

Peut-on enseigner l'art ? Les écoles supérieures d'art, entre forme scolaire et liberté artistique

Is art teachable? Art schools, between academic pattern and artistic freedom

Jérémie Vandebunder



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4849>

DOI : 10.4000/rfp.4849

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2015

Pagination : 121-134

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Jérémie Vandebunder, « Peut-on enseigner l'art ? Les écoles supérieures d'art, entre forme scolaire et liberté artistique », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 192 | juillet-août-septembre 2015, mis en ligne le 30 septembre 2018, consulté le 21 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4849> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4849>

Peut-on enseigner l'art ?

Les écoles supérieures d'art, entre forme scolaire et liberté artistique

Jérémie Vandebunder

Cet article vise à mettre en lumière les modalités pédagogiques originales mises en œuvre dans les écoles supérieures d'art françaises, en lien avec le statut charismatique de l'artiste. S'appuyant sur un ensemble de données de type ethnographique (observations, entretiens), l'auteur tente de montrer comment les écoles d'art s'émancipent radicalement de la forme scolaire tout en mettant en avant une pédagogie centrée sur l'autonomie de l'étudiant. Dans un premier temps, l'étude des curricula développés dans différents établissements permet de montrer comment ceux-ci évoluent au cours du cursus d'une relative intégration jusqu'à l'ouverture la plus complète. Ensuite, l'auteur démontre de quelle manière l'idéal-type de « la pédagogie de l'autonomie » s'incarne aux beaux-arts et comment y sont soulevés les enjeux que cette pédagogie implique pour la distribution des savoirs et des pouvoirs entre enseignants et étudiants. Enfin, l'auteur met au jour la tension qui peut exister entre deux positions contradictoires que l'étudiant se doit d'adopter : entre la nécessité de revendiquer une réelle autonomie artistique et l'obligation de respecter certains éléments du cadre scolaire.

Mots-clés (TESE) : école des beaux-arts, sociologie de l'éducation, enseignement supérieur, éducation formelle, apprentissage informel.

Introduction

Quels que soient la discipline ou le niveau concernés, les enseignements artistiques tendent à introduire des formes pédagogiques particulières. Pour cette raison, ils ont fait l'objet de nombreuses analyses, démontrant l'intérêt que représente le croisement entre la sociologie de l'éducation et celle des pratiques artistiques et

culturelles (Bonnéry, 2013). C'est que l'art, de par sa représentation charismatique, n'entre pas si facilement à l'école (Bourdieu, 2001). L'idéologie du don inné, le mythe du « créateur incréé » (Bourdieu, 1980, p. 207-221) sont en contradiction avec la mise en œuvre d'une transmission et d'un enseignement, comme dans le cas de la religion (Suaud, 1978). Pourtant, il existe de nombreuses formes d'enseignements artistiques,

notamment dans le domaine des arts plastiques. Dans cet article, nous allons ainsi nous intéresser à une réalisation originale de cette « pédagogie de la création » (Moulin, 1997) : l'enseignement supérieur artistique tel qu'il est délivré dans ces écoles communément appelées les beaux-arts.

L'enseignement supérieur en arts plastiques est aujourd'hui délivré dans quarante-cinq établissements sous tutelle du ministère de la Culture et de la Communication. Il concernait ainsi un peu plus de 11 000 étudiants lors de l'année scolaire 2013-2014. Les écoles d'art françaises sont disséminées sur tout le territoire national et se distinguent selon le statut, entre les écoles nationales, dépendant directement du ministère, et les écoles dites régionales ou municipales dont le financement provient des collectivités territoriales. Le cursus des études dans les écoles des beaux-arts s'inscrit dans le cadre européen de l'enseignement supérieur, dit « licence-master-doctorat » (LMD), et ce depuis les réformes initiées en 2008. Ainsi, les écoles supérieures d'art délivrent en majorité deux diplômes : le Diplôme national d'arts plastiques (DNAP) au bout de trois ans d'études, qui correspond au niveau licence, et le Diplôme national supérieur d'expression plastique (DNSEP) en cinq ans, qui est quant à lui équivalent au grade de master. Dans ce cadre, la plupart des écoles proposent trois options principales : art, design et communication. L'entrée dans les écoles se fait par concours et elle est ouverte dès le baccalauréat, même si de nombreux élèves réalisent une ou deux années préparatoires avant de se présenter aux concours, dans des établissements privés pour la plupart. Ainsi, tout participe à faire des écoles d'art une filière d'enseignement supérieur semblable aux autres, au même titre que l'université ou les grandes écoles (Sulzer, 1999). Pourtant, les acteurs de l'enseignement artistique revendiquent avec force un statut particulier, une « exception culturelle », comme l'atteste notamment la tribune publiée en 2013¹ à l'encontre des réformes s'inscrivant dans le cadre du processus de Bologne. Notre objectif n'est pas de prendre parti quant à cette spécificité et il est même essentiel de ne pas se laisser imposer les catégories des acteurs en lutte à ce sujet (Vincent, Lahire & Thin, 1994, p. 85). Mais, en adoptant une perspective compréhensive, nous souhaitons

mettre en lumière les formes pédagogiques originales qui sont mises en œuvre dans les écoles d'art.

L'aspect le plus saillant de l'enseignement artistique consiste en sa dénégation, dans l'imaginaire collectif comme dans les propos des acteurs que l'on rencontre dans les écoles, enseignants et étudiants. Cette prénotion s'exprime de différentes manières et selon différentes nuances : l'art ne s'apprend pas, on naît artiste ou le talent artistique est un don. De plus, le fait que les artistes ont tendance à sous-déclarer leur niveau d'étude lors d'enquêtes statistiques témoigne bien de la prégnance de ce « mythe de l'autodidaxie » (Heinich, 2001, p. 76) dans le monde professionnel artistique. Qui plus est, la rupture avec l'académisme et l'entrée dans le « paradigme de l'art contemporain » (Heinich, 2014) ont largement bouleversé les éléments sur lesquels reposait l'enseignement des arts plastiques. Plus particulièrement, la maîtrise des techniques plastiques ne constitue plus un critère majeur d'évaluation des artistes et de leurs œuvres. Par conséquent, la transmission des savoir-faire, même si elle a encore sa place aux beaux-arts, ne peut plus être l'objectif principal de la formation. De la même manière, la remise en cause des critères de la légitimité culturelle, particulièrement forte dans le domaine des arts plastiques, a de fortes implications concernant le contenu des enseignements ou le rôle des enseignants, comme c'est le cas pour l'enseignement musical au collège (Eloy, 2013). Dans les écoles supérieures d'art, ce paradigme contemporain se traduit donc par une ouverture toujours plus large des curricula, un accent mis sur l'autonomie des étudiants et une remise en cause générale de la forme scolaire comme mode de socialisation (Vincent, Lahire & Thin, 1994). Plus généralement, Galodé et Michaut (2003, p. 231) caractérisent les études artistiques par trois absences, en comparaison avec les autres filières : « l'absence de corpus de connaissances arrêté, l'absence d'ordre structurant de l'apprentissage et l'absence de référentialité "académique" ». Ceci n'est pas spécifique aux arts plastiques, ni même aux seules disciplines artistiques. Des enseignants ou des formateurs peuvent ainsi se revendiquer des « écoles de l'autodidaxie » dans le domaine des musiques actuelles (Deslyper, 2013) ou de la « pédagogie anti-scolaire » dans celui de l'animation (Pinto, 2009). Cependant, ces analyses mettent en lumière la persistance dans ce type d'établissement de certains modes de transmission et de socialisation typiques de la forme scolaire. On assisterait ainsi à un retour du refoulé, certains traits de la forme scolaire

1 Signée par « des directeurs d'écoles supérieures d'art, de design, d'art dramatique, de cinéma et du patrimoine », intitulée « Les écoles d'art doivent garder leur singularité » et parue dans *Libération*, le 25 janvier 2013.

s'imposant malgré la volonté affichée des acteurs (enseignants comme étudiants) de s'en départir. Notre étude vise à déterminer ce qu'il en est dans les écoles d'art, en partant d'une analyse des curricula, des façons de faire des acteurs et de leurs représentations. Les beaux-arts sont-ils réellement des écoles sans école, sans relation de pouvoir ni transmission de savoir au sens classique ? Peut-on vraiment y voir un paradigme en acte de la pédagogie de l'autonomie (Lahire, 2001) telle qu'elle est vantée par les enseignants et les directeurs d'établissements ? Certes, les écoles primaires étudiées par Bernard Lahire ne partagent que peu de ressemblances avec les écoles d'art (si ce n'est la pratique du dessin). Mais, comme nous allons le voir par la suite, la figure idéaltypique présentée par l'auteur s'incarne de manière très concrète aux beaux-arts, ce qui nous incite à développer les enjeux qu'il a lui-même explicités sur son propre terrain d'enquête. C'est pourquoi nous reprendrons ici cette notion d'autonomie au sens le plus général, à savoir la capacité, pour l'étudiant, de se donner ses propres règles, notamment dans la conduite de son travail scolaire.

Cette recherche est empiriquement fondée sur des matériaux ethnographiques issus d'un travail de thèse de doctorat. Tout d'abord, plusieurs séries d'observations dans des ateliers ou des salles de cours, auprès d'enseignants et d'étudiants, ont été réalisées dans différentes écoles. Ces observations ont eu lieu dans deux établissements de la région parisienne (d'une durée d'un semestre, dans une école territoriale, auprès des premières années dans l'une et d'une durée de deux mois, dans une école nationale, au sein de l'atelier « gravure » dans l'autre) ainsi que dans une école régionale du Nord (un semestre dans un atelier pluridisciplinaire accueillant des étudiants de second cycle et pendant un *workshop* d'une semaine en Belgique). À la suite de ces observations, et en complément de celles-ci, nous avons également réalisé près de quatre-vingts entretiens semi-directifs, auprès d'enseignants, d'étudiants et de directeurs d'établissements. Ces entretiens, principaux matériaux empiriques de cette recherche, suivaient pour la plupart une structure biographique, selon la méthode de collecte des récits de vie. Ils avaient ainsi pour objectif de revenir avec l'interviewé sur les étapes successives de son parcours, de son entrée dans l'école jusqu'à sa sortie pour les étudiants diplômés. Par la suite, nous revenions plus en détail sur des points précis comme les relations entre enseignants et étudiants, les évaluations, l'organisation du travail, etc. Le choix des per-

sonnes interviewées a été fait en tâchant de prendre en compte la diversité des établissements et des situations. Nous avons également réalisé des entretiens avec des étudiants sortis de l'école, pour certains depuis plus de cinq ans. De même, nous avons interrogé aussi bien des enseignants-artistes, spécialisés dans les domaines plastiques, que des « théoriciens » enseignant la philosophie, l'esthétique ou l'histoire de l'art. Pour ce qui concerne le traitement des données issues de ces entretiens, l'objectif a été de mettre au jour les différentes « perspectives » adoptées par les étudiants ou les enseignants, s'inspirant en cela des recherches menées par les auteurs de *Boys in White* (Becker, Geer, Hughes *et al.*, 1977). Comme l'indiquent ces derniers, une « perspective » est « un ensemble coordonné d'idées et d'action qu'une personne utilise lorsqu'elle est confrontée à une situation problématique, [...] la façon de penser, de ressentir et d'agir habituelle d'une personne face à une telle situation »². Nous avons alors identifié ces perspectives, à partir du moment où elles revenaient à plusieurs reprises dans le corpus, puis, par regroupement thématique, nous avons pu dégager les différentes problématiques propres aux écoles d'art. Les extraits présentés dans cet article sont les exemples les plus parlants de ces perspectives. Dans ce cadre, nous avons surtout distingué les étudiants selon leur avancée dans le cursus, voire dans leur début de carrière professionnelle, leur « perspective » concernant les études en art évoluant au fil des années. Des informations plus classiquement sociologiques ont été recueillies (profession et niveau d'études des parents par exemple) mais compte tenu de la forte homogénéité des profils, la distinction selon ces critères s'est avérée moins pertinente que celle selon l'avancée dans le cursus ou le statut de l'école (notamment la distinction entre l'école des beaux-arts de Paris et les autres). Enfin, d'autres sources d'informations ont également été consultées. Ainsi, les différents « livrets de l'étudiant », publiés par les écoles afin de présenter leur établissement, et les maquettes d'enseignements ont été largement utilisés, notamment pour ce qui concerne l'étude des curricula.

Le raisonnement dans les trois parties se veut progressif et tente de démontrer, au fur et à mesure, la

2 « We use them as perspective to refer to a co-ordinated set of ideas and actions a person uses in dealing with some problematic situation, to refer to a person's ordinary way of thinking and feeling about and acting in such a situation » (Becker, Geer, Hughes *et al.*, 1977, p. 34).

remise en cause complète de la forme scolaire au sein des écoles d'art, les raisons et les conséquences de cette remise en cause. D'un point de vue tout d'abord très général (les curricula) jusqu'aux représentations des étudiants, nous allons tenter de mettre en lumière la spécificité des écoles d'art, en lien direct avec la représentation charismatique de l'artiste.

Des curricula ouverts et centrés sur l'étudiant

Dans l'article fondateur intitulé « *On the Curriculum* », Basil Bernstein (1975) nous invite à considérer les programmes scolaires du point de vue des relations qui existent entre les différents contenus d'enseignement. Il distingue ainsi deux types de curriculum : l'un est de type cloisonné [*a collection type*] lorsque les « contenus à haut statut sont en relation fermée entre eux » tandis que l'autre est de type intégré [*integrated*], « dont les contenus sont en relation ouverte ». Selon lui, le contenu des enseignements, la pédagogie adoptée et les formes d'évaluation varient selon le degré d'intégration des cursus. En cas de cloisonnement, chaque professeur est maître de son enseignement et décide de façon autonome du contenu de ses cours, des formes d'évaluation, etc. L'intégration mène au contraire à l'adoption de pratiques communes pour la pédagogie ou l'évaluation. Comme nous allons le voir, cette distinction est particulièrement pertinente dans les écoles d'art, dans la mesure où les curricula y évoluent d'un cloisonnement modéré à une forte intégration, au fur et à mesure que l'on avance dans le cursus, de la première à la cinquième année.

Afin de conduire notre étude des curricula dans les écoles d'art, nous avons sélectionné quatre établissements car ils sont représentatifs des différentes écoles supérieures d'art françaises, de par leur taille (en matière d'effectif) et leur statut (entre écoles nationales et territoriales). Nous avons donc choisi deux écoles territoriales de taille similaire, 250 étudiants pour l'une (l'École d'enseignement supérieur d'art de Bordeaux – EBABX) et 206 pour l'autre (l'Institut supérieur des beaux-arts de Besançon-Franche-Comté – ISBA) et s'inscrivant dans la moyenne des écoles d'art (228 étudiants) ainsi que deux écoles nationales, l'une de taille moyenne (212 étudiants à l'École nationale supérieure d'art de Paris-Cergy – ENSAPC) et l'autre de taille et de renommée plus importantes (556 étudiants à l'École nationale supérieure des beaux-arts de Paris

– ENSBA). Si nous n'avons pas forcément choisi d'analyser les curricula des écoles dans lesquelles nous avons réalisé les observations (mise à part l'ENSBA de Paris), c'est avant tout pour des raisons pratiques : les maquettes n'étaient pas disponibles ou le cursus n'était pas complet dans l'établissement (absence de second cycle). Dans les livrets des étudiants publiés par ces écoles, nous nous sommes focalisés sur les maquettes de formation des options art, dans la mesure où cette option est celle qui mène le plus directement à la profession d'artiste plasticien. Enfin, il est à souligner que ces différentes maquettes ont été publiées dans un contexte particulier qui est celui du passage au cadre LMD. Elles répondent ainsi à une exigence, portée par les pouvoirs publics, de rendre plus lisibles les formations en art plastique. La nécessité de présenter un cursus précis, où chaque discipline donne droit à un certain nombre de crédits, a de fait obligé les écoles à faire rentrer une forme particulièrement flottante dans un cadre strict.

Quoi qu'il en soit, on retrouve certains traits semblables aux curricula dans toutes les écoles d'art et pour les différentes options. Le premier de ces éléments est l'organisation générale de la première année. En effet, en matière de curriculum, celle-ci a un statut à part vis-à-vis des autres années. Elle a en réalité un rôle de propédeutique, c'est-à-dire qu'elle constitue une base sur laquelle les étudiants vont pouvoir s'appuyer durant les années suivantes. D'ailleurs, dans les écoles proposant plusieurs options, la première année est très souvent commune à tous les étudiants, qu'ils choisissent de s'orienter par la suite en art, en design ou en communication. De façon générale, les étudiants de première année sont censés acquérir une meilleure connaissance des différents médiums artistiques et expérimentent ainsi autour de ces bases techniques. Ceci se traduit bien sûr dans les curricula. En effet, au regard des maquettes et emplois du temps, la première année est celle qui présente le plus de cours différents, chacun centré sur une pratique. Les cours théoriques sont aussi présents, souvent comme cours d'histoire de l'art ou de méthodologie. Surtout, ces cours plastiques comme théoriques sont la plupart du temps spécifiques à la première année et obligatoires, alors que pour les années suivantes, les cours sont souvent transversaux aux promotions et optionnels. Le programme de la première année de l'ISBA de Besançon (voir tableau 1 en annexe) est tout à fait représentatif de ce type de curriculum. Pour chaque discipline, l'étudiant est amené à travailler sur des projets spécifiques, en fonction d'un

thème proposé par l'enseignant. De plus, l'évaluation est spécifique pour chaque cours. En définitive, pour reprendre la terminologie de Bernstein, le curriculum de première année apparaît comme étant le plus cloisonné des beaux-arts. Il correspond à une vision académique de l'enseignement artistique, pour laquelle l'apprentissage des savoirs et savoir-faire est fondamental. Plus qu'un travail personnel qu'il pourrait mettre en œuvre au gré de ses envies et de son inspiration, sans autres contraintes que celles qu'il se fixe lui-même, l'étudiant doit avant tout faire preuve d'une certaine maîtrise technique. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle cette première année est jugée comme redondante par certains étudiants, notamment ceux qui ont réalisé une année en classe préparatoire.

Par la suite, le degré d'intégration des curricula augmente fortement au fil des années. Le cursus des études est alors scandé par deux étapes primordiales : les diplômés à la fin de la troisième et de la cinquième année. Dans la plupart des établissements, les années 2 et 3 sont très semblables et mènent au DNAP. Dans le livret de l'étudiant de l'ENSBA Paris, on apprend que « le premier cycle d'études [...] a pour objectif de permettre à l'étudiant de maîtriser les outils théoriques et techniques fondamentaux liés à la création artistique et d'identifier son projet personnel. » C'est bien là la spécificité de ces années : lier conjointement l'apprentissage des fondamentaux et la formation d'un projet personnel. Dès lors, en ce qui concerne les curricula, on observe à la fois une persistance de ce qui formait l'essentiel de la première année, à savoir des cours et ateliers spécifiquement centrés sur une technique, et l'émergence de formes de cours nouvelles, particulièrement ouvertes et dans lesquelles l'étudiant travaille à son propre projet tout en s'insérant dans un collectif d'atelier et en profitant de l'aide des enseignants. Ces ateliers sont communément désignés sous le terme d'Ateliers de recherche et de création (ARC). Le plus souvent transversaux aux différentes années, ils sont supervisés par plusieurs enseignants. L'étudiant peut expérimenter, solliciter l'avis des enseignants et des autres étudiants et construire sa démarche personnelle. Ils ne donnent pas forcément lieu à une évaluation spécifique, dans la mesure où celle-ci est renvoyée à un bilan de fin d'année, transversal à la plupart des disciplines. Comme on peut le constater au vu des maquettes, par exemple celle de la deuxième année de l'EBABX (voir tableau 2 en annexe), ils constituent le principal apport de crédits ECTS (*European Credits Transfer System*) pour les différentes années. Dans le

même temps, l'étudiant profite d'ateliers plus techniques, au sein desquels il peut se consacrer à un médium en particulier (du vitrail au *web design*, suivant les moyens de l'école). Contrairement à la première année, pendant laquelle l'étudiant doit acquérir certains fondamentaux dans des disciplines jugées essentielles, il dispose, pendant les années suivantes, de la capacité de choisir dans quelle(s) technique(s) il veut approfondir ses connaissances et savoir-faire.

Le second cycle, c'est-à-dire les années 4 et 5 correspondant au grade de master, est marqué par une ouverture encore plus grande que le premier cycle. On ne retrouve plus dans les maquettes les disciplines et les cours clairement situés qui caractérisaient les premières années. L'apprentissage des techniques est ainsi absent ou relève des options, seul le cours de langue vivante est prolongé. Les cours théoriques adoptent eux aussi des contours plus flous, sous la forme de séminaires de recherche ou de conférences. Les crédits ECTS ne sont plus vraiment en lien avec des matières spécifiques mais valident plus le passage de certaines étapes : stages ou échanges, séminaires et, bien sûr, diplôme de fin d'année. En regardant les maquettes publiées par les écoles, par exemple celles de la cinquième année de l'ENSBA Paris (voir tableau 3 en annexe), on peut se rendre compte à quel point les cursus des années 4 et 5 sont ouverts et flous. En effet, ces deux années consistent surtout, du point de vue de l'étudiant, en de larges plages horaires qui sont dédiées au travail sur les pièces personnelles. Il s'agit ainsi du curriculum le plus ouvert qui soit, toutes les unités servant le même objectif. Les séminaires de recherche, le travail en atelier, les rendez-vous pédagogiques, tous ces éléments sont consacrés à l'élaboration de la « démarche » de l'étudiant et sont conduits selon cette démarche.

Au regard des différentes maquettes étudiées, on peut en conclure que, selon la terminologie de Bernstein, les curricula des écoles d'art, à l'exception de la première année, constituent un exemple extrême de cursus de type intégré. En effet, les relations entre les différents contenus d'étude sont largement ouvertes, tant et si bien que lors du second cycle, une distinction entre eux n'est plus réellement opérante. Pour reprendre encore les termes de Bernstein (1997), les beaux-arts sont un modèle d'« écoles ouvertes ». En effet, le curriculum des écoles ouvertes est à l'image de celui des beaux-arts, « où l'élément constitutif du curriculum n'est plus tant la matière d'enseignement qu'une *idée* ». Ce que l'on constate en effet, c'est que

le projet personnel de l'étudiant est au centre du programme d'enseignement. L'idée, ici, c'est bien celle du développement personnel et artistique de ce projet et les maquettes d'enseignement sont à l'image de cette idée : construites par et autour de l'étudiant. Dans les dernières années, l'enseignement académique, spécifique de la première année, est alors complètement abandonné. C'est que la construction d'une démarche artistique originale échappe à l'académisme : il s'agit d'acquérir une pratique, une « connaissance par corps » (Bourdieu, 2013, p. 121-124) qui ne peut être transmise dans le cadre d'un enseignement formalisé. La formation au cours de ces années ne peut être fondée sur un corpus de savoirs explicites, objectifs et fixés, c'est-à-dire écrits. Or, la forme scolaire est historiquement « indissociable de la nature scripturale des savoirs à transmettre » (Vincent, Lahire & Thin, 1994, p. 31). Dès lors, la pédagogie mise en œuvre dans les écoles est-elle totalement étrangère à cette forme scolaire ? De fait, ayant constaté que, dans leur forme, les curricula développés dans les écoles d'art ont, au fil des années, tendance à laisser une très grande liberté aux étudiants, autant dans le choix des sujets et des techniques abordés que dans la maîtrise de l'emploi du temps, nous pouvons nous demander si, dans les faits, l'organisation concrète des études d'art encourage de la même façon cette liberté.

L'école-atelier

D'après l'étude des curricula, les écoles d'art se présentent comme des plateformes d'opportunités, offrant le plus de choix possible aux étudiants pour construire un parcours qu'ils perçoivent comme le leur. La formation est ainsi centrée sur l'étudiant, créateur de son cursus et initiateur de son travail. Ce modèle a bien sûr une influence sur l'organisation même de cette formation. La distinction que l'on retrouve dans les maquettes, malgré leur effet d'uniformisation, entre les beaux-arts et d'autres formations plus classiques, se retrouve de la même manière dans les formes de l'enseignement. Vues sous cet angle, les écoles d'art apparaissent ainsi comme des idéaux-types de la « pédagogie de l'autonomie » (Lahire, 2001). C'est ce que nous allons tenter de mettre en lumière en revenant sur les observations réalisées dans les ateliers.

Dans les cours à dominante plastique, de même que dans les ARC, le comportement des étudiants et des enseignants est plus ou moins le même, quels que soient les établissements. D'une manière générale, on

y retrouve souvent les mêmes éléments : des étudiants qui occupent une place donnée dans l'atelier, où ils peuvent entreposer leurs travaux en cours, un espace ouvert aux passages, calme le matin, plus animé l'après-midi et, ici ou là, des meubles (tables, chaises, canapé, etc.) et des installations techniques selon l'atelier (presses pour la gravure, postes d'ordinateur, etc.). L'organisation de l'espace scolaire est, à l'image de la pédagogie, centrée autour du travail de l'étudiant. Parfois même, dans certains établissements, les étudiants disposent d'un box personnel où ils travaillent et entreposent leurs pièces. Autre symbole de cette forme d'enseignement : les horaires. Les écoles d'art fonctionnent toutes plus ou moins sur le même principe d'ouverture tout au long de la journée, parfois même le soir jusqu'à 20 h ou 22 h. Les étudiants peuvent ainsi aller et venir quand ils le souhaitent, pour travailler, rencontrer des professeurs ou d'autres élèves, ou même ne rien faire. D'ailleurs, c'est cette mobilité des étudiants qui frappe de prime abord lorsque, habitué aux mœurs universitaires, on rentre dans une école d'art :

Le cours de géométrie et représentations dans l'espace débute à 10 h et à 10 h 20, seuls trois étudiants de première année [sur une vingtaine d'inscrits] sont présents dans la salle. L'enseignante se plaint auprès des étudiants, elle doit reprendre son premier cours pour la troisième fois car le « public » change à chaque fois. Elle sort ensuite chercher du matériel. Deux étudiantes sortent à leur tour, une seule revient avec l'enseignante, puis d'autres la rejoignent. Le cours à proprement parler commence, les étudiants assis en rond autour des tables, l'enseignante debout devant un *paperboard*. L'enseignante entame son cours sur la perspective : « Là je vous donne une technique, à vous de vous l'approprier. » Le cours continue et les étudiants prennent des notes de façon sporadique, certains reproduisent les dessins que l'enseignante réalise au tableau. À 10 h 40, une étudiante est de retour, accompagnée de deux autres. Comme ces dernières ont déjà suivi ce cours-ci, l'enseignante leur donne directement des exercices, puis retourne à ses explications. Une étudiante regarde des posters sur la seconde guerre mondiale, une autre lit des magazines. L'enseignante la remarque : « [nom de l'étudiante], ça y est, elle a décroché ! » Mais elle ne la reprend pas pour autant. Une fois l'explication finie, elle donne aux étudiants un exercice, un L qu'il faut représenter en perspective. À 11 h 05, une étudiante arrive. L'enseignante passe alors derrière chaque étudiant un tabouret à la main, leur donnant des conseils sur leur exercice respectif [les étudiants ont des exercices différents en fonction de leur avancement dans le cours], tout en étant disponible pour les autres : « Vous me dérangez hein, n'hésitez pas à me déranger ». Une étudiante arrive et s'installe à 11 h 20,

l'enseignante ne lui fait aucune remarque. Quatre étudiants prennent une pause cigarette à la fenêtre. Deux autres sont parties discuter dans le couloir. À 12 h 30, l'enseignante, ironique, déclare : « Je pense qu'à midi et demi, on peut faire l'appel ». Elle fait la liste des élèves présents et coche les cases sur son papier. Tout en reprenant une élève qui n'a pas avancé, elle regarde les deux étudiantes qui discutent dans le couloir, sans les appeler pour autant. Par la suite, elle discute avec une autre étudiante des dossiers que celle-ci prépare pour les arts déco. Puis elle va interrompre les deux étudiantes qui discutent dans le couloir, la discussion dévie sur le sevrage tabagique qu'a connu l'enseignante. L'une des deux étudiantes évoque son addiction passée au cannabis. Quatre étudiants se préparent à partir, rassemblent leurs affaires et s'en vont. L'enseignante discute encore avec les deux étudiantes, puis avec une autre à propos de ses projets. Enfin, les étudiants s'en vont et ne reste plus que l'enseignante et moi-même, il est 12 h 45 (extrait du carnet d'observation, 11 mars 2010).

On retrouve dans cette scène la plupart des éléments caractéristiques de la pédagogie de l'autonomie décrite par Bernard Lahire (2001) : « une organisation collective où tout le monde ne fait pas la même chose au même moment », avec des étudiants qui peuvent « se déplacer au sein de l'espace de la classe » et « parler avec d'autres » étudiants et un enseignant qui « n'enseigne plus, mais guide » en passant de l'un à l'autre. Même dans un cours de première année comme celui-ci, dont le contenu est encore assez proche du cadre scolaire classique, la pédagogie adoptée est particulièrement libre. Lors des années suivantes, la dimension scolaire est de plus en plus atténuée et l'école d'art devient alors plus un lieu où l'on exerce une activité qu'un lieu où on l'apprend, si l'on en croit les étudiants interviewés.

De fait, quand on interroge les étudiants sur leur manière de travailler à l'école, ce sont souvent les mêmes éléments qui reviennent, quelle que soit l'année d'étude. Premièrement, les étudiants associent l'école à un lieu de vie agréable, où ils peuvent rester aussi longtemps qu'ils le souhaitent. Il est vrai que l'on retrouve souvent dans les ateliers des meubles tels que des canapés, des équipements tels que des micro-ondes ou des bouilloires. La possibilité de fumer à l'intérieur ou même de boire de l'alcool, interdite officiellement mais rarement respectée (par les étudiants comme par les enseignants d'ailleurs), en est également un signe important. Ensuite, autre élément récurrent dans les entretiens avec des étudiants, le fait de valoriser l'école pour son apport de moyens techniques et d'espace de travail. Ainsi, la possibilité de

travailler sur des grands formats, la mise à disposition de fours pour les céramiques, de presses pour la gravure, de laboratoires pour la photographie argentique et autres dispositifs pour travailler le bois ou le métal, sont autant d'éléments dont l'étudiant peut profiter aux beaux-arts. Les étudiants valorisent ces moyens, et l'intérêt de la formation réside même pour certains sur la simple mise à disposition d'un espace où travailler, comme l'atteste cet ex-étudiant, de manière, il est vrai, un peu provocante :

Comment je considère les beaux-arts ? Je payais 600 euros par an d'inscription, je considérais 600 euros comme un loyer d'atelier où on me laissait quatre ans pour apprendre mon métier et pour expérimenter les formes et me faire un œil et me faire une main, voilà comment j'ai considéré les beaux-arts, tu vois. Donc, essentiel oui. Où on m'aurait laissé quatre ans, en tant qu'artiste ? Dans la vie actuelle, où on va te dire : « Ben vas-y prends quatre ans, t'as le temps » ? Nulle part (extrait d'entretien, étudiant diplômé depuis deux ans d'une école territoriale, Nord).

Par ailleurs, outre les moyens techniques et matériels, les étudiants incluent également les enseignants parmi les ressources apportées par l'école. C'est le sens que l'on peut donner à une organisation pédagogique caractéristique des beaux-arts : les « rendez-vous ». Dans tous les établissements auxquels nous avons eu accès, nous avons en effet constaté la mise en œuvre de ces rencontres individuelles entre professeur et étudiant. Le plus souvent, un affichage public au sein de l'atelier permet aux étudiants de réserver leur plage horaire dans l'agenda de l'enseignant. Lors de son ou ses jours de présence au sein de l'établissement, l'enseignant enchaîne ainsi les rendez-vous, au cours desquels il échange avec un étudiant à propos de son travail ou de tout autre sujet. Si ce type de rencontre entre enseignant et étudiant n'est pas totalement exclu du monde universitaire (notamment entre un docteur et son directeur de thèse), c'est avant tout l'aspect systématique de cette pratique qui est propre aux beaux-arts. C'est que dans certains établissements, ce type de rendez-vous peut constituer le seul cadre d'interaction entre enseignant et étudiant et, par conséquent, l'unique forme pédagogique. Individualisation à l'extrême de la relation élève-professeur, le rendez-vous consacre le rôle de l'enseignant comme « personne ressource » propre à la pédagogie de l'autonomie. C'est ce que rappelle cet enseignant à propos des rendez-vous :

Alors les rendez-vous individuels, c'est un tête-à-tête et ce qui est mis en avant c'est le travail de l'étudiant. Disons que moi je suis plutôt là pour, j'allais dire au service du travail, non c'est pas vrai, ça c'est stupide mais c'est, il y a une triangulation, il y a l'étudiant, il y a l'enseignant et il y a le travail et on essaye de dialoguer à partir du travail. [...] Mais moi j'aime beaucoup ces rendez-vous parce que c'est vraiment des moments, pas tout le temps, mais parfois très intenses d'échange [...]. Encore une fois ce boulot si on le fait bien, avec plaisir et avec un vrai engagement, c'est pas facile. Moi j'aime beaucoup ça hein mais c'est, voilà, on se retrouve face à une œuvre, ou un embryon d'œuvre et il faut trouver quelque chose à en dire comme ça et surtout qu'ils sont très très demandeurs quoi. Ils sont un peu vampires hein, bon, c'est normal hein, c'est totalement normal mais il y a des mercredis, en fin de matinée, où c'est un peu [il souffle] (extrait d'entretien, enseignant « plasticien » en école nationale, Île-de-France).

En « convoquant » son enseignant, l'étudiant a une prise directe sur son emploi du temps et sur l'organisation de sa formation. Comme il peut choisir les spécialités et les options pour composer son curriculum, il peut également choisir quels enseignants il veut rencontrer, en fonction de ses propres besoins. Ainsi, la relation de pouvoir entre enseignant et étudiant, propre à la forme scolaire, est largement remise en cause aux beaux-arts. Cela ne signifie pas que le professeur ne dispose d'aucune autorité sur les étudiants (il a notamment le pouvoir de les évaluer), mais il ne se distingue plus radicalement des élèves comme seul possesseur du savoir et du pouvoir. Ainsi, comme l'indique Lahire (2001, p. 158), « l'autonomie est un hommage rendu à la dépersonnalisation du pouvoir et du savoir ». Cela étant dit, il convient désormais de s'interroger sur cette notion d'autonomie, en partant de ce qu'elle implique pour les étudiants en art. Si cette autonomie est largement mise en avant aux beaux-arts, en lien avec la dimension charismatique de l'activité artistique, il n'en reste pas moins qu'elle peut introduire, dans le cadre scolaire, des injonctions paradoxales. L'étudiant doit être autonome, certes, mais il doit également être un étudiant. C'est ainsi que l'on peut comprendre les propos de l'artiste et enseignant en école d'art Martin Kippenberger (1997) : « Il faut qu'ils [les étudiants] sortent de l'Académie avec la certitude d'avoir été à l'école ».

« Trop scolaire » ou « trop artiste » : tension entre deux rôles contradictoires

La pédagogie de l'autonomie, telle qu'elle est mise en œuvre aux beaux-arts, peut être particulièrement éprouvante pour les enseignants. Elle est en effet chronophage et représente un coût financier et humain considérable. Mais elle a également des répercussions pour les étudiants. En effet, comme le souligne Lahire (2001, p. 158), la pédagogie de l'autonomie suppose que « l'élève démontre à chaque instant qu'il est parfaitement adapté à l'univers scolaire et [que] son comportement ne réclame aucune intervention extérieure. » Ce qui est vrai à l'école primaire est également vrai dans l'enseignement supérieur artistique : pour être autonome, l'étudiant doit en être capable et ainsi éviter deux écueils : la trop forte dépendance vis-à-vis du cadre scolaire et des enseignants et la trop grande indépendance à l'égard des règles ou des savoirs enseignés.

Aux beaux-arts, la trop grande dépendance à l'égard du cadre scolaire peut en effet être particulièrement disqualifiante. Être « trop scolaire », pour reprendre les termes des étudiants et enseignants, est un handicap certain. C'est ce dont témoigne cet étudiant qui dresse bien une distinction entre la réussite dans le parcours scolaire classique (« l'Éducation nationale ») et l'adaptation dans les écoles d'art.

C'est juste après, je pense que quand t'es, par exemple, les étudiants qui marchent très bien dans l'Éducation nationale, au niveau du lycée, collège, qui sont des bons exécutants, qui ont besoin d'avoir quelqu'un qui soit présent pour eux, pour leur donner du travail, besoin d'aller à des cours précis, je pense que c'est vraiment impossible pour eux de se retrouver aux beaux-arts, parce qu'il faut vraiment avoir une indépendance de travail en fait et ça, ça peut être vraiment un point négatif (extrait d'entretien, étudiante de 3^e année en école nationale, Île-de-France).

Ainsi, être trop scolaire aux beaux-arts consiste bien en un manque d'autonomie. L'étudiant trop scolaire, c'est celui qui attend qu'on lui dise quoi faire, quel type de travail il doit réaliser (c'est un « bon exécutant ») et quel cours il doit suivre. C'est également celui qui est trop dépendant des enseignants dans son propre travail, qui est trop demandeur de leur avis, voire de leur assentiment. Or, aux beaux-arts, l'étudiant doit savoir se prendre en main, travailler par lui-même et aller chercher les éléments dont il a besoin. Au cours des entretiens, beaucoup d'étudiants ont de fait valorisé cet aspect des

écoles d'art, estimant que cela leur avait permis d'acquiescer un certain sens de la débrouille, une grande adaptabilité, par ailleurs fortement valorisée dans le monde professionnel. Par rapport aux enseignants, l'étudiant doit également savoir faire preuve d'indépendance : il doit défendre son travail face aux critiques de ces derniers, ou même faire preuve de défiance par rapport à leurs avis. En définitive, le rejet de cet aspect scolaire est bien résumé dans ce conseil prodigué par un enseignant (Bertrand, 1985), certes de manière humoristique, aux étudiants en art : « Oubliez dans cette école que vous y êtes élève. Jouez ce rôle avec toute la distance dramatique requise, car scolaire, vous l'aurez vite compris, y est synonyme d'impersonnel, de non créatif, bref de non artistique. Ne perdez pas de vue qu'un bon élève, par définition scolaire, est forcément médiocre devant l'Art. » Ce que l'on perçoit dans ces propos, c'est à quel point l'autonomie de l'étudiant est vue comme un signe extérieur, voire annonciateur, de l'acquisition du statut artistique. Se passer de l'école et des enseignants, et donc être pleinement autonome, c'est s'affirmer en tant qu'artiste de la même manière qu'être pleinement artiste implique de défendre, contre l'école et contre les enseignants, sa propre vision, sa démarche. Le renversement par rapport à l'académisme est ainsi consacré et on comprend ici comment les écoles d'art ont su intégrer la représentation romantique de l'artiste et la révolution introduite par les impressionnistes. La pédagogie de l'autonomie doit bien être comprise dans ce cadre : plus qu'une innovation pédagogique, elle correspond parfaitement à une certaine vision de l'art et des artistes. Cela étant dit, le conseil cité précédemment est quelque peu ironique et il ne faut pas oublier qu'il nous vient d'un enseignant. En effet, l'étudiant n'est pas encore tout à fait un artiste, et tomber dans l'extrême inverse, en étant totalement indépendant vis-à-vis de l'école, peut également être mal vu aux beaux-arts.

Si l'on reprend à nouveau la catégorisation des acteurs, enseignants comme étudiants, au côté « trop scolaire » correspond son extrême opposé, un côté « trop artiste ». Or, être trop artiste aux beaux-arts peut également être un défaut. En effet, s'il est nécessaire de défendre son travail vis-à-vis des enseignants ou de savoir travailler seul sans attendre une demande extérieure, ne faire aucun cas des apports extérieurs, que ce soit de la part des enseignants ou des autres étudiants, est tout autant problématique. C'est que, pour les enseignants notamment, les étudiants doivent avoir conscience qu'ils sont, malgré tout, dans une école et que, par conséquent, ils doivent être en posi-

tion d'élève. Comme on peut le voir dans cet extrait d'entretien avec un enseignant, cela ne va pas forcément de soi dans les écoles d'art :

La deuxième chose, surtout en première année, les étudiants, ben ils croient que comme ils sont entrés dans une école d'art ils sont artistes, donc pour quoi on viendrait les embêter avec un enseignement, des techniques, des choses comme ça. Ils prennent un peu, ils sont très, très, comment dire, en self-service un peu [...]. Après ça il y en a certains qui par exemple pensent que ça sera juste un atelier. Il y en a certains, bon là c'est différent cette année mais, qu'on fait pas passer en deuxième année en leur disant : « Ben à la limite vous voulez être artiste, soyez artiste, peut-être que c'est le moment de le faire maintenant, à la limite il vaut mieux prendre des cours du soir, des trucs comme ça, mais le cursus ne vous convient pas, parce que vous êtes déjà trop engagé, à tort ou à raison, mais trop engagé dans une pratique personnelle et vous n'avez pas envie d'apprendre des choses » (extrait d'entretien, enseignant « plasticien » en école territoriale, Île-de-France).

En effet, comme le signale cet enseignant, demander aux étudiants de ne pas considérer l'école uniquement comme un atelier (ce qu'affirmait justement l'étudiant diplômé d'une école du Nord cité précédemment) peut être difficile. L'organisation des études (« en self-service »), la pédagogie employée, les relations entre enseignants et étudiants, tous ces éléments encouragent les élèves à percevoir l'école uniquement comme un lieu de travail individuel et par conséquent à se percevoir eux-mêmes en tant qu'artistes. C'est là l'un des objectifs de l'école mais cela peut entrer en contradiction avec un autre objectif : la nécessité de transmettre des savoirs et des savoir-faire. On retrouve ici la représentation des écoles d'art en tant que lieu pourvoyeur de ressources, qu'elles soient matérielles (moyens techniques, etc.) ou immatérielles (conseils des enseignants, soutiens amicaux, etc.). Un élève trop artiste, trop replié sur sa propre pratique et son propre travail n'est pas en mesure de profiter des ressources fournies par l'école et, comme le considère cet enseignant, n'a pas sa place dans un tel établissement. Il peut sembler difficile de lier à la fois autonomie et insertion dans un collectif, tant l'autonomie est de manière générale entendue comme une capacité à travailler seul (Lahire, 2001). Pour autant, on voit bien grâce à l'exemple des beaux-arts comment l'encouragement à l'autonomie s'accompagne d'une invitation à rester dans le collectif et à en respecter la dynamique et les jugements. Par conséquent, l'étudiant doit à la fois montrer qu'il peut être autonome et ainsi défendre sa propre démarche, ses goûts et ses choix,

mais il doit également être à l'écoute des autres et rester ouvert aux suggestions. Là encore, la pédagogie adoptée dans les écoles d'art correspond bien aux exigences requises par la profession d'artiste plasticien et aux représentations qui y sont attachées. Le statut d'artiste repose tout à la fois sur la singularité du créateur mais aussi sur sa capacité à insérer son œuvre dans le domaine général de l'art contemporain. C'est ce que Nathalie Heinich (1997) nomme « l'ambivalence de la singularité ». L'œuvre et l'artiste par extension, puisque, dans le paradigme contemporain, les deux sont indissociables, doivent être originaux, singuliers et authentiques mais également s'inscrire dans le genre de l'art contemporain. Il en va de même de l'étudiant qui doit savoir être autonome dans l'élaboration de sa démarche mais qui doit également écouter ses enseignements qui lui livrent les clés pour entrer dans le monde professionnel.

Pour les étudiants, cela se traduit par une négociation constante entre les deux pôles évoqués précédemment : le côté scolaire et le côté artiste. C'est ce que souligne parfaitement cet étudiant interrogé :

Q : Et là tu les identifierais comment les relations enseignants-élèves aux beaux-arts ?

R : Euh, ben déjà, on joue un rôle hein. Déjà on joue un rôle, si on n'est pas, si on joue pas l'étudiant, il y a aucune raison de nous apporter quelque chose, et en même temps, si t'es pas un artiste, t'as pas de discussion. Si tu joues pas à l'artiste, t'as pas de discussion, parce que si tu joues à l'étudiant t'es un gamin et t'as un rapport infantile quoi, et en même temps, si t'es pas un artiste et que t'as pas de défiance comme tu l'aurais avec quelqu'un d'autre, comme égal quoi, il y a pas de discussion qui se crée, et le dialogue il se fait dans le rapport de force aussi (extrait d'entretien, étudiant de 3^e année d'une école nationale, Centre).

Il va de soi qu'endosser ce rôle particulier n'est pas à la portée de tous et que les différentes erreurs et mauvaises interprétations peuvent être sources de souffrance. Ainsi, la capacité à entretenir un rapport distancié avec le cadre scolaire, à remettre en cause la parole du professeur ou à défendre ses propres idées est largement dépendante des capitaux culturels en sa possession (Bourdieu, 1985). Le public des écoles d'art est, de fait, issu de milieux relativement privilégiés, notamment dans les écoles prestigieuses mais il peut arriver que certains étudiants s'accommodent mal de cet abandon de la forme scolaire. Plus généralement, l'acquisition de cette autonomie, si cruciale aux beaux-arts, prend du temps et constitue même, selon cette étudiante, l'une des principales difficultés des études en art :

Je pense que, déjà beaucoup d'élèves sont jeunes et que s'ils ont pas d'obligations, parfois, ils savent pas construire eux-mêmes le cadre de leur travail et que ça prend du temps de se construire aussi un rythme et une rigueur [...]. Ensuite, beaucoup de gens ne voient pas l'intérêt de certains cours et ne voient pas l'intérêt d'aller apprendre ailleurs ou d'apprendre des choses qui ont pas directement un intérêt pour eux ou leur pratique, même si on est poussé dès la première année à expérimenter plein de choses, c'est des échanges que j'ai déjà eus. Et c'est surtout ça, la rigueur personnelle et c'est peut-être le plus difficile à acquérir aux beaux-arts, c'est vraiment se construire en fait son programme de cours sans que quelqu'un vienne juger de la qualité de ce qu'on a mis en place et ça prend du temps, ça prend cinq ans je pense (extrait entretien, étudiante diplômée depuis un an d'une école nationale, Île-de-France).

Constamment en équilibre entre ces deux pôles opposés, scolaire et artistique, l'étudiant aux beaux-arts doit ainsi construire son parcours au sein de l'école d'art, signe de son adaptation au cadre scolaire mais également de sa qualité d'artiste et, par conséquent, de sa capacité à se détacher de ce même cadre.

Conclusion

Au vu de ce que nous venons d'étudier, force est de reconnaître que les beaux-arts sont des écoles bien particulières, nous amenant même à nous demander si ce sont réellement des écoles. La pédagogie qui y est mise en œuvre est tellement invisible (Bernstein, [1975] 2007) qu'elle semble en réalité inexistante. De fait, comme nous avons pu le montrer auparavant, beaucoup d'étudiants ne considèrent pas l'école d'art comme un lieu d'apprentissage mais bien plutôt comme un atelier collectif, un lieu où ils peuvent mettre au point leurs œuvres, échanger autour de celles-ci et profiter de certains moyens techniques. Dès lors, seules l'évaluation en fin d'année et la délivrance de diplôme semblent rappeler la réalité scolaire des beaux-arts, mais là encore la mise en œuvre de ces évaluations a tendance à les vider de leur sens classique (Vandenbunder, 2012). C'est que, si l'on en croit les étudiants ou les enseignants interrogés, les écoles d'art ne peuvent pas être des écoles comme les autres. Les enseignants ont avant tout pour but de faire émerger l'originalité de l'étudiant, de refuser tout conformisme et, par là même, de permettre à l'étudiant de trouver l'artiste qui est en lui. Toutefois, nous avons également montré que, dans ce contexte, les étudiants restent tout de même des étudiants et ne peuvent totalement s'absoudre du cadre scolaire. Ils

doivent être à l'écoute et savoir se servir de ce qui les entoure, tout comme savent le faire les artistes plasticiens. On peut sans doute remettre en cause la vision charismatique de l'art et des artistes, la considérer comme une illusion ou en montrer le caractère historiquement construit. Mais, dans le cas des écoles d'art, cette représentation a des implications très concrètes sur la façon dont se conduisent étudiants et enseignants. En définitive, les écoles d'art semblent très proches des formations religieuses étudiées par Max Weber (2003, p.148) dans le cadre de son analyse de l'hindouisme. En effet, bien que la qualité de brahmane

soit héréditaire (Weber parle de « charisme gentilice »), le jeune héritier doit tout de même suivre un apprentissage, lors duquel le maître « transforme » l'élève de façon magique. Les écoles d'art s'inscrivent bien dans cette logique : elles se donnent avant tout pour but de mettre au jour les qualités charismatiques que les élèves possèdent déjà. En ce sens, elles tiennent autant de la magie que de la pédagogie.

Jérémy Vandebunder

Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines,
laboratoire Printemps
jeremie.vandebunder@uvsq.fr

Bibliographie

- BECKER H. S., GEER B., HUGHES E. C. & STRAUSS A. L. (1977). *Boys in White. Student Culture in Medical School*. New Brunswick : Transaction Publishers.
- BERNSTEIN B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Éd de Minuit.
- BERNSTEIN B. (1997). « Écoles ouvertes, société ouverte ? ». In J.-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris : INRP, p.155-164.
- BERNSTEIN B. ([1975] 2007). « Classe et pédagogies : visibles et invisibles ». In J. Deauvieu & J.-P. Terrail, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute, p. 85-112.
- BERTRAND J.-E. (1985). « 12 conseils pour réussir à l'école ». *Icare*. En ligne : <http://jacques-emile-bertrand.blogspot.fr/2014/11/12-conseils-pour-reussir-lecole_28.html> (consulté le 21 décembre 2015).
- BONNÉRY S. (2013). « L'enseignement de la musique, entre institution scolaire et conservatoires. Éclairages mutuels des sociologies de l'éducation et de la culture ». *Revue française de pédagogie*, n°185, p.5-20.
- BOURDIEU P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris : Éd de Minuit.
- BOURDIEU P. (1985). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éd de Minuit.
- BOURDIEU P. (2001). *Penser l'art à l'école*. Nîmes : Actes Sud.
- BOURDIEU P. (2013). *Manet. Une révolution symbolique*. Paris : Éd du Seuil.
- DESLYPER R. (2013). « Une "école de l'autodidaxie" ? L'enseignement des "musiques actuelles" au prisme de la forme scolaire ». *Revue française de pédagogie*, n°185, p.49-58.
- ELOY F. (2013). « La sensibilité musicale saisie par la forme scolaire. L'éducation musicale au collège, de formalisme en formalisme ». *Revue française de pédagogie*, n°185, p.21-34.
- GALODÉ G. & MICHAUT C. (2003). « Les études artistiques : hétérogénéité des écoles supérieures d'art, pratiques étudiantes et réussite scolaire ». In G. Felouzis, *Les mutations actuelles de l'université*. Paris : PUF, p.317-340.
- HEINICH N. (1997). « Les frontières de l'art à l'épreuve de l'expertise. Politique de décision dans une commission municipale ». *Politix*, n°38, p.111-135.
- HEINICH N. (2001). *La sociologie de l'art*. Paris : La Découverte.
- HEINICH N. (2014). *Le paradigme de l'art contemporain. Structures d'une révolution artistique*. Paris : Gallimard.
- KIPPENBERGER M. (1997). *Kippenberger sans peine*. Genève : Mamco.
- LAHIRE B. (2001). « La construction de l'"autonomie" à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs ». *Revue française de pédagogie*, n°135, p.151-161.
- MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION (2015). *Chiffres clés. Statistiques de la culture et de la communication 2015*. Paris : La Documentation française.
- MOULIN R. (1997). *L'artiste, l'institution et le marché*. Paris : Flammarion.
- PINTO V. (2009). « Une pédagogie anti-scolaire aux frontières de l'école. Le cas des formateurs BAFA ». In E. Lescure & C. Frétygné, *Les métiers de la formation. Approches sociologiques*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p.197-208.
- SUAUD C. (1978). *La vocation. Conversion et reconversion des prêtres ruraux*. Paris : Éd. de Minuit.
- SULZER E. (1999). *Apprendre l'art. L'enseignement des arts plastiques et ses usages sociaux (1973-1993)*. Thèse de doctorat, sociologie, université de Nantes.
- VANDEBUNDER J. (2012). « Peut-on noter l'art ? Une analyse de l'évaluation dans les écoles d'art ». In M. Alaluf, P. Desmarez & M. Stroobants, *Mesures et démesures du travail*. Bruxelles : Éd. de l'Université de Bruxelles, p.81-91.
- VINCENT G., LAHIRE B. & THIN D. (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». In G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p.11-48.
- WEBER M. (2003). *Hindouisme et bouddhisme*. Paris : Flammarion.

Annexe

Tableau 1. Curriculum première année, ISBA Besançon

Intitulé du cours	Semestre	Crédits ECTS/ année	Durée de la séance	Ouvert aux années	Obligatoire
Couleur	1	3	3 h	1	Oui
Peinture	2	3	4 h	1	Oui
Dessin	1 & 2	6	3 h	1	Oui
Graphisme	1 & 2	6	3 h	1	Oui
Ombres, lumières, synopsis	1	3	4 h	1	Oui
Volume	1 & 2	6	3 h	1	Oui
Réseaux	2	3	4 h	1	Oui
Initiations techniques	1 & 2	4	3 h	1	Oui (au choix parmi 5)
Histoire de l'art	1 & 2	6	3 h	1	Oui
Documentation écrite	1 & 2	2	x	1	Oui
Ateliers d'anglais	1 & 2	6	2 h	1	Oui
Recherches documentaires	1 & 2	4	x	1	Oui
Workshop	1	2	x	1	Oui
Bilan de fin d'année	2	4	x	1	Oui
Carnet de bord	2	2	x	1	Oui

Source : Livret de l'étudiant (1^{re} année), ISBA Besançon, 2011-2012.

Tableau 2. Curriculum deuxième année option art, EBA Bordeaux

Intitulé de l'UC	Semestre	Crédits ECTS/ année	Durée/ semaine	Ouvert aux années	Options
Méthodologie, techniques et mises en œuvre					
ARC	3 & 4	16	14 h	2 et 3	Au choix parmi 3
Studio	3 & 4	10	6 h	2 et 3	2 au choix parmi 8
Méthodologie	3 & 4	4	x	x	x
Présentation formelle et orale des travaux	3 & 4	6	x	x	x
Histoire, théorie des arts et langue étrangère					
Histoire et critique des arts	3 & 4	6	2 h	2	x
Méthodologie	3	2	x	x	x
Les conditions de travail	4	3	2 h	2	x
Pratiques des langues étrangères	3 & 4	5	x	2 et 3	Au choix parmi 2
Recherches personnelles					
ARC	3 & 4	8	x	2 et 3	x

Source : Livret de l'étudiant (2^e et 3^e années), EBA Bordeaux, 2011-2012.

Tableau 3. Curriculum cinquième année, ENSBA Paris

Intitulé de l'UC	Semestre	Crédits ECST/ année	Durée/semestre	Ouvert aux années	Options
Atelier (Préparation et présentation du diplôme)	9 & 10	37	336 h (sem. 9) et 700 h (sem. 10)	1 à 5	x
Séminaire de diplôme de 5 ^e année	9 & 10	14	252 h (sem. 9) et 140 h (sem. 10)	5	Au choix parmi 4
Recherche (mémoire - soutenance)	9	6	x	5	x
Langue	9	3	84 h	1 à 5	Au choix parmi 13

Source : Livret de l'étudiant, ENSBA Paris, 2011-2012.

