAA Annecy

_Participants :
Didier Larnac, directeur, esba TALM site Le Mans
Muriel Lepage, directrice, esa Clermont Métropole
Jacques Norigeon, directeur, esad Grenoble Valence
Martine Moureu, directrice, esa Pyrénées Pau Tarbes
Isabelle Lombardot, directrice, esap Monaco
Nathalie Filser, directrice, esa Lorraine
Eric Lengereau, directeur, Esam Caen / Cherbourg
Stéphane Sauzedde, directeur, esaaa Annecy
Yann Fabès, directeur, esad Saint Etienne
Claire Peillod, directrice, esad Reims
Manola Antonioli, enseignante, ensa Dijon
Jean Philippe Halgand, enseignant, ebabx Bordeaux
Corine Melin, enseignante, esa Pyrénées Pau Tarbes
Cédric Loire, enseignant, esa Clermont Métropole
Christophe Le Gac, enseignant, esba TALM
Katia Schneller, enseignante, esad Grenoble Valence
Ian Simms, enseignant, esa Toulon Provence Méditerranée
Gilles Rouffineau, enseignant, esad Grenoble Valence
Bernhard Rudiger, enseignant, ensba Lyon
Jean Cristofol, enseignant, esa Aix en Provence
Thierry Mouillé, enseignant, esaaa Annecy
Olaf Avenati, enseignant, esad Reims
Rodolphe Dogniaux, enseignant, esad Saint Etienne
Yves Michel Bernard, enseignant, esa La Réunion
Christophe Domino, enseignant, esba TALM
Amel Nafti, responsable de la recherche, Villa Arson
Patricia Ribault, responsable de la recherche, esad Reims
Emmanuel Guez, chargé de la recherche et des projets, esa Avignon
Inge Linder-Gaillard, responsable des études et de la recherche, esad Grenoble Valence
Estelle Pagès, directrice des études, Haute école des arts du Rhin
Laurence Martin, directrice des études, ensp Arles
Alice Vergara, chargée des études, eesi Angoulême Poitiers
Odile Lemée, directrice des études et responsable de la recherche, eesaB Bretagne
Fanchon Deflaux, coordinatrice des études, esad Marseille Méditerranée
Caroline Engel, responsable des études, esad Saint Etienne
Jacques Vannet, directeur des études, ema Fructidor Chalon-sur-Saône
Gérald Petit, coordinateur 1er cycle art, ensba Lyon
Julien Cadoret, chargé de l'action culturelle, isba Besançon Franche-Comté

L'ordre du jour de la commission a été suivi au pas de course, le temps ayant été raccourci du fait des réunions précédentes, et certains points ont été simplement abordés et non véritablement traités.

I. Concernant l'Appel à projet 2013

Les membres de la commission sont plutôt satisfaits de l'avancée du dispositif (qui suit en partie les préconisations de la commission recherche) et du fait que beaucoup d'écoles ont été soutenues.

Mais en revanche, plusieurs problèmes sont à signaler :

- Le manque de transparence, mais aussi de lisibilité et de publicité quant au fonctionnement de l'évaluation font peser des doutes sur celle-ci alors qu'elle a été effectuée sérieusement.
- Les écoles n'ont reçu qu'un texte fort succinct en guise de réponse, réalisé par un stagiaire du MCC... les comptes rendus envoyés et justifiant de la décision positive ou négative sont déconcertants.
- Problème de l'évaluation du Design (peu de projet retenus en 2013)... mais la position de la commission est de ne pas penser Art et Design (et nous pourrions rajouter et Communication et Théorie de l'art, etc.) de manière séparée – la recherche dans les écoles d'art travaillant plutôt à ce qui est commun qu'à ce qui sépare.

Pour contribuer à résoudre ces problèmes, la commission souhaite donc travailler sur une série de préconisations pour l'appel 2014 et le suivi des projets retenus lors de l'appel 2013.

II. Concernant l'AERES

La commission souhaite que l'ANdEA se positionne avec une note officielle et un courrier envoyé au Ministère demandant l'annulation ou la suspension de l'évaluation AERES des écoles d'art avant la promulgation de la loi d'orientation sur la création artistique.

III. Concernant la Loi d'Orientation sur la création artistique

La commission souhaite que l'ANdEA se positionne avec une note officielle et un courrier envoyé au Ministère :

- avançant des préconisations sur la reconnaissance statutaire des missions de recherche dans les écoles (actualisation de la note de la commission Questions juridiques en accord avec la LOR et visant notamment un corps inter-fonctions publiques)
- avançant des préconisations sur le futur Conseil National culture en tant qu'organe de pairs à la fois légitime, transparent et opérationnel,
- proposant une méthode pour l'AERES qui soit compatible avec la loi d'orientation sur la création artistique.

IV. Préconisations de la commissions sur l'appel à projet recherche

Appel à projet 2013 :

- clarification de la procédure de suivi des projets aidés
- > les experts s'occuperont-ils du suivi des projets qu'ils ont évalués au départ ?
- > qui évaluera les rapports intermédiaires que les écoles vont envoyer ?

Appel à projet 2014 :

- transparence de l'évaluation et publicité des modalités, procédures, critères et grilles d'évaluation : qui sont les experts ? comment sont-ils choisis ? en quelle proportions ? quelle critériologie est appliquée ?
- publicité de la liste d'experts
- pas de thématiques externes aux activités des écoles (par exemple venues du MESR)

S'agissant de la loi d'orientation sur la création artistique qui prévoit la **reconnaissance de l'activité de recherche pour les enseignants**, l'ANdEA devra préciser des préconisations, en partant de la note produite par la Commission Questions juridiques qui avait été notamment transmise à la DGCL, l'AMF et au CNSFPT. Il faudra notamment préciser comment se décidera l'attribution dans chaque école des missions de recherche.

Enfin, les membres de la commission souhaiteraient **que le Ministère soutienne le développement de réseaux d'écoles fondés sur des thèmes de recherche** (exemple d'un réseau sur les pratiques sonores proposé par plusieurs écoles).

Le Ministère, idéalement, devrait avoir un rôle structurant dans cette démarche afin de centraliser et délivrer les informations sur les programmes européens mais également les programmes ANR et interministériels aux écoles, défendre les écoles et leurs projets et même influencer ces programmes en proposant des thématiques ciblées.

V. Propositions des Archives de la Critique d'art

Christophe Domino a présenté les nouveaux terrains d'action et les enjeux de ce lieu ressource situé à Rennes, qui pourrait offrir un dispositif d'archivage spécifique aux mémoires par exemple, ou à d'autres productions des écoles d'art. Cet outil théorique peut servir autant la recherche que les formations initiales.

D'une part, Les Archives peuvent mettre à disposition un lieu de travail, dans les locaux désormais situés dans Rennes-même (recherche individuelle et/ou salle de séminaire), avec consultation en libre accès et sur demande du fonds documentaire spécialisé en art contemporain. Outre la singularité des fonds d'auteurs, une aide à la consultation est proposée.

Le catalogue est disponible en ligne : <http://rennes.agate-sigb.com/rechercher/recherche2.php>

D'autre part, s'appuyant sur leur savoir-faire en matière d'archives, Les ACA, structure qui produit des contenus scientifiques – confirmée par l'évolution de la revue *Critique d'Art* en revue qualifiante avec comité de lecture comme par

les liens avec l'Université Rennes 2, l'INHA, le Getty, mais aussi un réseau international – pourraient constituer une plateforme pour l'archivage de la production imprimée des écoles, des mémoires de DNSEP et des travaux issus des unités et programmes de recherche. D'une manière plus générale, il s'agirait de promouvoir les productions des écoles d'art et à développer la lisibilité scientifique de la notion (presque magique !) de recherche dans les écoles d'art.

Le travail, porté par les ACA, sur les enjeux et les moyens de la critique, alimente la réflexion sur une redistribution des rôles de la scène artistique entre artiste, commissaire, critique, artiste-critique, artiste commissaire... On songera à ce que les anglo-saxons dénomment l' « *educational turn* » dans l'art.

Ces rapprochements entre le réseau des écoles et cette institution para-académique indépendante, pour les formations initiales comme pour la recherche, pourraient prendre par exemple une forme légère (en termes budgétaires comme administratifs) sous l'aspect d'une inscription des écoles, peut-être au travers de l'ANdEA, au sein du GIS (ou groupement d'intérêt scientifique - CNRS) que les Archives sont en train de créer, à savoir une structure de mise en commun d'enjeux de recherche très ouverte. Une telle inscription acterait tant une association d'ordre intellectuel qu'un échange de services : est-il légitime aux yeux de l'assemblée de travailler dès maintenant à préciser les formes de ces échanges et de construire un outil pour les enseignants, en relation avec les bibliothécaires (BEAR) par exemple, pour pouvoir engager plus loin des relations constructives ?

Le débat est juste amorcé faute de temps. Les premières interrogations portent sur les aspects pratiques et financiers (coûts des séjours...).

VI. Ordre du jour de la prochaine commission Recherche

Date : le 24 octobre de 11H à 16H, Paris.

Ordre du jour :

Suite à la réunion au Ministère de la Culture à laquelle Stéphane Sauzedde a assisté le 25 septembre concernant l'appel à projet recherche, trois points seront mis à l'ordre du jour :

1. Dispositif de l'appel à projet recherche 2014 (l'appel à projet va être avancé cette année et il faut de manière assez urgente que l'ANdEA produise une note signalant les points qui doivent être améliorés, et fasse pour cela des préconisations.)
2. Le dispositif recherche et la loi d'orientation sur la création artistique : statut de l'enseignant chercheur, modalité de l'évaluation des écoles, etc.
3. Question des stratégies macro (subventions européennes, interministériel, ANR...) : comment développer une structuration nationale de la recherche en école d'art permettant de financer la recherche au-delà du MCC mais avec son appui ? comment créer des réseaux thématiques d'écoles pour en renforcer la visibilité ? Comment intégrer les lieux où se créent les dispositifs de la recherche internationale ?

Il s'agira peut-être de constituer au sein de la commission des groupes de travail afin d'avancer sur ces points en parallèle de manière optimale.

Commission n°3

Questions internationales

Modérateurs :

Jean-Louis Connan, directeur artistique et pédagogique de l'ESAD Marseille Méditerranée
Julie Karsenty, chargée des relations internationales et de la recherche à l'ESAAIX

Invités :

Marie Chamoreau, responsable de CampusArt
Jean-Luc Ito-Pagès, responsable de l'offre de formation au sein de CampusFrance

Participants :

Auréli Brühl, responsable des études, Esa Clermont Métropole
Juan Castro, coordinateur formation continue, Ensp Arles
Ronan Chenebault, étudiant, EesaB Bretagne
Brigitte Chorvot, responsable des études et des relations internationales, Isba Besançon Franche-Comté
Andréa Ferro, assistante aux relations internationales, Esad Marseille Méditerranée
Josyane Franc, responsable des relations internationales, Esad Saint Etienne / Art Accord France / ELIA
France Jacquél-Blanc, responsable des relations internationales, Esam Caen/Cherbourg
Julie Karsenty, chargée des relations internationales et de la recherche, Esa Aix en Provence
François Lejault, enseignant, Esa Aix-en-Provence
Jacques Malgorn, enseignant, Esa Clermont Métropole
Céline Marx, coordinatrice pédagogique, Esa Aix-en-Provence
Elsa Mazeau, enseignante, Esa Pyrénées – site de Tarbes
Joana Montesinos, stagiaire relations internationales et recherche, Esa Aix-en-Provence
Annette Nève, directrice adjointe pédagogie, Ebabx Bordeaux
Corinne Peuchet, responsable des relations internationales, Esa Toulon Provence Méditerranée
Claude Puig-Legros, responsable des relations internationales, Esad Marseille Méditerranée
Auréli Quinodoz, bibliothécaire, Esad Grenoble Valence
Julia Reth, responsable des relations internationales, Haute école des arts du Rhin
Marie-Hélène Savigneux, administratrice, Pavillon Bosio, Monaco
Pascal Simonet, enseignant, Esa Toulon Provence Méditerranée
Maud Le Garzic, ANdEA

Parmi les nombreuses pistes soulevées lors des deux précédentes commissions (janvier et mars), Julie Karsenty et Jean-Louis Connan ont mis certains points à l'ordre du jour. Objectif : ouverture et propositions de pistes de travail pour cette commission dans l'attente de son futur vice-président.

I. Recrutement des étudiants internationaux : campus'art

Intervenants :

Marie Chamoreau, responsable campus'art
Jean-Luc Ito Pagès, responsable formation, Campus France

Campus'art n'est pas le seul outil de recrutement des étudiants internationaux de nos écoles. Son utilisation est très hétérogène (une vingtaine d'écoles). Campus France est l'outil de recrutement international de tous les établissements sous tutelle du MESR. La cotutelle du MESR sur les écoles nationales, voire sa généralisation à toutes les écoles, conduira probablement campus'art à devenir un outil important pour la mobilité et le recrutement dans les années à venir.

L'adhésion à Campus France est payante (650€) et permet de participer à des salons ; le dispositif campus'art est gratuit. Faut-il que toutes les écoles adhèrent ? Faut-il penser une adhésion collective via l'ANdEA ? Quelles modifications du dispositif exiger avant ce type d'engagement ?

> L'ANdEA doit faire du lobbying auprès du MESR et du MAE (les deux tutelles de Campus France) pour porter les spécificités pédagogiques de nos écoles, et notamment pour que les outils de diffusion de campus'art présentent de manière juste ce qu'est une école d'art française en général mais aussi les particularités de chacune d'entre elles.

> Un groupe de travail au sein de la commission va s'attacher à campus'art pour mieux comprendre le dispositif et faire une note de préconisations (qui sera validée par le CA de l'ANdEA) :

- coût et accès au dispositif pour les étudiants étrangers
- couverture géographique (stratégie du MAE)

- liens avec les postes diplomatiques et attachés culturels
- aiguillage des étudiants en fonction des projets pédagogiques de chacune (bonne traduction des textes...)
- calendriers
- niveau de langue
- adaptation du dispositif aux écoles d'art

II. Mobilité internationale de nos étudiants

Intervenante : Julia Reth, HEAR

Exposé sur les semestres en Europe, en réponse à une question posée lors de réunions précédentes : l'hétérogénéité des semestres comme frein à la mobilité des étudiants français ?

Les principales différences observées vont dans deux directions :

- Pays où les semestres commencent plus tôt et finissent plus tôt, laissant une période de césure entre les deux.
- Pays où les semestres commencent plus tard et où étudiants passent le diplôme dans l'été.

Dans la quasi-totalité des pays, on observe une pause entre les deux semestres, qui n'existe pas en France.

L'harmonisation n'est ni possible ni souhaitable. Elle fait partie du « modèle républicain » français (JLC) et répond aussi à une pédagogie « ciselée » aux projets très individualisés des étudiants et enseignants artistes. Cependant, il est nécessaire d'effectuer une adaptation progressive de nos calendriers aux rythmes de l'enseignement supérieur, et de baliser l'année de manière plus claire, notamment dans les écoles de grande taille (temps de rentrée, d'évaluation...). L'étude réalisée par Julia Reth figurant en annexe est utile toutefois pour mieux cibler des pays par rapport à son propre calendrier, dans le contexte de projets particuliers, de diplômes conjoints, etc. Il est intéressant également de connaître les pays qui possèdent un calendrier proche du nôtre (Canada, Israël...).

Les participants ont par ailleurs noté, s'agissant de l'interaction entre les mobilités et les questions pédagogiques, qu'un développement des mobilités en cycle 1 a des conséquences sur les pédagogies entre cycle 1 et cycle 2.

III. Représentation de l'ANdEA et de nos écoles dans les réseaux européens et internationaux

III.1 Financements internationaux et stratégies de nos établissements : vers une stratégie RI de l'ANdEA ?

Josyane Franc fait un tour d'horizon des réseaux et de l'action d'Art accord, réseau des responsables des relations internationales des écoles d'art, qui depuis plus de vingt ans fait du lobbying, de l'échange d'informations dans le domaine des ri, sur les programmes européens notamment. Par exemple, Art accord et campus'art ont représenté les écoles à l'invitation du MCC et du MESR lors d'une conférence sur l'attractivité des écoles d'art françaises, en mettant en évidence les spécificités, les points forts des petites écoles, l'encadrement pédagogique...

Josyane Franc, tout comme Philippe Hardy, fait également partie du board d'ELIA, réseau international auquel très peu d'école participent.

> Le vice-président chargé de l'International à l'ANdEA devra, aux côtés de Josyane Franc et de Philippe Hardy, mais aussi des autres membres de la commission, non seulement encourager les écoles à s'engager dans ces réseaux, mais y participer lui-même.

> L'ANdEA doit-elle adhérer à ELIA ?

Corinne Peuchet (Toulon) fait par ailleurs remonter une invitation de NAFAE UK (National Association of Fine Art Educators) au prochain symposium international de l'association en mars 2014, pour un rapprochement avec le réseau des écoles d'art de Grande-Bretagne.

III.2 Financements internationaux et stratégies internationales de nos établissements

La candidature de chaque Epcc au renouvellement de la charte Erasmus pour 2014/2020 a conduit chaque école à énoncer sa stratégie internationale et européenne. Comment se définissent et s'énoncent ces stratégies ?

> Afin de dégager des lignes de force, la commission ri va, dans le cadre du groupe de travail « Organisation, qualité et stratégies des écoles en termes d'international », demander à chaque établissement d'envoyer un court résumé de sa stratégie internationale, en prenant en compte tous les éléments de sa structuration, par exemple la professionnalisation des personnels en charge de l'international dans les écoles (poste à temps plein ? équipe dédiée ?).

IV. Meilleure promotion de nos écoles à l'international

> En se basant sur les textes produits par les commissions et les ateliers du séminaire d'été de l'ANdEA, la commission souhaiterait produire un outil français/anglais véhiculant une promotion commune de toutes les écoles. L'outil pourrait être décliné et diffusé de différentes manières (site, édition, brochure...), à destination des étudiants et institutions. La forme de l'outil est à réfléchir et coordonner avec les outils et partenaires existants (dont campus'art). Un groupe de travail au sein de la commission va étudier la question.

V. Dialogues européens avec les réseaux

Corinne Peuchet propose de créer un groupe de travail "Dialogues européens".

Il existe en Europe des associations ou des groupes de travail de directeurs, pédagogues, des Ecoles, Universités, Facultés, Académies d'art et design. Ce sont les interlocuteurs privilégiés de réflexions et actions nationales. Ils produisent des textes et contribuent aux orientations de l'enseignement supérieur de ces domaines d'études. Un dialogue entre ces instances et l'ANdEA s'ouvre via les contacts établis entre leurs Présidences :

. à compter de septembre 2013 : avec NAFAE pour l'Angleterre (P. Haywood) et le groupement des Doyens des Écoles d'Art, design et restauration pour l'Espagne (V.Medina Flores).

. des invitations à venir partager des rencontres sont proposées pour l'hiver et le printemps 2013/2014.

. à ces occasions des informations pourront être regroupées, comparées avec l'appui de membres de la commission qui contribuera à en fixer le protocole et les méthodologies d'échanges.

Ces travaux serviront la promotion des Écoles d'art françaises par le dialogue et la réciprocité. Cette proposition doit s'accorder avec le groupe "stratégies des ESA à l'international" et être appuyée par le groupe chargé des outils de communication.

VI. Dates importantes

_Workshop d'ELIA pour la formation d'experts : inscription jusqu'au 10 octobre, stage les 7-9 novembre à Birmingham

_Dispositif Erasmus : trois dates possibles de rencontre les 20, 21, 22 novembre pour tous les porteurs de projet du dispositif

_NAFAE UK (National Association of Fine Art Educators) : symposium international en mars 2014

_Autres dates sur le site <http://www.europe-education-formation.fr/evenements.php>

VII. Récapitulatif concernant les groupes de travail à mettre en place

Groupe « Campus'art » (coordonné par Julie Karsenty)

Groupe « Outils de communication » (coordonné par Maud Le Garzic)

Groupe « Organisation, qualité et stratégies des écoles en termes d'international » (coordonné par Jean-Louis Connan)

Groupe « Dialogues européens avec les réseaux » (coordonné par Corinne Peuchet)

>> chacun s'inscrit dans ces groupes afin d'avancer en parallèle pour la prochaine réunion de la commission qui aura probablement lieu en décembre.

L'organisation du calendrier académique en Europe et à l'international

Julia Reth, responsable des relations international, HEAR

Pourquoi et comment les calendriers des écoles à l'international ont un impact sur notre propre organisation pédagogique ?

Sans parler de standards, comment pouvons-nous nous inspirer des bonnes pratiques liées à l'organisation de l'année académique dans l'enseignement supérieur ?

Quel intérêt aurions-nous à harmoniser nos calendriers avec nos voisins ?

La position de mon école (la Haute école des arts du Rhin) sur la frontière avec l'Allemagne et la Suisse ma rendu particulièrement sensible aux questions de calendrier et c'est pour cela que j'avais suggéré à la commission Relations internationales de l'Andéa de faire une rapide étude portant sur les différents calendriers académiques en Europe et dans le monde. En effet, depuis en peu plus de deux ans que je travaille en tant que responsable Relations internationales à la HEAR, j'ai pu observer les difficultés à trouver des « ponts » entre les calendriers suisses, allemands et français. Nous faisons p.ex. partie d'un réseau d'écoles de design. Chaque année, il est impossible de trouver une semaine où les étudiants suisses, allemands et français pourraient se rendre disponibles pour assister à un workshop. Mes collègues et moi désespérons face à ces occasions ratées et au manque de solution.

Voici donc trois arguments clés pour répondre à la question de pourquoi nous devrions changer de calendrier, d'un point de vue de l'organisation des relations internationales :

- 1) Pour faciliter la mobilité étudiante : souvent nos étudiants ne peuvent pas être dans l'école partenaire pour le début du 2e semestre, ce qui met en danger la réussite de leur mobilité.
- 2) Pour l'organisation de projets internationaux en coopération avec des écoles partenaires : pour des coopérations limitées dans le temps (workshop, séminaire, voyages d'études etc.) mais également pour des coopérations plus structurelles, comme p.ex. les doubles diplômes
- 3) Pour la visibilité de nos formations à l'international nous devons adopter une présentation différente des calendriers académiques en séparant notamment les périodes de cours des périodes d'évaluation.

Afin de pouvoir étudier où nous nous trouvons en tant qu'écoles d'art françaises sur la carte européenne et mondiale de l'enseignement supérieur, j'ai comparé les calendriers de tous les pays européens et de quelques pays hors Europe (ceux dans lesquels la HEAR a des partenaires). J'ai laissé de côté les calendriers trop « différents » du nôtre, comme p.ex les pays en hémisphère sud (Afrique du Sud) ou l'Asie (la Corée).

Attention : Tous les pays ne comptent pas le nombre de semaines par semestres de la même manière. Certains (dont la plupart des écoles d'art françaises il me semble) ne différencient pas les périodes d'examen du reste du semestre, alors que d'autres le font. De plus, dans de nombreux pays (européens) les établissements sont autonomes dans l'organisation de l'année académique. Ceci ne facilite pas la comparaison entre pays et établissements et il faut donc être prudent de ne pas trop se fier à conclusions tirées de la comparaison.

Tout d'abord pour rappel, quelle est la situation en France ?

France (écoles d'art) :

1er semestre : 15 septembre/1er octobre – mi janvier/fin janvier (14 à 16 semaines englobant les périodes d'évaluations)

2e semestre : fin janvier / mi février – fin juin (14 à 16 semaines englobant les périodes d'évaluations)

France (université) :

1er semestre : début septembre – fin décembre (14 semaines de cours + 2 semaines d'évaluations)

2e semestre : fin janvier – mi mai (14 semaines de cours + 2 semaines d'évaluations)

Source : *The Organisation of the Academic Year in Europe 2013/14 (Commission européenne, Eurydice)* → tout type d'établissement d'enseignement supérieur et non spécifiquement les écoles d'art.

Autriche :

1er semestre: 1er octobre – fin janvier (4 mois)
2e semestre : 1er Avril –fin juillet (4 mois)

Belgique flamande :

1er semestre : 13 semaines
2e semestre : 13 semaines
Début : 15 septembre/1er octobre Fin : 30 mai

Belgique francophone :

1er quadrimestre : 15 septembre - mi janvier
2e quadrimestre : Mi-janvier – fin mai

Belgique germanophone :

1er semestre : 1er septembre – mi janvier
2e semestre : Mi-Janvier – fin juin

Croatie :

1er semestre : 1er octobre – mi février
2e semestre : Mi Février – Début Juillet

Chypre :

1er semestre : 15 septembre – mi janvier
2e semestre : mi janvier – fin juillet

République Tchèque :

1er semestre : début octobre-mi février
2e semestre : fin février-début juin

Danemark :

1er semestre : début septembre – mi décembre
2e semestre : début février – mi mai

Estonie :

1er semestre : fin août – fin décembre
2e semestre : début février – début juillet

Finlande :

1er semestre : 1er septembre – fin décembre
2e semestre : début février –fin mai

Macédoine :

1er semestre : 15 septembre - fin décembre
2e semestre : 1er février – 15 mai

Allemagne :

1er semestre : 15 octobre – mi février (5 mois)
2e semestre : 14 avril – mi juillet (4 mois)

Grèce :

1er semestre : 1er septembre – fin décembre
2e semestre : mi février – début juin

Hongrie :

1er semestre : début septembre – fin janvier
2e semestre : début février – fin juin

Islande :

1er semestre : début mi-août – fin novembre (13 semaines)
2e semestre : début janvier – début avril (13 semaines)

Irlande :

1er semestre : début septembre – mi février
2e semestre : mi février – fin mai

Italie :

1er semestre : 1er octobre – 31 janvier
2e semestre : 1er mars – 30 juin

Lettonie :

1er semestre : 1er septembre – fin décembre
2e semestre : début février – fin mai

Liechtenstein :

1er semestre : 1er septembre – fin décembre
2e semestre : mi février- fin mai

Luxembourg :

1er semestre : mi-septembre – fin décembre
2e semestre : mi-février – fin mai

Malte :

1er semestre : fin septembre – fin décembre
2e semestre : début février – fin mai

Montenegro :

1er semestre : début septembre – mi décembre
2e semestre : début février – mi-mai

Norvège :

1er semestre : mi-août – décembre
2e semestre : début février – fin juin

Pologne :

1er semestre : début octobre – fin janvier
2e semestre : mi février – début fin juin

Portugal :

1er semestre : 15 septembre – fin décembre
2e semestre : début mars – début juin

Slovaquie :

1er semestre : 1er septembre – fin janvier
2e semestre : début février – fin juin

Slovénie :

1er semestre : 1er octobre – fin décembre (15 semaines)
2e semestre : Mi-février – fin juin

Suède :

1er semestre : fin août – fin janvier
2e semestre : début février – début juin

Suisse :

1er semestre : 15 septembre – fin Décembre (14 – 16 semaines)
2e semestre : mi février – fin mai (14 à 16 semaines)

Turquie :

1er semestre : mi septembre – fin décembre (14 semaines)
2e semestre : début février – mi juin (14 semaines)

Grande-Bretagne :

1er semestre : fin septembre – fin décembre
2e semestre : mi janvier - fin mai
Masters en 1 an : début octobre - fin septembre

Et finalement, à quoi ressemble une année académique hors Europe ?

Canada :

1er trimestre : début septembre - fin décembre

2e trimestre : début janvier – fin avril

US :

1er semestre : fin août – fin décembre

2e semestre : début janvier – fin avril

Summer session : mi mai – début juillet

Brésil :

1er semestre : début septembre-fin décembre

2e semestre : début février –fin juin

Israël :

1er semestre : début octobre – fin janvier

2e semestre : début février – fin juin

Conclusion :

Les dates de l'année académique

En ce qui concerne les dates de début et de fin des semestres : les pays qui correspondent le plus au calendrier académique des écoles d'art françaises sont la Belgique, l'Italie, la Pologne, la Hongrie et Israël.

Parmi les autres pays, il y a globalement deux cas de figure :

- 1) Les établissements (la majorité) qui commencent plus tôt que nous et qui finissent le 1er semestre avant Noël. Cette organisation laisse souvent aux étudiants les vacances de Noël pour préparer les évaluations du 1er semestre. Il semblerait donc que le calendrier universitaire français ressemble plus au calendrier académique moyen en Europe que le nôtre.
- 2) Ceux qui commencent plus tard où en même temps, mais dont le 1er semestre dure plus longtemps et finit en février, voir mars. Ex. : l'Allemagne, l'Autriche.

Une remarque par rapport aux dates : certains établissements finissent leur année scolaire que fin septembre et organisent p.ex les diplômes qu'au mois de septembre ce qui laisse aux étudiants en année diplômante tout l'été pour préparer leur diplôme.

Les Masters en une année en Grande-Bretagne vont de début octobre à fin septembre.

La durée des semestres

En ce qui concerne la durée des semestres, le nombre de semaines par semestre est en moyenne 14 à 16 semaines. Contrairement aux écoles d'art françaises ces semaines sont souvent comptées hors temps d'évaluation (bilan ou examen). Je n'ai pas pu comparer en détail les périodes de vacances (nombre de semaines, rythme), mais la plupart des établissements ont (sur le papier) des semestres structurés de façon identique pour le 1er et le 2e. Ceci n'est pas le cas pour les écoles françaises : 1er semestre très dense, 2e semestre morcelé.

Par ailleurs, la plupart des établissements marquent une pause de plusieurs semaines entre les deux semestres. Une partie de la pause est dédiée aux évaluations, mais les étudiants (et enseignants !) ont également des vacances pour se reposer après les évaluations ce qui n'est pas le cas en France actuellement et ce qui rend la séparation entre les deux semestres parfois « artificielle ».

Je pense que ce rapide tableau montre que le calendrier tel qu'il existe dans les écoles d'art françaises actuellement n'est pas satisfaisant, aussi bien du point de vue des dates que de la durée des semestres. J'espère que mon exposé a pu vous donner quelques pistes à suivre. J'ai bien évidemment conscience de la complexité que signifie un changement de calendrier pour des établissements tels que les nôtres aussi bien en terme pédagogique qu'en temps de travail des enseignants p.ex.

En attendant la/les réforme(s), le décalage de calendriers avec de nombreux pays peut parfois être avantageux. Ainsi, nos enseignants peuvent p.ex partir en mobilité pendant nos vacances, qui coïncident avec les périodes de cours dans nos établissements partenaires.

participants

Directeurs

Odile Biec, directrice, esa Pyrénées Pau-Tarbes
David Cascaro, directeur, Haute école des arts du Rhin
Jean Louis Connan, directeur, esad Marseille Méditerranée
Stéphane Doré, directeur, ensa Bourges
Yann Fabès, directeur, esad Saint Etienne
Rémy Fenzy, directeur, ensp Arles
Jacqueline Fevbre, directrice, esad Orléans
Nathalie Filser, directrice, esa Lorraine
Didier Herbet, directeur, esa Avignon
Didier Larnac, directeur, esba TALM site Le Mans
Eric Lengereau, directeur, Esam Caen / Cherbourg
Muriel Lepage, directrice, esa Clermont Métropole
Isabelle Lombardot, directrice, esap Monaco
Martine Moureu, directrice, esa Pyrénées Pau Tarbes
Jacques Norigeon, directeur, esad Grenoble Valence
Dominique Pasqualini, directeur, ema Fructidor Chalon-sur-Saône
Claire Peillod, directrice, esad reims
Jean Paul Ponthot, directeur, esa Aix en Provence
Stéphane Sauzedde, directeur, esaaa Annecy
Jean-Pierre Simon, directeur, ensa Nice
Emmanuel Tibloux, directeur, ensba Lyon
Danièle Yvergniaux, directrice, eesaB Bretagne site Quimper
Sarah Zurcher, directrice, esba TALM site Tours

Administrateurs

Hervé Alexandre, administrateur, ebabx Bordeaux
Karine Archer, assistante de direction, ensa Limoges
Catherine Beaudeau, directrice administrative, eesi Angoulême Poitiers
Philippe Campos, directeur général adjoint, esad Marseille Méditerranée
Julien Carterre, administrateur, esba Nîmes
Valérie Delolme, responsable administrative et financière, esad Saint Etienne
Mathieu Ducoudray, secrétaire général, eesaB Bretagne
Nathalie Gentilhomme, secrétaire générale, isba Besançon Franche Comté
Philippe Guignard, secrétaire général, ensp Arles
Sylvie Lafont, directrice administrative et financière, esad Marseille Méditerranée
Didier Le Cornec, directeur administratif, ensba Lyon
Mélanie Marchal, administratrice, esa Lorraine
Marie Noëlle Martin, directrice administrative et financière, ensa Nancy
Dalia Messara, secrétaire générale, esa Aix en Provence
Benoît Poche, administrateur, esad Grenoble Valence
Aymée Rogé, administratrice, Haute école des arts du Rhin
Frédérique Rutyna, administratrice, esa Clermont Métropole
Laetitia Sanchez, administratrice, esaaa Annecy
Marie Hélène Savigneux, administratrice, esap Monaco
Sophie Thierry, directrice administrative et financière, esba TALM
Samuel Weddle, administrateur, Esam Caen / Cherbourg

Chargés des études, de la formation, de l'international, de la recherche, de la documentation, de l'informatique

Sandra Barjon, responsable cursus, communication et juridique, ema Fructidor Chalon-sur-Saône
Martin Bourdanove, coordinateur des études, ensa Limoges
Aurélië Brühl, responsable des études, esa Clermont Métropole
Julien Cadoret, chargé de l'action culturelle, isba Besançon Franche-Comté
Juan Castro, coordinateur formation continue, ensp Arles
Brigitte Chorvot, responsable des études et des relations internationales, isba Besançon Franche-Comté
Fanchon Deflaux, coordinatrice des études, esad Marseille Méditerranée
Caroline Engel, responsable des études, esad Saint Etienne
Andréa Ferro, assistante aux relations internationales, esad Marseille Méditerranée
Josyane Franc, responsable des relations internationales, esad Saint Etienne
Valérie Grondon, chargée des études et de la scolarité, ensba Lyon
Emmanuel Guez, chargé de la recherche et des projets, esa Avignon
France Jacquél-Blanc, responsable des relations internationales, esam Caen / Cherbourg
Henri-Michel Jean, responsable informatique, esba TALM
Julie Karsenty, responsable des relations internationales, esa Aix en Provence
Odile Lemée, directrice des études et responsable de la recherche, eesaB Bretagne
Inge Linder-Gaillard, responsable des études et de la recherche, esad Grenoble Valence
Frédéric Mary, directeur des études, esad Orléans
Laurence Martin, directrice des études, ensp Arles
Céline Marx, coordinatrice pédagogique, esa Aix en Provence
Delphine Maurant, coordinatrice des études, esa Avignon
Amel Nafti, responsable de la recherche, Villa Arson
Annette Nève, directrice adjointe pédagogie, ebabx Bordeaux
Sylvie Ori, secrétaire pédagogique, esad Marseille Méditerranée
Estelle Pagès, directrice des études, Haute école des arts du Rhin
Corinne Peuchet, responsable des relations internationales, esa Toulon Provence Méditerranée
Christine Priotto, responsable des relations internationales, esad Grenoble Valence
Claude Puig Legros, chargée des relations internationales, esad Marseille Méditerranée
Aurélië Quinodoz, bibliothécaire, esad Grenoble Valence
Julia Reth, responsable des relations internationales, Haute école des arts du Rhin
Patricia Ribault, responsable de la recherche, esad Reims
Jacques Vannet, directeur des études, ema Fructidor Chalon-sur-Saône
Alice Vergara, chargée des études, eesi Angoulême Poitiers

Enseignants

Manola Antonioli, enseignante, ensa Dijon
Olaf Avenati, enseignant, esad Reims
Joan Ayrton, enseignant Angoulême Poitiers
Yves Michel Bernard, enseignant, esa La Réunion
Jean Cristofol, enseignant, esa Aix en Provence
Rodolphe Dogniaux, enseignant, esad Saint-Etienne
Christophe Domino, enseignant, esba TALM
Dominique Figarella, enseignant, ensba Paris
Emmanuelle Grangier, enseignante, esa Cambrai
Malgorzata Grygielewicz, enseignant Angoulême Poitiers
Jean Philippe Halgand, enseignant, ebabx Bordeaux
Christophe Le Gac, enseignant, esba TALM

François Lejault, enseignant, esa Aix en Provence
Cédric Loire, enseignant, esa Clermont Métropole
Jacques Malgorn, enseignant, esa Clermont Métropole
Elsa Mazeau, enseignante, esa Pyrénées Pau Tarbes
Corine Melin, enseignante, esa Pyrénées Pau Tarbes
Thierry Mouillé, enseignant, esaaa Annecy
Anthony Musso, enseignant coordinateur prépa Esba Lyon
Gérald Petit, enseignant, coordinateur 1er cycle art, ensba Lyon
François Piron, enseignant, ensba Lyon
Gilles Rouffineau, enseignant, esad Grenoble Valence
Bernhard Rudiger, enseignant, ensba Lyon
Jérôme Saint-Loubert Bié, enseignant, Haute école des arts du Rhin
Katia Schneller, enseignante, esad Grenoble Valence
Ian Simms, enseignant, esa Toulon Provence Méditerranée
Pascal Simonet, enseignant, esa Toulon Provence Méditerranée

Étudiants

Pierre Frulloni, étudiant, Esacm
Rémy Tardieu, étudiant, Esacm
Ronan Chenebrault, étudiant, EesaB
Maxime Chevallier, étudiant, Esaaix
Victor Hurtel, étudiant, Esaaix
Maël Bret, étudiant, Esadse
Mathieu Berteau, étudiant, Esaaix
Benoît Espinola, ancien étudiant, Esaaix

Invités extérieurs

Marie Chamoreau, responsable CampusArt
Jacques Frézal, directeur Prép'art
Emmanuel Hermange, président de l'Appea
Jean Luc Ito-Pagès, responsable de l'offre de formation au sein de CampusFrance
Bernard Maarek, directeur de l'Arcade, agence des arts du spectacle en PACA
Vincent Mazer, chargé de mission emploi, économie et territoire au Conseil Régional PACA