De l'école d'art de Limoges aux écoles d'art françaises : étude des caractéristiques de l'enseignement artistique

Hélène Parveau

▶ **To cite this version:**

Hélène Parveau. De l'école d'art de Limoges aux écoles d'art françaises : étude des caractéristiques de l'enseignement artistique. Linguistique. Université de Limoges, 2021. Français. NNT : 2021LIMO0095 . tel-03641897

HAL Id: tel-03641897
https://theses.hal.science/tel-03641897

Submitted on 14 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Thèse de doctorat

Université de Limoges

Université de Limoges
ED 612 - Humanités
Espaces Humains Interactions Culturelles

Thèse pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Limoges
Littérature comparée spécialité sciences de l'art

Présentée et soutenue par
Hélène Parveau

Le 10 décembre 2021

De l'école d'art de Limoges aux écoles d'art françaises : étude des caractéristiques de l'enseignement artistique

Thèse dirigée par Till Kuhnle et Anne-Claude Ambroise-Rendu

JURY :

Rapporteurs
M. Serge Martin, Professeur émérite de littérature contemporaine, Université Sorbonne nouvelle Paris 3
M. Henri-Louis Go, Maître de conférences HDR de sciences de l'éducation, Université de Lorraine
Mme. Frédérique Joly, Docteure en sociologie, directrice des études ENSA Marseille

Examinateurs
Mme. Martine Yvernault, Professeur émérite de littérature anglaise, Université de Limoges

Licence CC BY-NC-ND 3.0

À ma famille

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Bizarre, beaux-arts, baisers.

Eugène Ionesco

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier mes directeurs de thèse, monsieur Till Kuhnle et madame Anne-Claude Ambroise-Rendu pour la confiance qu'ils m'ont accordée en acceptant d'encadrer cette recherche à l'issue de mon parcours en école d'art. Je ne peux que saluer leur enthousiasme face à un travail pluridiscipliaire et souligner leur volonté de poursuivre le co-encadrement de cette thèse malgré les problématiques auxquels ils ont tous deux fait face. Je souhaite d'ailleurs exprimer ma gratitude à monsieur Westphal pour ses précieux conseils et pour avoir aimablement relu ce travail. Je tiens également à remercier Christine De Buzon, Martine Yvernault, Laurence Pradelle et Soazig Villerbu pour leur disponibilité leur écoute tout au long de ce parcours. Le soutien de l'université de Limoges et de la région Limousin, m'a permis, grâce à un financement doctoral, de me consacrer sereinement à l'élaboration de ma thèse. L'investissement de l'ensemble du personnel du collège doctoral et de la présidence de l'université est également à souligner. À ce titre, je tenais donc à remercier Dorian Guillon, Fanny Escure, Adeline Rigaud et Claire Buisson pour leur aide.

Par bien des aspects le travail de recherche et la rédaction de la thèse peuvent être solitaires, mais un temps important est consacré à l'échange et à la rencontre de professionnels d'horizons différents. Ce sont sans aucun doute leurs conseils et la confiance qu'ils m'ont accordée, qui m'ont permis d'en apprendre davantage sur les caractéristiques des écoles d'art et leur fonctionnement. D'ailleurs cette recherche n'aurait pu être menée à bien sans la disponibilité et l'accueil chaleureux que m'ont témoignés Anaïs Alchus et Céline Paul au Musée Adrien Dubouché, Frédéric Bernardaud à la manufacture Bernardaud, Jeanne Gailhoustet, Frédérique Joly, Sandrine Lefort et les équipes technique, administrative et enseignante à l'ENSA Limoges, Geneviève Meley-Othoniel à l'HCERES, Patricia Oudin à la Région Nouvelle-Aquitaine, Isabelle Phalippon-Robert au ministère de la Culture, Catherine Texier à l'artothèque du Limousin, Antoine Réguillon, Nadia Lecoq, Sylvie Chany, Claudine Trougnou, et l'ensemble de l'équipe enseignante, technique et administrative à l'ENSA Bourges qui m'ont accueillie dans le cadre de mon doctorat conseil. Mes remerciements vont également aux nombreux étudiants et enseignants avec qui j'ai eu l'occasion d'échanger dans les écoles d'art nationales et territoriales et plus particulièrement à Nin' Bevilacqua, pour son enthousiasme et Marion Le Lann pour les photographies de son travail.

Si une thèse de doctorat s'inscrit dans la durée, elle constitue également le fil conducteur d'une portion de vie dans laquelle de nombreuses personnes interviennent. Parmi celles-ci il en est qui choisissent de poursuivre leur chemin, entre le doctorant et son doctorat, pour le meilleur et pour le pire. C'est avec beaucoup d'émotion que je remercie mes ami.e.s, mes relecteurs et ma famille qui sont restés à mes côtés et n'ont jamais cessé de croire en mon travail et ont pu et su m'épauler dans les périodes difficiles à traverser. Je tiens donc à exprimer toute ma reconnaissance à Anaïs avec qui j'ai croisé le fer pendant tant d'années et j'ai confronté l'utilité de l'enseignement artistique et la notion d'artisanat d'art et d'artiste à son expérience de l'art appliqué et du design. Sa passion et sa détermination ont été de véritables guides dans cette aventure. L'écriture de mon plan, la persévérance dans cette recherche et l'aboutissement de ce travail n'ont été possibles que grâce au soutien de mon frère Marc et son optimisme dans les pires situations (nani !). Son aide m'a été inestimable. Je tiens à remercier chaleureusement mon père pour ses nombreuses relectures qui m'auront permis de préciser ma pensée et Marie pour son soutien et son optimisme à toute épreuve. Je suis également reconnaissante des

Licence CC BY-NC-ND 3.0

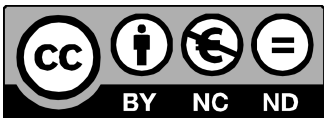
efforts soutenus de Pauline, amie de toujours, qui a eu le courage de me supporter de me divertir lorsque cela était nécessaire et d'être là dans les moments de doute (Sœur True True Anderson !). Je remercie également Patricia pour sa présence et son soutien indéfectible. À Pedro, Camcam, Nath, Pat et Chauchau qui connaissent mon caractère, ont su l'apprécier, et manier l'humour avec délicatesse dans les moments opportuns ! Merci à Sylvie et Bernard pour leurs relectures, leur présence et nos discussions toutes plus fameuses les unes que les autres (Tchin !) Mes remerciements vont également au Lieutenant Gaëtan Aupetit pour m'avoir incorporée dans le … corps des sapeurs-pompiers et m'avoir permis de rencontrer de belles personnes. Sa pugnacité et ses conseils éclairés ont eu raison de mes découragements, je tenais donc à exprimer toute ma gratitude au Colonel Annie Soulat (Non !). Ses relectures m'ont permis de clarifier mon propos à de nombreuses reprises.
Cet attrait pour la création artistique n'a fait que s'accroître pendant ces années de recherche. Agnès m'a initiée à cet univers me permettant d'embrasser des études passionnantes et Claire a entretenu cette flamme par son soutien et ces belles heures passées à construire la Mobilivre.
En dernier lieu, je souhaitais remercier Sébastien, qui a eu le mérite de supporter mes angoisses, mes heures de travail et aura fait face à de longues absences pour que je puisse aboutir ce travail.

À toutes celles et ceux que je n'ai pas mentionnés, Merci !

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Droits d’auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :
« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »
disponible en ligne : *http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/*



Licence CC BY-NC-ND 3.0

Table des matières

Avertissement **24**

Introduction **26**

PARTIE 1. UNE REMISE EN QUESTION PERPETUELLE COMME BASE DE L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE **36**

Chapitre I. Histoire de la création des écoles d'art **37**

I.1. Un rapprochement « sémantique » entre art et industrie *38*

I.2. Le contexte économique et industriel *40*

I.3. Le développement de l'enseignement artistique : des écoles pour répondre aux besoins de l'industrie *43*

I.4. La concurrence étrangère et son impact sur l'enseignement *44*

I.5. Un enseignement qui doit être inspecté et réformé *45*

Chapitre II. Aux origines de l'école d'art de Limoges : un territoire, un minerai, des industries et une main d'œuvre ouvrière **48**

II.1. Le kaolin : une découverte qui promeut le territoire limousin *49*

II.2. Des industries tantôt florissantes tantôt en crise *51*

II.3. L'industrie porcelainière face à deux problématiques : la qualification des ouvriers et le développement du décor *58*

Chapitre III. L'exemple de l'école d'art de Limoges : une école au service de l'industrie porcelainière **64**

III.1. 1867-1950 les bases d'un fonctionnement général *65*

III.1.1. La création de l'École : un projet porté par des personnalités locales 66

III.1.2. Une école dont l'architecture veut valoriser une richesse locale 69

III.1.3. Les débuts de l'enseignement destiné à l'industrie 73

III.1.4. Premier tournant : La création d'une section céramique (1913) 80

III.1.5. Second tournant : la fin des années 1920, une période de troubles et de remise en question. 86

III.1.6. L'École Pratique et l'ENAD une relation en question 89

III.1.7. L'intérêt décroissant de l'industrie pour l'ÉNAD 91

III.1.8. L'École face aux périodes de guerre 92

III.1.9. L'évolution des productions : un témoignage du basculement de l'École vers un enseignement plus généraliste 97

III.2. 1950-1990 : une École dont le fonctionnement est désormais basé sur la remise en question de son enseignement *100*

III.3. 1990- 2010 : une nouvelle école qui valide ce mode de remise en question *104*

III.3.1. Une nouvelle architecture pour un nouveau projet pédagogique 105

III.3.2. Deux remaniements questionnent à nouveau l'identité de l'École 108

III.3.3. L'enseignement remis en question par une fréquentation en baisse 115

Chapitre IV. Conclusion **119**

Licence CC BY-NC-ND 3.0

PARTIE 2. L'ÉCOLE D'ART ET SON ENSEIGNEMENT DANS LE PAYSAGE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : CARACTERISTIQUES, SINGULARITE DE CONTENUS ET DE MODES D'ENSEIGNEMENT 124

Chapitre I. Un enchainement de réformes comme catalyseur de l'enseignement en art 125

I.1. La Magna Charta Universitatum 127

I.2. La Déclaration de la Sorbonne 127

I.3. Les Accords de Bologne 128

I.4. Vers des réformes sur l'enseignement supérieur en France 129

I.5. La mise en conformité 130

I.6. Réception de cette évolution par les écoles d'art 134

I.7. Une reconnaissance de l'enseignement en école d'art 137

Chapitre II. De l'interprétation des textes officiels à la maquette pédagogique des écoles d'art : environnement et caractéristiques de la formation en théorie 140

II.1. Des ateliers 142

II.2. Un ratio étudiants, personnels enseignant, administratif et technique qui reste faible 146

II.3. Une répartition des enseignants encore loin de la parité 150

II.4. La réglementation en vigueur : un enseignement progressif 151

II.5. L'appropriation des textes officiels au travers des livrets étudiants des écoles 165

II.5.1. Au premier cycle : un module histoire, théorie des arts et langue étrangère. 165

II.5.2. Au premier cycle : un module méthodologie, techniques et mise en œuvre. 168

II.5.3. Au deuxième cycle : un module d'initiation et méthodologie de la recherche, suivi du mémoire, philosophie, histoire des arts 173

II.5.4. Au deuxième cycle : un module projet plastique, mise en forme, prospective et méthodologie et production 175

II.6. Les objectifs de l'enseignement 176

II.6.1. Le premier cycle 180

II.6.2. Le deuxième cycle 188

II.7. Les modalités d'évaluation 194

II.7.1. Le premier cycle 194

II.7.2. Le deuxième cycle 201

II.8. La méthode 207

II.8.1. Le premier cycle 207

II.8.2. Le deuxième cycle 213

Chapitre III. L'enseignement artistique, une approche pratique 219

III.1. Une observation de l'enseignement en école d'art 222

III.1.1. L'accès au terrain : une observation à découvert 223

III.1.2. La présentation du terrain : l'école de Bourges 224

III.1.3. Une observation des modalités d'enseignement et de transmission 227

III.2. L'enquête par questionnaire 231

III.2.1. Les caractéristiques sociales 231

III.2.2. Le premier cycle en école d'art 232

Licence CC BY-NC-ND 3.0

III.2.3. Le deuxième cycle en école d'art 233
III.2.4. Les caractéristiques de l'enseignement 234

III.3. L'enquête par le biais d'entretiens 235
III.3.1. Une orientation par choix, influencée par l'environnement direct 236
III.3.2. Une orientation plus tardive liée à un parcours artistique entamé dans d'autres établissements 238
III.3.3. Une orientation en lien avec le métier ambitionné 239
III.3.4. Une autonomie tantôt subie tantôt perçue comme une possibilité de s'autosaisir 240
III.3.5. L'enseignement par projet une porte ouverte à l'expérimentation et à la recherche 243
III.3.6. La transmission 246

III.4. Le mode projet : premier pilier de l'enseignement en école d'art 248
III.4.1. Les projets collectifs portant sur un sujet et un travail collectif 249
III.4.2. Les projets individuels dont le sujet est collectif : l'exemple de modules ou d'ateliers d'initiation 250
III.4.3. Les projets individuels dont le sujet est l'objet du travail de l'étudiant : le sujet individuel 251

III.5. La transmission : second pilier de l'enseignement en école d'art 252

Chapitre IV. Un enseignement qui diffère de celui de la faculté 255

IV.1. En licence d'arts plastiques 255

IV.2. En master d'arts plastiques 257

IV.3. Les objectifs de l'enseignement en faculté d'arts plastiques 259
IV.3.1. En licence 259
IV.3.2. En master 265

IV.4. Les modalités d'évaluation : le contrôle de connaissances 271

IV.5. La méthode d'enseignement en faculté d'arts plastiques 277

IV.6. Comparaison de l'enseignement en école d'art et à l'université : des programmes qui diffèrent 277

IV.7. Une didactique entre université et école d'art qui diffère 281

Chapitre V. La singularité de l'enseignement en école d'art 283

V.1. Un enseignement qui se rattache au modèle d'Henri Desroche 284
V.1.1. L'enseignement en art est maïeutique 287
V.1.2. L'enseignement en art est herméneutique 291
V.1.3. L'enseignement en art est heuristique 294
V.1.4. Le projet au sens de recherche-action 296

V.2. Un modèle d'éducation et d'apprentissage spécifiques 298
V.2.1. L'éducation formelle 299
V.2.2. L'éducation non-formelle 299
V.2.3. L'éducation informelle 300
V.2.4. Un modèle d'apprentissage informel et non-formel 303
V.2.5. Un modèle d'apprentissage actif 305
V.2.6. Le modèle andragogique 308
V.2.7. Une différence marquée avec le modèle pédagogique 309

V.3. Approche de l'autoformation : vers l'apprentissage d'une démarche autonome 311

Licence CC BY-NC-ND 3.0

V.4. Les éléments de fonctionnement de l'autoformation *312*

V.5. Autodidaxie ou autoformation ? *316*

Chapitre VI. Vers une ouverture de l'enseignement supérieur aux écoles d'art **322**

Chapitre VII. Conclusion **324**

PARTIE 3. UNE METHODE D'ENSEIGNEMENT AU CŒUR DE LA SOCIETE D'ACCELERATION **332**

Chapitre I. La présence de l'enseignement artistique, ses méthodes et la pratique de la création **333**

I.1. L'incursion de la création dans l'enseignement supérieur *334*

I.2. L'incursion de la démarche artistique dans l'entreprise *340*

I.2.1. La recherche et le développement 342

I.2.2. Le management 344

I.2.3. Des formations liées à l'acte de création 345

Chapitre II. Le positionnement du processus de création et de la méthode d'enseignement en école d'art dans notre société **349**

II.1. Les caractéristiques de la société actuelle *350*

II.2. L'entrée dans l'hypermodernité : ère du trop *352*

II.3. L'accélération et ses effets *353*

II.3.1. Les effets de l'accélération sur l'individu hypermoderne 357

II.3.2. Les caractéristiques de l'individu hypermoderne 357

II.4. Le positionnement de la pratique de la création dans le cadre de la société d'accélération *360*

II.4.1. Le système perceptif et sensitif de l'individu au cœur de l'acte de création 361

II.4.1.1. L'intuition 361

II.4.1.2. L'intention 362

II.4.1.3. La sensation 363

II.4.2. L'expérience du temps dans l'acte de création 365

II.4.2.1. L'instant décisif 365

II.4.2.2. La latence 367

II.4.2.3. La libre attention 367

II.5. La création et l'enseignement en école d'art comme lien entre organisation et société d'accélération . *369*

II.5.1. Le rapport à l'incertitude 369

II.5.2. Le rapport à l'inattendu 370

II.5.3. Le rapport au temps 371

II.5.4. Le rapport à l'engagement de soi et au savoir-être 372

II.5.5. Le rapport à la nécessité de combiner 373

II.5.6. Le rapport au manque d'observation 374

Chapitre III. Le plasticien à la jonction du bricoleur et de l'ingénieur **376**

III.1. Les origines du bricolage *378*

III.2. Bricolage et heuristique *380*

III.3. Bricolage et pratique *382*

III.4. Bricolage et temps *382*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

III.5. Le lien entre plasticien, entrepreneur et chercheur *383*

Chapitre IV. Ce que l'enseignement en art n'est pas **385**

Chapitre V. En bref, la reconnaissance de l'enseignement entre hier et aujourd'hui **390**

V.1. Une hiérarchie des formations *391*

V.2. L'éducation du XXI^{ème} siècle. *396*

V.2.1. Premier pilier : apprendre à connaître 397

V.2.2. Deuxième pilier : apprendre à faire 397

V.2.3. Troisième pilier : apprendre à vivre ensemble 398

V.2.4. Quatrième pilier : apprendre à être 398

V.3. Vers de nouvelles méthodes pédagogiques proches de celles employées en école d'art *399*

Conclusion **404**

Bibliographie **409**

Annexes **432**

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Table des illustrations

Figure 1. *Aspect général des carrières de Marcognac*. (1905). [Carte postale]. .....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 2. Chambre de commerce et d'industrie. (1904). *Le kaolin, le nettoyage après l'extraction, Saint-Yrieix* [Carte postale]. .....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 3. Chambre de commerce et d'industrie. (1904) *Le kaolin, le triage de l'émail, Saint-Yrieix*, *Saint-Yrieix* [Carte postale]. .....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 4. et Figure 5. Médaillon aux armes de Turgot. (1771). [Porcelaine dure, biscuit, manufacture du Comte d'Artois]. Dans *RMN-Grand Palais*, *Jean-Gilles Berizzi* ....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 6. Burty-Haviland, P. B.H. (1910). Façade de bâtiment « Haviland & Co » [Aristotype, épreuve au citrate]. Musée d'Orsay, Paris, France ... **Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 7. Entrée des ouvriers céramistes de l'usine Th. Haviland. (1910). [Carte postale]. Collection Robert, 46 FI 11785, ADHV, Limoges, France **Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 8. Burty-Haviland, P. B. H. (1908). Usines Haviland à Limoges [Aristotype]. Musée d'Orsay, Paris, France.....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 9. Frères De Jongh, D. J. (1900). *Manufacture Ahrenfeldt* [Photographie]. 14Fi2, ADHV, Limoges, France.....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 10. Entrée du Musée situé dans l'ancien asile d'aliénés. (1876). [Gravure]. Dans *L'Art, t. 6* (p. 169). FOL-V-29, Bibliothèque nationale de France, Paris, France ... **Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 11. *Plan des immeubles sur la place du champ de foire*. (s.d.). [Dessin]. ....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 12. Mayeux, H. M. (1891). *Plan du nouveau bâtiment de l'École Nationale d'Art Décoratif et du Musée Adrien Dubouché.* [Dessin]. 4J11, ADHV, Limoges, France **Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 13. Rivoalen, E. R. (1901, 8 juin). Fontaine en céramique à Limoges. [Illustration]. Dans *La construction moderne* (p. 39-40). .....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 14. Rivoalen, E. R. (1901, 8 juin). Fontaine en céramique à Limoges. [Illustration]. Dans *La construction moderne* (p. 39-40). .....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 15. Plan du centre de Limoges. (s.d.). 4J11, ADHV, Limoges, France.....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 16. *Musée Adrien Dubouché* (s. d.). [Carte postale]. 46FI12004, ADHV, Limoges, France. .....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 17. Rivoalen, E. R. (1901, 8 juin). Fontaine en céramique à Limoges [Illustration]. Dans *La construction moderne* (p. 39-40). .....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 18. Rivoalen, E. R. (1901, 8 juin). Fontaine en céramique à Limoges [Illustration]. Dans *La construction moderne* (p. 39-40). .....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Figure 19. Burty-Haviland, P. B. H. (1914). *Usine de porcelaine de porcelaine de Charles Haviland* [Négatif sur film souple]. Musée d'Orsay, Paris, France. .....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 20. Parveau, H. P. (2019). Usine de porcelaine de porcelaine de Charles Haviland d'après le négatif réalisé par Paul Burty-Haviland [Positif Négatif sur film souple]. Musée d'Orsay, Paris, France.....93

Figure 21. Thompson, P. T. (1917, 4 avril). Barils de porcelaine de l'usine Haviland prêts à être expédiés [Photographie]. Dans *National Geographic Society n°31*. .....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 22. Darlut, E. D. (1891). *Plat à décor d'arabesques* [Porcelaine dure, décor sous émail, 2,7 cm x 43,5 cm, n°ADL 12596]. Adrien Dubouché, Limoges, France. .....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 23. Geanty, C. G. (1892). *Plat à décor de fleurs* [Porcelaine dure, décor sous émail,7,9 cm x 50,7 cm, n° ADL 12598]. Adrien Dubouché, Limoges, France. .....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 24. Génuys, C. G. (1893a). *Plaque en forme de losange* [Porcelaine dure, décor sous émail, 4 cm x 28,5cm x : 46,3cm x 12 cm, n° ADL 10443–2, réalisée par les élèves et professeurs de l'ENAD à la manufacture Guérin]. Adrien Dubouché, Limoges, France. .....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 25. Génuys, C. G. (1893b). *Plaque en forme de losange* [Porcelaine dure, décor sous émail, 38 cm x 54,3 cm x 54,7 cm x 53,5 cm, n°ADL 10443-3, réalisée par les élèves et professeurs de l'ENAD à la manufacture Guérin]. Adrien Dubouché, Limoges, France .....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 26. Génuys, C. G. (1893). *Plaque allongée* [Porcelaine dure, décor sous émail, 4,5 cm x 58,6 cm x 19,6 cm x 55,3 cm x 19,5 cm, n° ADL 10443-4, réalisée par les élèves et professeurs de l'ENAD à la manufacture Guérin]. Adrien Dubouché, Limoges, France. .....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 27. Rousseau, M. R. (1915). *Théière* [Porcelaine dure, décor de grand feu, 13,5 cm, n° ENAD 105]. Adrien Dubouché, Limoges, France. .....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 28. Soudanne, M. S. (1917). *Assiette* [Porcelaine dure, décor de petit feu, 2,6 cm x 21 cm, n° ENAD 199]. Adrien Dubouché, Limoges, France..**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 29. Michelin, N. M., & Geipel, F. G. (1994). *Plan -école-boite- LAB.F.Ac* [Illustration]. .....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 30. Michelin, N. M., & Geipel, F. G. (1994). *Plan -école-boite- LAB.F.Ac* [Illustration]. .....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 31. Michelin, N. M., & Geipel, F. G. (s. d.). *Ecole Nationale d'Art Décoratif de Limoges* [Maquette]. Centre Pompidou, Paris, France. ...**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 32. Fessy, G. F. (1994). *Atelier céramique* [Photographie]. .....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 33. Figure 34. Fessy, G. F. (1994). *Atelier de modelage et de peinture* [Photographie]. .....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Figure 35. Nesty, J. N. (2021), *Mémoire 5ème année.* ESAD Amiens, France. .....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 36. Nesty, J. N. (2021), *Mémoire 5ème année.* ESAD Amiens, France. .....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 37. Nesty, J. N. (2021), *Mémoire 5ème année.* ESAD Amiens, France. .....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 38. Mary, J. M*. Studio de tournage, « La chapelle »*. ENSA Bourges, France. .**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 39. Saunier, M. P. S. *Atelier de modelage, moulage, coulage, décoration.* ENSA Limoges, France. .....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 40. Saunier, M. P. *Atelier volume*. ENSA Limoges, France. ....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 41. TALM. *Atelier de gravure du site de Tours*. ESBA Tours, France. .....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 42. Parveau, H. P. (2016)*. Atelier de peinture, « Le grenier ».* ENSA Bourges, France. .....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 43. Savre, C. S. (2008). *Atelier de peinture, « Le grenier », au moment du passage du diplôme de Camille Savre*. ENSA Bourges, France. .....**Erreur ! Le signet n'est pas défini.**

Figure 44. Répartition des ateliers sur l'ensemble les écoles d'art étudiées pour l'année 2018. 144

Figure 45. Ministère de la Culture. (2018). *Répartition par matière des crédits sur les semestres 1 et 2.* 152

Figure 46. Ministère de la Culture. (2018). *Répartition par matière des crédits sur les semestres 3 et 4 option art.* 153

Figure 47. Ministère de la Culture. (2018). *Répartition par matière des crédits sur les semestres 3 et 4 options design et communication.* 153

Figure 48. Ministère de la Culture. (2018). *Répartition par matière des crédits sur les semestres 5 et 6.* 153

Figure 49. Le Lann, M. L. L. (2015). *Bilan première année.* ENSA Limoges, France. 154

Figure 50. Le Lann, M. L. L. (2016). *Bilan de deuxième année.* ENSA Limoges, France. 155

Figure 51. Le Lann, M. L. L. (2016). *Bilan de deuxième année.* ENSA Limoges, France. 155

Figure 52 et Figure 53 Le Lann, M. L. L. (2017). *Bilan troisième année.* ENSA Limoges, France. 156

Figure 54. Ministère de la Culture. (2018). *Répartition par matière des crédits sur les semestres 7 et 8.* 157

Figure 55. Ministère de la Culture. (2018). *Répartition par matière des crédits sur les semestres 9 et 10.* 158

Figure 56. Lemaître, A. L. (2020). *DNSEP design Marion Le Lann*, ESAD Reims, France. 159

Figure 57. Lemaître, A. L. (2020). *DNSEP design Marion Le Lann*, ESAD Reims, France. 159

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Figure 58. *Maquette de cours du semestre 1 pour l'année 2020-2021*. ESAD Orléans, France 161

Figure 59. *Maquette de cours du semestre 2 pour l'année 2020-2021*. ESAD Orléans, France 162

Figure 60. *Maquette de cours des semestres 1 et 2 pour l'année 2020-2021*. ENSAPC, Cergy, France. 162

Figure 61. *Maquette de cours des semestres 1 et 2 pour l'année 2020-2021*. ENSAPC, Cergy, France. 163

Figure 62. *Maquette de cours des semestres 1 et 2 pour l'année 2020-2021*. ENSAPC, Cergy, France. 163

Figure 63. *Maquette de cours des semestres 1 et 2 pour l'année 2020-2021*. ESAM Caen-Cherbourg, France. 164

Figure 64. Recensement des disciplines auxquelles se rattachent les enseignements en histoire et théorie des arts en 2019 167

Figure 65. Rangeon, N. R. Schématisation de la classification descendante hiérarchique. Open classroom 178

Figure 66. Diagramme de Venn Intersection des classes A et B 178

Figure 67. Ratinaud, P. R., & Marchand, P. M. (2021). *Exemple d'ADS appliquée au corpus « primaires PS » dans L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels : les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française* [Graphique]. 179

Figure 68. Classification descendante hiérarchique des objectifs de premier cycle en école d'art par IRaMuTeQ 180

Figure 69. Analyse Factorielle des Correspondances des objectifs du premier cycle des écoles d'art par IRaMuTeQ 182

Figure 70. Schématisation des zones d'intersection entre les classes d'objectifs 183

Figure 71. Représentation des tendances révélées par l'AFC des objectifs de premier cycle en école d'art 185

Figure 72. Graphe étoilé des objectifs de l'enseignement supérieur de premier cycle en école d'art 186

Figure 73. Classification descendante hiérarchique des objectifs du deuxième cycle en école d'art par IRaMuTeQ 188

Figure 74. Analyse factorielle des correspondances des objectifs de deuxième cycle en école d'art, par IRaMuTeQ. 190

Figure 75. Schématisation des zones d'intersection entre les classes d'objectifs du deuxième cycle en école d'art 191

Figure 76. Représentation des tendances révélées par l'AFC des objectifs 192

Figure 77. Graphe étoilé des objectifs de l'enseignement supérieur de deuxième cycle en école d'art 193

Figure 78. Classification descendante hiérarchique des modalités d'évaluation en premier cycle d'école d'art par IRaMuTeQ 195

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Figure 79. Analyse factorielle des correspondances des modalités d'évaluation en premier cycle des écoles d'art, par IRaMuTeQ 196

Figure 80. Schématisation des zones d'intersection entre les classes des modalités d'évaluation du premier cycle en école d'art 197

Figure 81. Représentation des tendances révélées par l'AFC des modalités d'évaluation du premier cycle en école d'art 198

Figure 82. Graphe étoilé des modalités d'évaluation de l'enseignement de premier cycle en école d'art par IRaMuTeQ 200

Figure 83. Classification descendante hiérarchique des modalités d'évaluation du deuxième cycle en école d'art par IRaMuTeQ 201

Figure 84. Analyse factorielle des correspondances des modalités d'évaluation du deuxième cycle en école d'art par IRaMuTeQ 202

Figure 85. Schématisation des zones d'intersection entre les classes des modalités d'évaluation du deuxième cycle en école d'art 203

Figure 86. Représentation des tendances révélées par l'AFC des modalités d'évaluation du premier cycle en école d'art 205

Figure 87. Graphe étoilé des modalités d'évaluation du deuxième cycle des écoles d'art par 206

Figure 88. Classification descendante hiérarchique des méthodes d'enseignement en premier cycle des écoles d'art par IRaMuTeQ 207

Figure 89. Analyse factorielle des correspondances de la méthode d'enseignement en premier cycle des écoles d'art par IRaMuTeQ 208

Figure 90. Schématisation des zones d'intersection entre les classes des modalités d'évaluation du premier cycle en école d'art 209

Figure 91. Représentation des tendances révélées par l'AFC des méthodes d'enseignement du premier cycle en école d'art 210

Figure 92. Graphe étoilé de la méthode d'enseignement en premier cycle des écoles d'art par IRaMuTeQ 212

Figure 93. Classification descendante hiérarchique des méthodes d'enseignement en deuxième cycle des écoles d'art par IRaMuTeQ 213

Figure 94. Analyse factorielle des correspondances des méthodes d'enseignement du deuxième cycle des écoles d'art par IRaMuTeq 214

Figure 95. Schématisation des zones d'intersection entre les classes des modalités d'évaluation du deuxième cycle en école d'art 215

Figure 96. Représentation des tendances révélées par l'AFC des méthodes d'enseignement du deuxième cycle en école d'art 217

Figure 97. Graphe étoilé de la méthode d'enseignement de deuxième cycle en école d'art 217

Figure 98. Parveau, H. P. (2015). Table de travail d'un étudiant de premier cycle. ENSA Bourges, France. 225

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Figure 99. Parveau, H. P. (2015). Peluche et seau contenant des fils de cuivre, de la laine et du papier, objets trouvés sur le sol d'un des espaces personnels des 4ème et 5ème années. ENSA Bourges, France. 226

Figure 100. Parveau, H. P. (2015). Espace de travail personnel d'un étudiant de second cycle, atelier des 4ème et 5ème années. ENSA Bourges, France....226

Figure 101. Parveau, H. P. (2015). Espace de travail des étudiants de premier cycle. ENSA Bourges, France. 228

Figure 102. Classification descendante hiérarchique des objectifs de licence en faculté d'arts plastiques par IRaMuTeQ 259

Figure 103. Analyse factorielle des correspondances des objectifs de licence en faculté d'arts plastiques par IRaMuTeQ....261

Figure 104. Schématisation des zones d'intersection entre les classes d'objectifs 262

Figure 105. Représentation des tendances révélées par l'AFC des objectifs en licence d'arts plastiques 263

Figure 106. Graphe étoilé des objectifs de licence en faculté d'arts plastiques par IRaMuTeQ 264

Figure 107. Classification descendante hiérarchique des objectifs de master à la faculté d'arts plastiques, par IRaMuTeQ....265

Figure 108. Analyse factorielle des correspondances des objectifs de master à la faculté d'arts plastiques, par IRaMuTeQ....267

Figure 109. Schématisation des zones d'intersection entre les classes d'objectifs 268

Figure 110. Représentation des tendances révélées par l'AFC des objectifs en master d'arts plastiques 269

Figure 111. Graphe étoilé des objectifs de master à la faculté d'arts plastiques, par IRaMuTeQ....270

Figure 112. Classification descendante hiérarchique des modalités d'évaluation en licence et master à la faculté d'arts plastiques, par IRaMuTeQ 271

Figure 113. Analyse factorielle des correspondances des modalités d'évaluation en licence et master à la faculté d'arts plastiques, par IRaMuTeQ 272

Figure 114. Schématisation des zones d'intersection entre les classes des modalités d'évaluation 273

Figure 115. Représentation des tendances révélées par l'AFC des modalités d'évaluation à la faculté d'arts plastique....275

Figure 116. Graphe étoilé des modalités d'évaluation de licence et de master à la faculté d'arts plastiques, par IRaMuTeQ....276

Figure 117. Desroches, H. (1991). Schéma du fonctionnement de la maïeutique....290

Figure 118. Adaptation du schéma d'Henri Desroche à l'enseignement en école d'art....295

Figure 119. Schéma de l'enseignement en école d'art au premier cycle....295

Figure 120. Schéma de l'enseignement en école d'art au second cycle 296

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Figure 121. Carré, P. C. (1997). La galaxie de l'autoformation aujourd'hui. Dans *l'autoformation pour apprendre autrement*, Presses universitaires de Montréal, p.94 316

Figure 122. Webb, C. W. Carte des pratiques Agiles. Deloitte. 386

Figure 123. Carte du réseau des écoles d'art de France (Réalisée à partir de la carte du réseau de l'ANDéA) 453

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Table des tableaux

Tableau 1. Statistiques réalisées à partir des registres de l'École de 1890 à 1899 75

Tableau 2. Statistiques réalisées à partir des registres de l'École de 1899 à 1906 75

Tableau 3. Statistiques issues du rapport de la commission d'étude de l'ENAD Limoges en juillet 1912. 75

Tableau 4. Statistiques issues du rapport de la commission d'étude de l'ENAD Limoges en juillet 1912 75

Tableau 5. Nombre d'étudiants par atelier en fonction du type d'école d'art pour l'année 2018 145

Tableau 6. Nombre d'étudiants par enseignant selon le type d'école pour l'année 2018 147

Tableau 7. Nombre d'étudiants par assistant en fonction du type d'école d'art pour l'année 2018. 148

Tableau 8. Nombre d'étudiants par personnel en fonction du type d'école d'art.....149

Tableau 9. Répartition des enseignants en école d'art, selon le genre pour l'année 2018. .150

Tableau 10. Répartition des postes de directeurs et de directrices selon les écoles d'art, en 2019 150

Tableau 11. Cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1-CE2).....392

Tableau 12. Cycle de consolidation (CM1 et CM2).....392

Tableau 13. Volumes horaires des enseignements obligatoires applicables aux élèves du niveau sixième de collège 393

Tableau 14. Volumes horaires des enseignements obligatoires applicables aux élèves des niveaux du cycle 4 de collège 393

Tableau 15. Volumes horaires des enseignements obligatoires applicables aux élèves de la classe de seconde.....394

Tableau 59 Nombre moyen d'étudiants par atelier et par école pour l'année 2019.....454

Tableau 60 Répartition des enseignants dans les écoles d'art selon le sexe pour l'année 2019 455

Tableau 61 Répartition du nombre d'étudiants par enseignant pour l'année 2019.....456

Tableau 62 Répartition des directrices et directeurs dans les écoles d'art pour l'année 2019 457

Tableau 63 Répartition du nombre d'étudiants par personnel pour l'année 2019.....458

Tableau 64 Répartition des ateliers par école d'art pour l'année 2019 459

Tableau 16 et Diagramme 1- Répartition des individus par catégorie d'âge.....467

Tableau 17 et Diagramme 2 - Répartition des individus selon le sexe 467

Tableau 18 et Diagramme 3 - Répartition des individus selon l'année d'inscription 467

Tableau 19 et Diagramme 4 - Répartition des individus en fonction du changement d'école 468

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Tableau 20 et Diagramme 5 - Représentation des individus selon les motifs de poursuite d'étude....468
Tableau 21 et Diagramme 6 - Représentation de la formation 468
Tableau 22 et Diagramme 7 - Représentation de l'accès aux ateliers selon les individus...469
Tableau 23 et Diagramme 8 - Représentation donnée du temps laissé libre pour les activités culturelles 469
Tableau 24 et Diagramme 9 - Représentation de l'importance du développement de projet personnel....469
Tableau 25 et Diagramme 10 - Représentation de l'acquisition des savoir-faire selon les individus 470
Tableau 26 et Diagramme 11- Représentation de l'acquisition des connaissances selon les individus 470
Tableau 27 et Diagramme 12 - Représentation du contenu de la formation....470
Tableau 28 et Diagramme 13 - Représentation du temps laissé libre pour les activités culturelles 471
Tableau 29 et Diagramme 14 - Représentation de l'importance du développement de projet personnel....471
Tableau 30 et Diagramme 15 - Représentation de l'acquisition des savoir-faire selon les individus 471
Tableau 31 et Diagramme 16 - Représentation de l'acquisition des connaissances selon les individus 472
Tableau 32 et Diagramme 17 - Représentation du contenu de la formation....473
Tableau 33 et Diagramme 18 - Représentation de l'accès aux ateliers selon les individus 473
Tableau 34 et Diagramme 19 - Représentation du temps laissé libre pour les activités culturelles 473
Tableau 35 et Diagramme 20 - Représentation de l'importance du développement de projet personnel....474
Tableau 36 et Diagramme 21 - Représentation de l'acquisition des savoir-faire selon les individus 474
Tableau 37 et Diagramme 22 - Représentation de l'acquisition des connaissances selon les individus 474
Tableau 38 et Diagramme 23 - Représentation de la formation 475
Tableau 39 et Diagramme 24 - Représentation de l'accès aux ateliers....475
Tableau 40 et Diagramme 25 - Représentation du temps laissé libre pour les activités culturelles 475
Tableau 41 et Diagramme 26 - Représentation de l'importance du développement de projet personnel....476
Tableau 42 et Diagramme 27 - Représentation de l'acquisition des savoir-faire selon les individus 476

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Tableau 43 et Diagramme 28 - Représentation de l'acquisition des connaissances selon les individus 476

Tableau 44 et Diagramme 29 - Répartition des avis sur les caractéristiques de l'enseignement selon les individus 477

Tableau 45 et Diagramme 30 - Répartition des connaissances personnelles par rapport aux connaissances acquises en cours....477

Tableau 46 et Diagramme 31- Représentation de la part des connaissances détenues par les étudiants avant le début d'un projet....477

Tableau 47 et Diagramme 32 - Répartition des connaissances acquises en autonomie....478

Tableau 48 et Diagramme 33 - Répartition des connaissances transmises par les enseignants en sciences humaines 478

Tableau 49 et Diagramme 34 - Répartition des connaissances transmises par les enseignants en sciences humaines 479

Tableau 50 et Diagramme 35 – Répartition des aptitudes acquises en cours de cursus 479

Tableau 51 et Diagramme 36 – Répartition des compétences acquises pendant la formation 480

Tableau 52 et Diagramme 37 – Répartition des étudiants ayant effectué un stage lors de leurs études....480

Tableau 53 et Diagramme 38 Répartition du niveau de responsabilité attribué aux stagiaires 480

Tableau 54 et Diagramme 39 - Représentation de l'importance attribuée aux connaissances théoriques acquises durant le cursus....481

Tableau 55 et Diagramme 40 - Représentation de l'importance attribuée aux connaissances pratiques acquises durant le cursus....481

Tableau 56 et Diagramme 41 – Répartition des situations de transmission durant le stage481

Tableau 57 et Diagramme 42– Représentation de l'importance du stage dans le parcours d'étude....482

Tableau 58 et Diagramme 43 – Représentation du rapport des étudiants à l'enseignement par projet 482

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Avertissement

Cette recherche propose une approche méthodologique pluridisciplinaire et a nécessité une adaptation du référencement bibliographique. Ce travail s'appuie tantôt sur des documents d'archives, des livrets étudiants ainsi qu'un ensemble d'ouvrages et de revues scientifiques relevant de plusieurs disciplines. Le choix a été fait de constituer une bibliographie méthodique qui référence les sources primaires et les sources secondaires de manière thématique.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Introduction

L'entrée des établissements relevant du ministère de la Culture dans l'enseignement supérieur a posé l'épineuse question du formalisme scientifique des écoles d'art. Aujourd'hui les jeunes bacheliers ont la possibilité de s'y inscrire pour embrasser une carrière artistique ou intégrer les métiers de la culture. Ces écoles bénéficient d'une reconnaissance qui s'appuie sur leur évolution et la volonté de faire connaître ce cursus comme étant un enseignement de qualité. Les écoles supérieures d'art sous tutelle du ministère de la Culture se distinguent des facultés d'arts plastiques qui elles, sont sous la tutelle du ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. L'orientation des lycéens appelle un choix qui soulève très régulièrement chez les futurs étudiants et leurs parents des interrogations quant à l'insertion professionnelle et la nécessité d'endosser un rôle prédéfini pour espérer pénétrer le marché du travail. L'incertitude que semble promettre les études d'art ne permet pas de rassurer ni d'encourager de jeunes bacheliers à s'engager sur la voie de la création, d'autant plus lorsqu'il est difficile d'associer un rôle, un métier et des fonctions à un diplôme. Ces craintes évoquées du côté des prétendants au DNA (Diplôme National d'Art) ou au DNSEP (Diplôme National Supérieur d'Expression Plastique) se ressentent également du côté des financeurs de ces formations. Aujourd'hui, les écoles supérieures d'art publiques sont financées par les collectivités territoriales (mairies, département, région) ou directement par l'État dans le cas des Écoles Nationales Supérieures d'Art. Parfois la méconnaissance de la singularité de tels parcours d'études et d'enseignement restreint le financement de ces établissements et alimente un questionnement autour de leur légitimité. Ces interrogations ont accompagné les multiples réformes des études en art faisant passer les écoles d'une tradition académique, à une mutation de leur enseignement qui a eu lieu en partie dans les années 1970.

> *Les écoles d'art vont subir une réforme de structure pour s'adapter aux exigences nouvelles de la production artistique. L'élargissement des espaces de représentation – dû en grande partie à la pratique de l'image et à ses implications sociales au XX*^{ème} *siècle perturbe désormais l'héritage pédagogique traditionnel ; la restructuration de l'enseignement général a une incidence sur le niveau de recrutement et sur l'âge des étudiants. Ainsi, la clientèle, les aspirations et les finalités se trouvent-elles considérablement transformées depuis le début des années 1970 (Verger, 2016).*

Depuis ce bouleversement les programmes et les diplômes n'ont cessé d'être réformés entre 1973 et 1988. On passe du CAFAS. (Certificat d'Aptitude à une Formation Artistique Supérieure) à l'ouverture de deux cycles de formation : probatoire et post-probatoire qui

Licence CC BY-NC-ND 3.0

ouvrent chacun sur un certificat sanctionné par l'obtention d'unités de valeurs. Cette réforme voit apparaître trois options : art, communication et environnement. Aujourd'hui, ces deux cycles sont calqués sur le système licence et master avec un premier cycle de trois ans qui aboutit au DNA (Diplôme National d'Art) et pour le niveau master au DNSEP (Diplôme National Supérieur d'Expression Plastique). Ils proposent désormais les options, art, communication et design ainsi que de nombreuses mentions. Le dernier niveau correspondant au doctorat est en développement sous la forme d'un DSRA (Diplôme Supérieur de Recherche en Art) qui sanctionne trois années d'études après le master. Ces dernières années la différence marquée entre les cursus en école et à l'université s'est cristallisée autour de la réforme LMD (Licence, Master, Doctorat). Cette réforme a fini par appuyer l'opposition historique entre enseignement de l'art et enseignement académique, déjà formulée par André Malraux et Gaëtan Picon (St Guilhem, 2012). D'une part, un cursus est centré sur la théorie et dispensé au sein des universités, siège du savoir et du passé. D'autre part, l'école d'art incarne la création comme « lieu du présent et de la pratique » (St Guilhem, 2012, p. 3).

Un enseignement entre utilité et futilité

L'art reste difficile à enseigner comme l'évoque Yves Michaud :

> *Il en naît des débats confus interminables, d'où l'on conclut, parce qu'il faut bien conclure, que l'enseignement de l'art est impossible mais qu'il faut tenter l'impossible ce qui n'engage pas à grand-chose. (Michaud,1993, p.15)*

Outre la question des savoirs, la transmission est une problématique ancrée au cœur de l'école d'art. Elle ne transmet pas que des outils ni des savoir-faire pratiques, elle permet d'acquérir des savoir-être. Elle contribue à « former la personnalité et construire l'identité » (Michaud,1993, p. 45). L'impératif de la nécessité posé à l'art destiné à l'industrie a disparu. La question de l'utilité, de la légitimité et de l'intérêt est formulée au travers de la professionnalisation. D'ailleurs, de nombreuses structures d'enseignement de l'art ferment leurs portes invoquant le manque de moyens au service d'une formation n'offrant pas de débouchés. Il faut cependant noter que ce reproche n'est pas réservé aux seules formations artistiques mais à d'autres parcours d'études notamment en sciences humaines et sociales. Or, si l'art ne doit répondre à aucun critère d'utilité, notre expérience d'étudiante à l'ENSA Limoges nous a permis d'observer l'intérêt des entreprises pour les diplômés issus de ces établissements. Cette observation nous a conduite à vouloir définir les caractéristiques de cet enseignement de la création.

Nous nous proposons donc de situer la place de cet enseignement par rapport à celle de l'enseignement supérieur général dans le cadre de notre société hypermoderne, caractérisée par l'accélération du rythme de vie et l'augmentation de la consommation. Pour cela, nous devons aborder plusieurs questions. La première est de comprendre d'où provient cet enseignement en cherchant à savoir comment il s'est construit et quelles ont été ses évolutions. Pour cela, il faut étudier le rapprochement initial entre l'enseignement artistique et le monde industriel et son évolution depuis le XIX^{ème} siècle. Ensuite, il est nécessaire de comprendre comment l'enseignement artistique se déroule aujourd'hui et quelles sont ses

Licence CC BY-NC-ND 3.0

caractéristiques. Plus encore, il va s'agir de mettre en relief les différences et les similitudes avec l'enseignement universitaire. Au final, nous tenterons de situer cette réappropriation des méthodes de création par les entreprises. Pour résumer, la question n'est pas tant de savoir si l'art s'enseigne, mais plutôt de comprendre comment il s'enseigne et par le biais de quelle(s) méthode(s).

L'étude du positionnement actuel des écoles d'art et de leur enseignement implique de connaître l'origine de ces institutions, leur évolution structurelle par rapport à l'enseignement supérieur, la société et enfin l'industrie. Il s'agit donc de questionner la méthode d'enseignement et de comprendre si l'établissement et son programme ont évolué dès lors que les écoles d'art étaient destinées à l'industrie ou ne l'étaient plus. Au départ, les institutions du XIX^{ème} siècle permettaient d'alimenter les industries en ouvriers formés à la décoration, maîtrisant le dessin, la composition et le savoir-faire afférent à l'industrie locale. Si cela a donné lieu à des débats et des réorientations pédagogiques des écoles pour coller davantage à la volonté des industries locales, elles nourrissaient l'ambition de former des ouvriers d'élite. Aujourd'hui, les écoles ne sont plus dans une logique de former des étudiants pour intégrer l'industrie. D'ailleurs les établissements se sont en partie disjoints des usines et des savoir-faire locaux. L'identité de ces savoir-faire imprègne encore les écoles mais celles-ci ne forment plus de main d'œuvre qualifiée. De plus elles ont pour la majorité perdu leur dominante d'écoles d'arts décoratifs. Elles forment des plasticiens dont le savoir-faire est le fait de créer. C'est un savoir-créer qui s'associe à un ensemble de compétences spécifiques. Ainsi on observe un transfert de nécessité entre un savoir-faire pour l'industrie et un savoir-créer qui tient davantage à l'ensemble du processus de création. Il ne s'agit en aucun cas de ramener cette interrogation à une confrontation disciplinaire où l'art possèderait une nécessité ou une quelconque importance quant à un autre cursus, mais de comprendre si cette manière d'enseigner distingue ces écoles du reste de l'enseignement supérieur. Il ne s'agit pas avec le raisonnement que nous proposons de rompre avec cette singularité et de légitimer à toute force cet enseignement au risque de le pervertir. Il s'agit avant tout d'étudier une pensée plastique[1] singulière, que nous tenterons de définir dans ce travail en la confrontant à des champs d'applications divergeant de celui de l'art.

Au cours de notre étude nous avons rencontré des directeurs de structures qui témoignaient de la difficulté à définir le rôle de l'école d'art en dehors des attributions simplistes qui renvoient une image stéréotypée d'un lieu où tout est possible et où rien ne se fait. Comme en témoigne Yves Michaud : « le rôle de l'organisation des écoles d'art doit être conçu en rapport avec les changements que connaît l'art et notamment les changements qui affectent ses fonctions sociales et les représentations que nous nous faisons de ces fonctions. » (Michaud,1993, p.15)

[1] Nous entendons par pensée plastique, une réflexion menée par un plasticien sur un aspect passé, présent ou futur de son environnement direct ou indirect et qui s'exprime par une recherche technique à partir d'un matériau ou d'un médium. Nous avons fait le choix d'employer le pluriel de medium « media ».

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Un enseignement pluridisciplinaire

Notre parcours nous a menée à faire le constat de la diversité des disciplines qui règnent en école d'art. Les études abordent en effet, des *media*, matières, matériaux propres parfois à chaque établissement et propres ensuite au parcours et au devenir plasticien de l'étudiant. Les cours (lorsqu'ils sont formalisés comme tels) mêlent plusieurs disciplines et imposent un décloisonnement de l'étudiant, de sa pensée et surtout de l'idée de discipline. Systématiquement, les *media* imposent des champs disciplinaires dont les techniques et les pratiques associées à l'environnement artistique contemporain et à l'identité de l'étudiant, conduisent à la pluridisciplinarité. Si des travaux existent sur l'enseignement dans les écoles d'art comme celui de Jérémie Vandenbunder (2014) ou celui d'Emmanuel Sulzer (1999), aucune de ces recherches n'étudie l'enseignement artistique sous l'angle de la pluridisciplinarité. Or, Jérémie Vandenbunder constate dans *La pédagogie de la création : une sociologie de l'enseignement artistique* 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 : construite par et autour de l'étudiant. Ceci nous amène donc à considérer les beaux-arts comme des écoles « à la carte », menus ouverts à l'étudiant qui peut choisir à sa guise ce qui l'intéresse, au grès de ses envies et de ses besoins du moment. (Vandenbunder, 2014, p. 184)*

Ce principe d'école à la carte induit donc une pluridisciplinarité à l'initiative de l'étudiant. L'étude de la pédagogie de la création entreprise par Jérémie Vandenbunder est basée sur une approche sociologique. Elle procure un angle de vue qui, à notre sens, ne confronte pas suffisamment l'enseignement artistique à sa propre évolution et aux caractéristiques qu'elle lui a permis d'acquérir. Jérémie Vandenbunder décrit « une école à la carte » pour laquelle l'enseignement aborde davantage la diversité des champs plus qu'un contenu en profondeur. L'enseignement en école d'art s'adapte et se crée au fil de l'eau et se meut au gré de l'étudiant et des champs disciplinaires abordés. Jérémie Vandenbunder propose d'étudier l'enseignement en école d'art à partir d'un outil méthodologique issu de la tradition sociologique britannique. Ainsi il s'appuie sur l'étude des curricula de Basil Bernstein et Mickael Young, en précisant que les écoles d'art et leur enseignement impliquent une adaptation de cet outil méthodologique. Or, Jérémie Vandenbunder postule le fait qu'il y a différentes formes de pédagogie au sein de ces établissements. Comme il le décrit, un simple coup d'œil permet de déceler une différence majeure entre les maquettes des écoles et de l'université. Bien que son étude se veuille ouverte à la diversité impliquée par l'enseignement artistique, on peut se questionner quant à la qualification de pédagogie au sujet de l'enseignement en école d'art. À travers la pédagogie qu'il décrit, la question de la méthode, voire de la non-méthode est très peu abordée. On peut alors se demander si cette méthode relève d'ailleurs de la pédagogie, ou d'une autre forme d'éducation. À notre sens, il est nécessaire de déconstruire cette association afin de comprendre au mieux comment se composent le parcours d'étude et le contenu de la formation. Notre expérience nous a permis

Licence CC BY-NC-ND 3.0

d'entrevoir le fait que cet enseignement se définit autant par ce que l'on peut noter et qui s'affirme, que ce qui ne le peut pas. Il semble que pour prendre en compte cette dimension, il faille tout à la fois étudier cet enseignement par le biais de disciplines différentes afin de comprendre quels éléments ressortent, mais aussi cerner les interrogations qui vont nous permettre de statuer sur ce qu'il est. Nous nous sommes confrontée à deux difficultés majeures dans ce travail : étudier un enseignement et un parcours d'étude dont nous sommes issue et chercher à le caractériser par rapport à l'enseignement universitaire et employer une méthodologie adaptée à la pluridisciplinarité.

Des obstacles qui imposent une méthodologie spécifique

Le premier obstacle est lié à notre qualité de chercheuse issue d'une école d'art, biais à prendre en considération dans la manière d'aborder les enseignants, étudiants et personnels administratifs et techniques de ces établissements. En effet, le dialogue avec ces acteurs sur le caractère de l'enseignement et de la transmission reste toujours influencé par les approches divergentes. Dans un premier temps, la réforme LMD a conduit les écoles à vouloir à toute force réaffirmer l'identité du cursus pour tenter de l'éloigner d'une désingularisation liée à un rapprochement avec l'université. À cet instant, les enseignants et étudiants craignent que le cursus devienne davantage théorique et perde ses particularités en obtenant une équivalence de diplôme. En d'autres termes, chercher à caractériser cet enseignement au cœur de la réforme LMD (dont les effets commencent à s'estomper) présente des biais et des obstacles indéniables. Vouloir définir un tel enseignement nécessite de faire appel à la comparaison et donc de s'attaquer à la singularité si bien défendue par les écoles d'art. Cette divergence ne tient pas qu'à un « ideal-type » qu'il faut nuancer comme l'affirme Jérémie Vandenbunder. D'ailleurs, cette différenciation est révélée par les retours des entreprises au travers des qualités et compétences recherchées par celles-ci et que l'on retrouve en majorité chez les étudiants plasticiens. Il faut donc dans cette recherche, résister à positionner ces deux enseignements (université et école d'art) en « ideal-type » et comprendre pourquoi les qualités de cet enseignement sont recherchées. Enfin le dernier obstacle que nous avons rencontré est celui d'être liée à l'objet étudié. Cette double position de chercheuse ancienne étudiante en art implique une mise à distance nécessaire : cherchant à étudier cet enseignement par le biais de la pensée plasticienne, il s'agit d'appliquer cette pensée à l'étude que nous menons. Ce positionnement a constitué la principale difficulté de ce travail : comment étudier un objet auquel nous sommes liée tout en essayant de conserver l'objectivité scientifique de ce travail. À ce stade, il est indispensable d'expliciter les méthodologies de recherche que nous avons employées ainsi que les références qui encadrent cette étude.

Nous évoquions plus haut la nature pluridisciplinaire de cet enseignement et la volonté de l'étudier comme tel. Nous entendons la pluridisciplinarité comme la cohabitation de plusieurs champs disciplinaires. Cette approche tient donc à un croisement de démarches et de résultats autour d'un même objet d'étude. C'est pourquoi notre travail étudie à la fois le fonctionnement d'un enseignement « inter-multi-pluri-transdisciplinaire » ainsi que le mode de pensée qu'il induit. Nous faisons donc le choix d'étudier l'enseignement en école d'art au

Licence CC BY-NC-ND 3.0

travers des relations qui se tissent en lui et autour de lui. La progression analytique de cette recherche va se développer autour de trois axes méthodologiques : une enquête historique, une enquête sociologique et une analyse des textes qui fondent l'enseignement en école d'art. Ces trois axes méthodologiques seront avant tout évoqués en privilégiant l'échange entre chaque discipline. En premier lieu, nous aborderons l'enseignement artistique par le biais de l'histoire. Puisqu'il s'agit de discuter de la méthode employée dans les écoles d'art, il nous est apparu intéressant de comprendre d'où elle provient, sur quelle base elle construit ses origines et comment elle évolue. Pour cela, une approche uniquement théorique ne nous semble pas pertinente. Il s'agit de saisir avant tout l'évolution de cette méthode afin de pouvoir la caractériser. Pour cela nous nous proposons d'étudier un cas concret : l'école d'art de Limoges de sa création à nos jours à travers les évolutions qu'a subi son enseignement. En effet, l'origine de ces écoles tient en majorité à la volonté de servir l'industrie locale. L'école d'art de Limoges en est un exemple. Le raisonnement se construit donc à partir d'un ensemble hybride qui tient à la fois du corpus et de la « source ».

Dans un second temps, nous ferons appel à l'analyse textuelle et linguistique des textes. Nous entendons étudier les maquettes ministérielles et les livrets étudiants des écoles d'art afin de déceler des éléments de convergence et de divergence. Pour approfondir cette approche textuelle, nous mettons en œuvre un outil d'analyse linguistique, par le biais du logiciel IRaMuTeQ. Ce logiciel libre va nous permettre, combiné à la comparaison des textes, de mettre en exergue les caractéristiques de l'enseignement en art. Dans le souci de conserver une distance critique quant à notre objet d'étude, nous allons comparer les premiers résultats obtenus, à une enquête sociologique menée auprès d'une cohorte d'étudiants en école d'art, par le biais d'une enquête de terrain quantitative et d'un entretien semi-directif.

Enfin, pour répondre à notre dernière interrogation, nous chercherons à qualifier les caractéristiques de cet enseignement en nous référant aux sciences de l'éducation et plus particulièrement à la didactique. Ceci nous permettra de manière plus approfondie de comprendre d'une part, à quel modèle d'éducation il se réfère et quelle place est réservée dans le supérieur à cette typologie d'enseignement et d'autre part, quelle est la part réservée dans notre société aux aptitudes conférées par cet enseignement.

Cette méthodologie dépasse le cadre comparatiste à proprement parler. S'il existe une comparaison entre les résultats obtenus, il n'y a pas d'études de textes et de filiation au premier sens du terme, ni d'études des sources et des influences au sens de la définition de Claude Pichois et André-Michel Rousseau :

> *La littérature comparée est l'art méthodique, par la recherche de liens d'analogie, de parenté et d'influence, de rapprocher la littérature d'autres domaines de l'expression ou de la connaissance, ou bien les faits et textes littéraires entre eux, distants ou non dans le temps ou dans l'espace, pourvu qu'ils appartiennent à plusieurs langues ou plusieurs cultures, fissent-elles décrire les partie d'une même tradition, afin de mieux les comprendre et les goûter. (Pichois, C. P., & Rousseau, A. M. ,1967, p. 174)*

Si la littérature comparée se tient au-dessus des frontières et favorise l'interdisciplinarité pour entendre une ouverture culturelle, notre approche se fonde sur une transgression des

Licence CC BY-NC-ND 3.0

frontières disciplinaires. Si nous devons qualifier la méthodologie que nous allons employer, elle se rattache à ce que nous pourrions nommer l'hétérogénéité méthodologique. En quelques mots, elle va nous permettre de confronter notre objet d'étude à travers plusieurs disciplines pour tenter de le cerner. Virginie Waechter-Larrondo explique d'ailleurs l'intérêt de cette approche :

> *On voit généralement dans ce principe un moyen de multiplier les angles d'analyse pour appréhender un même objet par croisement de regards pluriels. Par-delà cet effet d'enrichissement de l'analyse, les configurations méthodologiques composites ont selon moi une fonction plus essentielle encore : rendre intelligible la réalité concrète d'un objet. (Waechter-Larrondo, 2005, p. 34)*

Dans le cadre de la recherche de Virginie Waechter-Larrondo, ce « bricolage » méthodologique a permis de mettre en avant le changement comme un processus mais également de s'adapter au terrain. Ces dernières années, la notion d'hétérogénéité s'estompe au profit d'un autre terme celui de bricolage. Si sa connotation a souvent été négative, le bricolage prend une place de plus en plus importante dans le cadre de la recherche. Cette notion prend naissance dans la *Pensée Sauvage* de Claude Levi-Strauss dans le chapitre intitulé « La science du concret ». Nous développerons cette notion dans notre travail de thèse. Le bricolage exige, par la méthodologie spécifique qu'il implique, la nécessité de se situer à la bonne distance. C'est en tout cas ce que rappelle Michel Zink, médiéviste et philologue, dans la lettre du collège de France.

> *On nous enseigne aussi que, face à un univers mental étranger au nôtre, la principale difficulté est de se situer, comme il le dit, « à bonne distance ». S'il se place trop près, l'observateur est menacé par l'illusion fusionnelle et chaque détail, démesurément grossi, perd sa signification. Mais s'il se place trop loin, tout se brouille, et il perd de vue le détail qui le mettrait sur la voie d'une interprétation de l'ensemble. Pire encore, il se croit totalement étranger à un monde auquel il est pourtant lié de mille façons : parce qu'en l'observant, il agit sur lui ; parce qu'en l'observant, il est influencé par lui ; parce qu'il y a, si ambigus soient-ils, des traits communs entre ce monde et le sien, et qu'il serait absurde de renoncer à utiliser cette unique passerelle au motif qu'elle est étroite et dangereuse. (Zink, 2008, p.14)*

Si toutefois nous ne nous situons pas dans un univers étranger (celui de l'école d'art), nous n'avons pas pour habitude de convoquer un mélange disciplinaire dans un travail universitaire a contrario de notre pratique plasticienne.

Une remise en question perpétuelle comme base de l'enseignement artistique

Dans la première partie de ce travail, il est question de l'origine des écoles d'art. À partir de l'étude historique de la création en 1868 et du développement de l'école de Limoges, nous allons mettre en exergue les relations entre cette institution, une économie locale liée à l'exploitation d'un minerai et surtout le développement d'une industrie. L'évolution de l'École est saisie à travers des documents administratifs, des supports pédagogiques, tels que les plâtres destinés à l'étude anatomique entre autres, des gravures et manuels scolaires. Ces

Licence CC BY-NC-ND 3.0

documents sont corrélés à la production des étudiants à partir des pièces conservées au musée Adrien Dubouché et à l'ENSA Limoges. Enfin, ces éléments concernant l'École de Limoges seront replacés dans un contexte élargi à l'échelle nationale. Les écoles actuelles sont les héritières des écoles des beaux-arts destinés à l'industrie qui servaient directement les intérêts de l'industrie, et ont été créées dans ce but. À l'issue de cette première partie, nous nous sommes intéressée à la place actuelle de cet enseignement ainsi qu'à ses caractéristiques, pour comprendre l'évolution de ces institutions. Il s'agit ici de comprendre comment cet enseignement s'est créé, quels étaient les objectifs associés à la création de ces établissements, les méthodes et outils pédagogiques utilisés pour atteindre les objectifs fixés par la naissance des écoles d'art. Cette première partie va nous permettre d'appréhender les évolutions de cet enseignement et de son positionnement dans la société. Les changements observés vont permettre de comprendre les fondements de la place actuelle de l'école d'art et plus particulièrement ce qu'elle présage des mutations de notre société et de la figure du jeune diplômé.

L'école d'art et son enseignement dans le paysage de l'enseignement supérieur : caractéristique, singularité de contenus et de modes d'enseignement

La deuxième partie de ce travail va s'attacher à décrire l'enseignement actuel pour comprendre ses caractéristiques et son fonctionnement à la lumière des éléments historiques décrits précédemment. Dans cette partie, nous poursuivons l'analyse sur la transformation pédagogique de cette institution. Il s'agit de comprendre comment petit à petit le savoir-faire s'est dissous au profit d'un enseignement plus « général » et comment s'est effectuée l'entrée des écoles d'art dans le paysage de l'enseignement supérieur dans les années 2000. Les indices donnés par l'évolution des maquettes pédagogiques ministérielles expliquent les orientations élargies vers des perspectives d'équivalence européennes. Les exigences universitaires ont d'abord suscité la méfiance de la part des usagers des écoles d'art (enseignants et étudiants) et dans le même temps se sont montrés révélateurs quant au mode d'enseignement. Pour comprendre de quelle nature sont ces spécificités, les maquettes ministérielles et leur interprétation dans les différentes écoles sont comparées par le biais d'une analyse des livrets étudiants au travers des textes d'intention des cours mais aussi des objectifs, des modalités d'évaluation et d'enseignement. Cette comparaison à plusieurs niveaux permet de discuter les différences qui existent entre les prescriptions d'enseignement et la réalité du terrain. Pour compléter notre étude, nous avons réalisé un questionnaire ainsi que des entretiens auprès d'étudiants en école d'art. Dans cette démarche les entretiens servent d'éléments factuels permettant d'ajouter un niveau critique supplémentaire à notre recherche et d'éviter ainsi les déboires liés à une trop grande proximité avec l'objet d'étude. En revanche, pour comprendre comment s'expriment les caractéristiques des écoles et de leurs enseignements, il est nécessaire de les confronter à celles issues des facultés d'arts plastiques. C'est au contact des attendus universitaires que les caractéristiques de l'enseignement en école d'art peuvent émerger de manière plus explicite. Par ailleurs, la

Licence CC BY-NC-ND 3.0

comparaison de cet enseignement avec celui dispensé par la faculté d'arts plastiques est menée par le biais des maquettes étudiantes. La volonté de comparer deux cursus qui pourraient comporter des similarités permet aussi de discuter de l'environnement duquel ils dépendent et plus particulièrement de la didactique de leur enseignement. À la lumière de ce travail nous serons en mesure de statuer sur la présence ou l'absence d'une singularité liée aux écoles d'art. Après avoir nommé ces caractéristiques il nous faudra les qualifier. Pour cela, nous nous emploierons à discuter des modalités d'enseignement en école d'art afin de comprendre à quoi elles se rattachent en sciences de l'éducation. À ce stade, il faut encore tenter de comprendre comment ses caractéristiques positionnent la formation en école d'art dans l'enseignement supérieur et dans le cadre économique de notre société.

Une méthode d'enseignement au cœur de la société d'accélération

Dans la dernière partie de cette thèse, nous aborderons la relation entre l'enseignement supérieur et l'enseignement en école d'art. Les écoles d'ingénieur, de commerce et l'enseignement universitaire portent un regard intéressé sur ce qui est produit et comment la production se fait dans les écoles d'art. Les alliances entre écoles et partenariats tels que l'Alliance Artem[2] se créent et invoquent principalement l'ouverture d'esprit et la professionnalisation de leurs étudiants. Les écoles d'art seraient porteuses d'un atout pour les entreprises. Si l'utilité de l'art n'est pas invoquée et si elles ne servent plus directement les industries, elles consacrent leur enseignement à former une personnalité avant même de prédestiner un individu à une fonction. Nous nous proposerons dans ce chapitre, de situer les écoles d'art dans la société. Afin de comprendre comment des entreprises peuvent s'intéresser à ces établissements et de plus en plus à leurs étudiants, pour leur singularité de pensée, nous allons tenter de détailler les caractéristiques de notre société à partir de la théorie critique de l'accélération décrite par Hartmut Rosa. Ces éléments nous permettront de comprendre dans un premier temps, la place de la création par rapport à la société d'accélération, puis celle de la méthode employée dans l'enseignement artistique.

[2] L'alliance Artem est constituée d'un rassemblement de trois écoles : L'École Nationale Supérieure d'Art de Nancy, l'ICN Business School pour le management et l'école des Mines de Nancy.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Licence CC BY-NC-ND 3.0

PARTIE 1.

UNE REMISE EN QUESTION PERPETUELLE COMME BASE DE L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE

Les écoles d'art telles que nous les connaissons aujourd'hui sont éloignées des écoles d'art appliqué à l'industrie nées à la fin du XIX^{ème} siècle. Aujourd'hui, ces écoles ne sont plus liées au terreau industriel sur lequel elles sont nées et leur enseignement ne répond plus à la nécessité de former des ouvriers qualifiés pour l'industrie d'art. Elles ont évolué avec la société pour finalement s'affranchir de leur obligation initiale : celle de former des ouvriers d'art pour l'industrie locale.

Nous allons ici observer l'évolution de ces écoles en analysant le contexte dans lequel elles ont été créées. Nous décrirons, leur rôle initial, la nature des relations entre l'industrie, l'État, l'économie et l'influence de ces relations sur l'enseignement. L'exemple de l'École d'art de Limoges viendra montrer de manière pratique l'importance de l'industrie locale sur l'enseignement et sa méthode. Nous pourrons expliquer, grâce à cet éclairage, cette évolution et retenir un cadre d'approche théorique pour l'étude de l'enseignement artistique aujourd'hui.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Chapitre I. Histoire de la création des écoles d'art

L'art et l'industrie sont deux termes qui, une fois accolés, créent une confrontation. Si cette expression a suscité des débats au XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème} siècle, il en est de même aujourd'hui. Cette appellation continue de mettre en valeur d'une part le rapport ambigu qui existe entre un travail lié au savoir-faire qui met en œuvre un effort de créativité et d'unicité et d'autre part, l'idée de sériation liée à l'industrie. Dit autrement, ces deux mots sous-tendent la querelle entre art majeur et art mineur. Ce travail ne se propose aucunement de faire la lumière sur ces catégories en apparente opposition, mais de montrer la filiation entre les écoles d'art décoratif et les écoles d'art actuelles donc entre l'industrie et l'art et de mettre en avant les éléments qui ont influencé l'enseignement artistique et les écoles d'art. Au préalable, un travail de définition de chaque terme s'impose pour comprendre d'une part leur évolution et d'autre part à quoi se rattache l'art industriel. Ensuite, il va s'agir de retracer brièvement l'origine de la naissance des écoles d'art et de l'enseignement artistique puis de détailler les liens avec l'art industriel. Il apparait déterminant de retracer brièvement l'histoire de ces établissements pour comprendre leur fonctionnement actuel.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

I.1. Un rapprochement « sémantique » entre art et industrie

Les expressions « art appliqué », « art industriel », « industrie d'art », « art décoratif » ont en commun l'emploi du substantif « art ». L'évolution de la définition du mot art dans le dictionnaire de l'Académie française introduit les différentes occurrences et les évolutions des pratiques artistiques du XVII^{ème} siècle jusqu'au XX^{ème} siècle.

Dans la version de 1694 du dictionnaire de l'Académie française, l'art constitue « la règle et la méthode de bien faire un ouvrage » (Académie française, 1694, pp. 57- 58). Au singulier, le terme recoupe également la « méthode de bien faire quelque chose que ce soit » (Académie française, 1694, pp. 57- 58) et l'art s'entend comme « opposition à la nature » (Académie française, 1694, pp. 57-58). Dans la première édition, la définition recoupe sous ce terme, l'art, la science, les arts libéraux et arts mécaniques. Le terme « artiste » est inscrit dans le dictionnaire comme étant un adjectif, il qualifie ce qui est « industrieux et travaille dans un Art » (Académie française, 1694, pp.57-58). L'artisan quant à lui, travaille d'une main d'artiste. L'artisan possède pleinement sa place dans la fabrication et la démonstration de savoir-faire. Son habileté n'est pas encore suppléée par la machine. L'artisan est donc un homme de métier et par définition habile dans un « art mécanique ». Il est alors reconnu comme auteur. Entre la première édition de 1694 et la quatrième version de 1762, les définitions d'« art » ne montrent aucune évolution. En 1798, dans sa cinquième version, le dictionnaire s'attache à préciser les arts qui peuvent être qualifiés comme tel dans la définition du masculin singulier du mot art, alors-même qu'au pluriel, « Arts » signifie « le langage des Universités, les Humanités et la Philosophie » (Académie française, 1798, pp. 85-86).

Dans la version de 1798, la définition regroupe la « Peinture, la Sculpture, l'Architecture, la Musique et la Danse » (Académie française, 1798, pp. 85-86) comme arts. Cette édition montre une évolution puisque l'on trouve pour la première fois la définition des arts libéraux et mécaniques et montre par la même occasion, une ouverture entre ces deux catégories, « Arts libéraux, ceux où l'esprit a la principale part ; et Arts mécaniques, ceux qui dépendent surtout de la main » (Académie française, 1798, pp. 85-86).

La définition d'art mécanique est amenée à se transformer avec l'apparition des machines. C'est pour cela qu'en 1835, dans la sixième version du dictionnaire, il est précisé que « ceux où l'intelligence a le plus de part » (Académie française, 1835, pp. 109-110) se rapprochent des arts libéraux tandis que « ceux qui exigent surtout le travail de la main ou l'emploi des machines » (Académie française, 1835, pp. 109-110) se classent dans la catégorie des arts mécaniques. La révolution industrielle et l'apparition des machines vient influencer la définition de l'art. Si la révolution industrielle bat son plein en Angleterre elle est encore discrète en France ce qui implique que la définition telle qu'elle apparaît dans la version de 1798 n'atteste pas encore de changements radicaux. Pour cela il faut attendre la fin du XIX^{ème} siècle.

Dans la version de 1835, le dessin apparaît comme un art d'agrément au même titre que la danse et la musique. En 1878, l'Académie introduit les arts industriels et les différencie des arts libéraux et mécaniques. On entend alors par arts industriels les arts qui sont appliqués à l'industrie. Cette distinction disparaît dans la version actuelle qui propose une définition en

Licence CC BY-NC-ND 3.0

rupture avec les éditions antérieures y compris celle de 1935 : « Technique, méthode, ensemble de procédés ou de règles propres à chaque genre de l'activité humaine et qui vient s'ajouter aux dons naturels » (Académie française en ligne, 2021). Cette brève introduction sur la définition de ce mot montre à quel point l'évolution de l'art, de sa perception et de son rôle, est corrélée à l'évolution de la société et des progrès techniques.

L'évolution des définitions entre les éditions de 1798 et de 1835 démontre l'impact de la révolution industrielle sur le contexte culturel. La définition de 1798 laisse apparaitre la machine comme technique concourant à l'art. Cet ensemble de progrès aboutit à une force de production importante qu'on appelle l'industrie. L'industrie implique elle aussi d'être définie. Jean-François Luneau, enseignant chercheur au CHEC (Centre d'Histoire Espace et Cultures), explique que l'industrie « se dit quelquefois d'une profession mécanique ou mercantile, d'un art, d'un métier que l'on exerce pour vivre » (2013, p. 18). Cette évolution lexicale témoigne selon Luneau, de « changements importants survenus dans les trente premières années du XIX^{ème} siècle dans la société » (2013, pp. 17-24). L'art est alors placé sur un piédestal entre « religion » et « divinisation ». L'industrie vient cependant inscrire un nouveau visage de l'art. Cette occurrence apparaît selon Jean-François Luneau en 1799 dans une ôde du poète Pierre-Jean-Baptiste Chaussard, *l'Industrie ou les arts* (1798), ainsi que dans le *Recueil de décorations intérieures des architectes et décorateurs* (Percier et Fontaine, 1812). Dans le premier cas, les arts industriels désignent les manufactures comme les usines de fabrication de porcelaine telles que celle de Sèvres, tandis que la seconde occurrence désigne davantage des objets d'usages domestiques qu'ils soient de « luxe ou de nécessité » (Percier et Fontaine, 1812, pp. 2-17). L'utilisation de cette expression remplace petit à petit celle d'art mécanique. Ceci s'explique par le développement des industries et des progrès techniques qui tendent à faire disparaître les artisans ou, transformer progressivement ceux-ci en ouvriers. Dans les années 1830, l'habitude est prise de n'utiliser que le terme générique d'art, employé sans majuscule, pour discuter des Beaux-Arts regroupant ainsi l'architecture, la sculpture et la peinture. Dans le *Dictionnaire encyclopédique et biographique de l'industrie et des arts industriels,* l'art industriel est défini comme suit :

> *Elle a été trouvée et adoptée par un groupe d'industriels, d'artistes, de critiques qui comprenaient que les termes " union des arts industriels " étaient insuffisants ou impropres, qu'il fallait désigner plus nettement le terrain infiniment vaste et cependant circonscrit sur lequel allait se traiter une question vitale pour notre fortune nationale, pour notre suprématie traditionnelle. C'en était assez pour accepter hardiment sur le drapeau deux ordres de faits supérieurs, les beaux-arts, l'Industrie que les nouveaux engins de production, que la division du travail, que les lois de la commande moderne, que la séparation officiellement constatée entre les expositions d'œuvres d'art et les expositions de produits industriels, enfin que les sophismes d'une esthétique nuageuse avaient habitué le public à dissocier, à regarder même comme des faits antagonistes. (Lami & Tharel, 1881, p. 313)*

L'expression d'art industriel demeure jusque dans les années 1950. Selon Luneau (2013), c'est en Belgique avec la *Revue universelle des mines, de la métallurgie, des travaux publics, des sciences et des arts appliqués à l'industrie* que l'utilisation du terme continue jusqu'en 1948. En marge de l'appellation « art industriel », on entend également parler d'« art

Licence CC BY-NC-ND 3.0

décoratif ». Cette expression est employée de manière discrète dès 1860 et va se généraliser en 1877 avec la création de la société du musée des arts décoratifs. L'emploi des expressions « arts décoratifs », « arts industriels » et « arts appliqués à l'industrie », fait référence à la dénomination d'arts mineurs. Cette occurrence caractérise un art de l'objet réalisé en série limitée ou bien en pièce unique. Cet art décoratif, associé à l'industrie du luxe, devient « la bannière des réformateurs … qui constitue le point de départ de l'Art Nouveau et de l'Art Déco » (Lami & Tharel, 1881, p. 15). Pour Charles de Laboulaye (1870) la science et l'art constituent les bases de l'industrie. Cet industriel et écrivain s'est d'ailleurs intéressé, sans distinction, à l'organisation du travail, à l'art puis à l'industrie. C'est avec la volonté de rapprocher l'art et l'industrie (autrement que textuellement) que naissent des organisations dans l'objectif d'allier ces domaines d'activités. Par ces regroupements on entend produire une réflexion commune et promouvoir cette branche spécifique de l'art qui souffre d'une mauvaise réputation.

La Société d'Encouragement de l'Industrie Nationale[3] (SEIN) tend à rapprocher significativement science et art au travers de la théorie et de la pratique illustrant de cette manière l'alliance entre « une main habile » et « une intelligence productive » (Benoît, 2013, p. 40). Serge Benoît, maître de conférences en histoire moderne, explique que la Société « réaffirmait, dans la tradition colbertienne, la nécessité pour la France de se placer sur le « créneau » des productions haut de gamme, à forte valeur ajoutée conférée notamment par leur qualité artistique » (Benoît, 2013, p. 40). Il ressort donc, malgré l'aspect appliqué de l'art, une volonté de mettre en avant une production susceptible de renforcer la puissance culturelle. On remarque que l'évolution sémantique du mot « art » et les classifications qu'il implique sont indissociables des changements économiques liés à la révolution industrielle. Le progrès technique impose lui aussi de pouvoir associer la création aux objets industriels. Ces remarques laissent entrevoir les relations qui existent entre la nécessité économique et la volonté de conserver une puissance culturelle et industrielle pour la France.

I.2. Le contexte économique et industriel

La naissance de l'industrie vient apporter une nouvelle acception de l'art et de la manière dont celui-ci peut s'exprimer. Au milieu du XIX^{ème} siècle la croissance industrielle affiche un taux moyen de 2% par an (Crouzet, 1972, p. 271). L'introduction des industries d'art se fait majoritairement dans les bassins industriels liés à la présence de minerais ou de matériaux. La présence de matières premières, localement, permet le développement de manufactures. Les biens de consommation prennent le pas sur les biens de production et l'apparition de nouveaux procédés permet une innovation technique prometteuse. L'invention de machines implique de questionner la production tant du point de vue de la finalité du produit

[3] La Société d'Encouragement pour l'Industrie Nationale est créée en 1801 par des hauts fonctionnaires et des savants. Elle est reconnue d'utilité publique en 1824. À l'origine, elle est créée pour relancer l'économie française. Aujourd'hui, elle poursuit ses missions en faveur du tissu industriel français.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

que du point de vue de sa conception. Les machines doivent être conçues en tenant compte des caractéristiques générales des objets qui sont produits. L'arrivée de ces nouvelles techniques change définitivement l'approche de l'objet mais aussi de l'artisan. Désormais, la production de masse permet une « diffusion sociale » des objets (Sougy, 2013, p.25). C'est ce qu' Antonin Proust[4] vient détailler dans son rapport (1880). La commission d'enquête a en effet mis en avant les évolutions d'une production qui n'est plus réalisée dans sa globalité mais qui devient partielle :

> *À ce régime des corporations a succédé le régime du patronage ; et si la fabrication rapide et à bon marché a trouvé une impulsion inouïe jusque-là — et d'ailleurs salutaire à certains points de vue — dans ce régime qui mettait à sa disposition, outre de larges ressources pécuniaires, des instruments nouveaux, cette fabrication a gravement atteint le travail purement manuel et presque complètement sacrifié la personnalité de l'ouvrier. Par la division du travail poussée jusqu'à l'infini, il est arrivé que le plus grand nombre des ouvriers attachés à la confection d'un objet n'en connaissaient jamais qu'une seule partie et n'avaient point la notion de son ensemble. De plus, ceux qui avaient non seulement cette notion de l'ensemble, mais qui pouvaient revendiquer l'honneur de sa composition, se trouvaient le plus souvent privés de la responsabilité de leur œuvre dans nos expositions publiques, et n'étaient admis à participer aux récompenses que sous le titre mal défini de coopérateurs. (Proust, 1880, p. 9)*

L'arrivée des machines entraine donc un rapport à l'objet et à sa production qui diffère et qui conduit l'artisan à devenir ouvrier et à perdre de vue la production d'un objet de sa conception à sa finalisation. Elles diminuent la prise d'initiatives personnelles ainsi que l'autonomie créative de l'ouvrier, contribuant en apparence à la disparition progressive du savoir-faire. D'ailleurs Léon Bernardaud[5] constate, au début du XX^{ème} siècle, que « l'adoption de procédés mécaniques vient de plus en plus diminuer l'utilité des ouvriers habiles et réellement du métier » (Chambre de commerce et d'industrie (Limoges), 1904, p. 104). Cette organisation du travail conduit à l'élaboration d'éléments interchangeables. Selon Florent Le Bot, docteur en histoire de l'art et membre de l'IDHES (Institutions et Dynamiques de l'Économie et de la Société) : « cette sentence s'inscrit au cœur de la problématique " art et industrie " ; de la tension entre ce que serait " l'aura " de l'exemplaire unique et l'intérêt économique de sa reproduction » (Le Bot, 2013, p. 169). Les Expositions universelles traduisent ce nouveau rapport à l'objet. À l'Exposition universelle de 1855 une galerie rassemble les œuvres d'artistes industriels. Cette première exposition des travaux relevant de l'art industriel place au-devant de la scène le nouveau rapport entre le public et les artistes qui travaillent pour l'industrie.

[4] Antonin Proust, ministre des Arts en 1881, souhaite proposer une loi pour créer une caisse dédiée à la construction d'écoles d'art ainsi qu'un projet de loi pour unifier le fonctionnement de ces écoles. Pour comprendre la situation actuelle de l'industrie d'art française et de ses ouvriers et faire un état des lieux, Proust propose un décret pour créer une commission.

[5] Léon Bernardaud s'associe dans un premier temps avec Délinières en 1895. Il devient gérant en 1900. La manufacture prend le nom de Bernardaud et Cie en 1905. Aujourd'hui, c'est Michel Bernardaud et Frédéric Bernardaud qui sont à la tête de l'entreprise familiale.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Cette promotion du lien entre art et industrie, visible dans les expositions accompagne la diffusion d'une consommation soutenue par le renouvellement rapide des modèles. Elle se traduit en définitive par l'accélération du cycle de vie du produit et révèle l'accélération du mécanisme des modes. Un bijoutier genèvois conscient de cette tendance analysait la situation ainsi : " Jadis on voulait un objet riche, fort et solide, on le payait en conséquent, à présent on veut changer souvent et on cherche à satisfaire ses fantaisies à meilleur marché ". (Sougy, 2013, p. 25)

Les problématiques esthétiques posées par l'industrie d'art introduisent une réflexion autour du décor, le décor « en série » et celui qui reste « peint à la main ». Le décor peint impose l'emploi d'artisans capables de transmettre leur savoir-faire et pour les manufactures, de former des ouvriers d'art.

À la fin du XIX^{ème} siècle, l'art est souvent considéré comme étant l'attribut d'une grande puissance. Émile Molinier, historien de l'art, explique que dès le XVI^{ème} siècle l'art français a imprégné l'Europe. La France a un passé très influent de nation artistique puissante :

Ce que je voudrais simplement faire ici, en quelques pages, c'est rappeler quelques noms, quelques dates et quelques monuments typiques destinés à montrer l'extension de notre art que l'Europe a adopté, à un certain moment, comme le seul qui fût digne d'une nation policée. L'estime de l'art français a, pour un temps, marché avec le respect universel professé pour l'art classique : ce n'est pas un mince éloge. L'Allemagne, l'Angleterre et l'Espagne, parfois l'Italie, la Pologne et la Russie n'ont eu d'autre ambition que de copier le luxe de Versailles, et la France a triomphé par son art d'une façon bien plus durable que par des victoires si souvent suivies de lendemains désastreux. (Molinier, 1902)

Cet aspect est particulièrement mis en avant chez les pays voisins qui accordent beaucoup de crédit à ces industries d'art : « Aussi, les efforts sont-ils particulièrement actifs chez les nations étrangères, et voyons-nous partout, en Angleterre, en Allemagne, en Autriche, en Italie, les gouvernements assurer une protection efficace à une industrie si féconde en résultats. » (Projet de loi ayant pour objet la création d'une école nationale d'art décoratif et d'un musée national à Limoges, 1881)

La concurrence internationale et la nécessité d'asseoir la domination passe pleinement par le développement de l'art industriel. Hervé Doucet, maître de conférence en histoire de l'art, explique que « cette importance économique- autant que symbolique- des arts décoratifs et des industries d'art amène rapidement à considérer comme cruciale la question de la formation des ouvriers d'art, destinés à être en première ligne dans cette lutte commerciale internationale » (Doucet, 2013, p. 85). Ce développement passe désormais par un enseignement en lien avec les besoins des manufactures.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

I.3. Le développement de l'enseignement artistique : des écoles pour répondre aux besoins de l'industrie

À Limoges, comme à Nancy et dans d'autres villes de province, il faut assurer un lien avec l'industrie locale, favoriser la production et le rapprochement avec l'art. Tout comme Charles André à Nancy, Henri Ardant[6] à Limoges note que le développement des industries locales mériterait un enseignement spécifique :

> *Le développement de notre industrie principale aurait exigé un enseignement plus spécial et plus perfectionné, et un grand nombre de manufacturiers de porcelaine se plaignent de ne pas trouver dans les écoles de la Société les connaissances particulières que réclame l'industrie céramique. (Ardant, 1867, p. 24)*

La formation dispense non pas l'art de peindre ou de sculpter mais se focalise sur le « savoir-dessiner ». On trouve en région des écoles municipales de dessin et des écoles d'art destiné à l'industrie. L'enseignement artistique général se déploie sur un important réseau. À Paris, cet enseignement du dessin technique se fait principalement par le biais de l'école de dessin, (actuelle École Nationale d'Arts décoratifs) autrefois désignée comme « la petite école » en opposition à l'école des Beaux-Arts. L'enseignement artistique au XIX^{ème} siècle ne se limite pas à celui dispensé par l'école des Beaux-Arts de Paris. En effet, le développement des institutions parisiennes est un phénomène spécifique à la capitale tant dans la manière dont les écoles se développent que dans leur nombre. On ne peut que constater une différence entre Paris et son rayonnement culturel important et les institutions régionales plus timides.

Au XIX^{ème} siècle le développement de l'enseignement artistique est instable, malgré la création d'écoles de dessins puis d'écoles d'art. L'enseignement n'est pas suffisamment efficient pour pouvoir fournir à l'industrie des ouvriers qualifiés. L'enseignement et les cours sont parfois très généralistes, ce qui ne comble pas les besoins des industries d'art. Jusqu'en 1880 ce système oscille entre deux conceptions majeures : une conception monarchique laissant le souverain seul décideur, ainsi qu'une conception républicaine qui cherche à prendre en compte les demandes en équilibrant les oppositions politiques.

En 1880, dans la préface du premier numéro de la *Revue des arts décoratifs,* Philippe de Chennevières collectionneur et amateur d'art s'exprime sur les relations entre l'industrie et l'art, la position de la France et la vocation de la revue. Selon lui, les nations voisines ont un esprit davantage pratique et se sont illustrées dans la refonte de leur enseignement avec la création de nombreuses écoles et musées, en organisant des congrès et en réalisant des publications, permettant ainsi de fournir des modèles aux futurs artistes.

Ce constat fait dire à De Chennevières que la France accuse un retard important :

[6] Henri Ardant est le fondateur de la manufacture Ardant en 1858 à Limoges. Il apparaît comme un spécialiste de la céramique en Limousin. Il est l'auteur d'une notice historique sur l'art céramique et le Musée de Limoges (1869) ainsi que d'un rapport émanant de la commission chargée d'examiner le projet de création d'une nouvelle école de dessin et de modelage (1867).

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Il semble, hélas ! que la France soit aujourd'hui la plus récalcitrante à ce grand mouvement qu'elle-même naguère a provoqué, et dont les débordements, refluant de l'étranger, peuvent, si elle n'y prend garde, l'atteindre gravement dans ses plus hauts intérêts, dans ses dernières forces vives, c'est-à-dire dans son activité, dans son savoir, dans son goût délicat et ingénieux. (Chennevières, 1880, p. 2)

La France doit réagir et étudier le développement et le fonctionnement des industries d'art dans les pays voisins pour espérer apporter des changements bénéfiques à l'enseignement.

I.4. La concurrence étrangère et son impact sur l'enseignement

La concurrence étrangère est l'objet d'une véritable obsession, comme le laisse entendre Hervé Doucet. Cette obsession résulte d'une inquiétude qui s'accroît à l'issue de l'Exposition universelle de 1851. Dès les années 1820, Charles-Henry Tabareau, le directeur de l'école de La Martinière à Lyon, évoque cette concurrence : « Ce qui m'effraye, c'est que les succès que nos rivaux attendent de leurs efforts, dans un avenir prochain, leur donnent une ardeur chaque jour croissante, tandis que les avantages du présent nous inspirent une sécurité chaque jour plus dangereuse. » (Proust, 1880)

D'après Tabareau la France commence à prendre du retard d'autant que ce fossé se creuse à cause des artistes français partis au sein de manufactures étrangères. Après 1851 cette concurrence est désormais menaçante. C'est par cette introduction qu'Antonin Proust débute son rapport :

Je dis qu'il serait puéril de vouloir se dissimuler l'étendue du mal … et, en effet, nous sommes avertis depuis longtemps que nos industries d'art doivent sérieusement compter avec la concurrence étrangère. Voilà près d'un demi-siècle que partout, non seulement en Europe, mais de l'autre côté de l'Atlantique – il y a plus d'un membre de cette commission qui pourrait en témoigner- l'on a compris que l'art est l'âme de l'industrie et que l'une ne peut asseoir son crédit qu'en ayant largement recours à l'autre. (Proust, 1880)

À la suite d'Antonin Proust la revue *Art et Décoration* enquête sur l'enseignement des arts appliqués en Europe. Cette étude est l'une des nombreuses menées au XIX^{ème} et début du XX^{ème} siècle pour se renseigner sur l'industrie étrangère et l'enseignement. Fabienne Fravalo, historienne chargée d'étude à l'INHA (Institut National d'Histoire de l'Art), rapporte que la rédaction de la revue envoie plusieurs correspondants à Vienne, Glasgow, Zurich, Bucarest, Genève, Prague et Birmingham. Ces déplacements conduisent la revue à constater que l'enseignement artistique français n'est pas suffisamment performant : « Par comparaison, les lacunes de l'enseignement français apparaissent avec évidence : il reste beaucoup trop abstrait et théorique et n'apportant aux élèves ni une connaissance technique, ni une culture artistique suffisantes. » (Fravalo, 2013, p. 75)

Malgré ces défauts soulignés, la revue admet que certaines écoles tendent à dispenser un enseignement qui lie le concepteur et l'exécutant en associant « l'application pratique » et la « créativité artistique » (Fravalo, 2013, p. 75). Elle met en avant le travail pédagogique des

Licence CC BY-NC-ND 3.0

écoles de Roubaix et de Saint-Étienne qui sont orientées sur le bassin régional industriel. L'étude du positionnement de la revue *Art et décoration*, que fournit Fabienne Fravalo, démontre une position « ambigüe et conciliatrice, en faveur d'un enseignement qui comblerait ce hiatus entre créateurs et exécutants par la combinaison du métier et de la culture » (Fravalo, 2013, p. 76). L'objectif majeur de cet enseignement selon Fabienne Fravalo, serait de « former des concepteurs dotés de connaissances pratiques et des exécutants pourvus d'une sensibilité artistique » (Fravalo, 2013, p. 76). La revue organise également des concours de conception dont le jury est composé par le comité de la rédaction. Cet enseignement artistique orienté sur la pratique qui est nourrie par un apport de création, est vivement soutenu par la revue. Celle-ci met en avant les arts appliqués et soutient le trait de génie qui semble selon elle indissociable de la personnalité de l'artiste. Fabienne Fravalo explique que René Lalique incarne selon *Art et décoration* un « décorateur génial » (Fravalo, 2013, p.78), ce dont témoigne le nombre d'articles qui lui sont consacrés. L'individualisme qui semble aller de pair avec le génie ou à défaut une personnalité singulière qui revendique une forme d'omnipotence conduit l'artiste à se définir comme à la fois créateur, commerçant et industriel. Après avoir observé les difficultés des industriels, Antonin Proust admet les défaillances de l'enseignement artistique français d'autant qu'un artiste ne peut à la fois créer, vendre sa création et en faire sa promotion. Il faut raisonnablement réformer l'enseignement artistique pour pouvoir se rapprocher des nouvelles exigences liées aux industries d'art.

I.5. Un enseignement qui doit être inspecté et réformé

En 1881, l'enseignement artistique est rattaché au ministère des Arts. Les années précédentes il était rattaché au ministère de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts. Dans son rapport, Antonin Proust (1880) met en avant les dispositions prises par les nations étrangères pour développer leur industrie mais aussi l'enseignement artistique. En Angleterre, des subventions ont été distribuées et le musée industriel de South Kensington a été créé. Le budget consacré par *l'Art departement* aux subventions d'établissements et aux concours est de l'ordre de 6 millions de francs. En Russie, malgré un niveau d'instruction insuffisant, le pays développe néanmoins un musée d'art industriel en 1863.

En France, Eugène Grasset, architecte et décorateur, Victor Prouvé, peintre sculpteur, Émile Gallé, maître verrier et céramiste et François Rupert-Carabin, orfèvre, défendent la figure de l'artiste industriel comme un artiste instruit et rompu aux techniques de réalisation d'un objet. Ces artistes ont d'ailleurs une vision très complète de l'art industriel, dans la mesure où chacun maîtrise plusieurs disciplines.

Les écoles d'art appliqué à l'industrie n'ont pas de programme pédagogique à respecter. Toutefois, elles doivent s'accorder avec les besoins des entreprises locales. Sans contrôle des méthodes et du choix des enseignants certaines écoles parviennent à des résultats médiocres :

> *Le bilan de ces institutions locales est donc très mitigé. Si le tissu d'enseignement du dessin en province fut très inégal en qualité et dans sa répartition, il n'en reste pas moins*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

> *que le dynamisme de certaines personnalités et l'ouverture d'esprit de certaines municipalités permit des réalisations exceptionnelles, particulièrement novatrices, qui surpassèrent parfois la formation donnée dans la capitale ; en témoignent la création d'un atelier d'art industriel à Lyon ou les musées d'arts appliqués jumelés à des cours. Mais la valeur de ces quelques établissements ne peut faire oublier la mauvaise qualité de l'immense majorité des cours ; cette carence qui fut révélée par l'Exposition universelle de 1867, se transforma en retard lorsque les observateurs comparèrent l'enseignement du dessin en France à celui dispensé en Angleterre. (Laurent, 1998)*

Les écoles d'art sont inspectées dès 1881 par la commission d'inspection d'Antonin Proust. Chaque année pas moins de 150 écoles d'art sur 450 sont inspectées durant le premier trimestre de l'année scolaire. Les inspections révèlent les contradictions d'un enseignement qui doit répondre à la fois aux attentes de l'État mais aussi à celles des industries locales. Le *Courrier du centre* du 13 avril 1890 explique la nécessaire dynamique dans laquelle les industries d'art doivent se placer pour pouvoir positionner les produits industriels locaux face à la concurrence étrangère :

> *Les productions des industries qui touchent à tout l'art comme la porcelaine par exemple, doivent pour obtenir le succès, se présenter à l'acheteur dans des conditions de bon goût et d'originalité d'aspect dont la recherche suppose chez l'artiste industriel, une instruction, une éducation artistique des plus sérieuses et des facultés d'assimilation et d'invention toute spéciale. (Le Courrier du centre, 1890)*

Bien souvent certains professeurs se dressent contre les nécessités de l'enseignement et le détachent de leur objectif initial. Il n'est d'ailleurs pas possible pour les inspecteurs de sanctionner le professeur. Ainsi dans des écoles telles que Limoges, Nice ou Paris, on rencontre ces problèmes :

> *À Nice, et sur la Côte d'Azur, la grande industrie locale et régionale est la peinture décorative pour les hôtels, villas, cafés et casinos : l'École nationale des arts décoratifs de cette ville n'a même pas de cours pour l'étude de la plante et de la fleur vivante, en vue de la décoration ; mais on y apprend à de nombreuses jeunes filles, au détriment des institutions privées, l'aquarelle, la peinture sur porcelaine et sur éventails ! (Vachon, 1897, p. 59)*

Sous la Troisième République les établissements d'enseignement artistique appartenant à l'État voient un remaniement de leur programme. Dorénavant, les cours de dessins doivent exclusivement être enseignés pour combler les besoins spécifiques des manufactures locales. À cela s'ajoutent des cours d'ornementation, de compositions décoratives.

La transformation de la société dévoile les relations et le rôle que peuvent jouer l'industrie, l'art et son enseignement dans la mise en valeur de la France. Ces évolutions de la société se lisent à travers les variations sémantiques du mot « art ». Les difficultés économiques que rencontrent certaines industries d'art, comme par exemple celle de la porcelaine, font malgré tout partie de ces « productions territoriales qu'en vain l'Europe cherche à nous enlever » (Sallé, 1833, p. 159). Ces appellations d'art et d'industrie montrent la relation, intrinsèquement liée à l'économie et au territoire d'une région, par l'implication de l'art dans le savoir-faire industriel local. C'est pourquoi la France souhaite former des ouvriers

Licence CC BY-NC-ND 3.0

compétents qui sauront allier le savoir-faire ainsi que le contexte culturel lié à leur métier. Face à la reproductibilité technique et donc à la mécanisation et à la production en série, les industries se développent et font preuve de combativité. Si la mécanisation modifie le paysage industriel et l'organisation du travail, il apparaît nécessaire de créer des écoles pour former la main d'œuvre de ces industries d'art qui font l'excellence française. Il s'agit maintenant de comprendre comment se créent une industrie d'art à l'échelle locale ainsi qu'une institution d'enseignement artistique, puis de mettre en avant les influences qui existent entre un territoire, une industrie et une école d'art. L'École d'art de Limoges est un exemple de ces établissements d'enseignement de l'art destiné à l'industrie locale.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Chapitre II. Aux origines de l'école d'art de Limoges : un territoire, un minerai, des industries et une main d'œuvre ouvrière

Nous nous proposons maintenant d'analyser ce système d'influences, au niveau plus restreint d'une seule école, pour tenter de comprendre comment les impératifs économiques et politiques agissent sur l'enseignement et les méthodes pédagogiques employées. La période d'étude s'étend de 1868 au début des années 2010. Nous avons choisi cette période puisqu'elle débute au moment de la création officielle d'une école d'art à Limoges et elle s'achève au moment de la mise en place des mémoires de cinquième année qui matérialise le passage au système Licence Master Doctorat. Ce choix est motivé par la volonté de cerner les changements de l'enseignement, ce qui ne peut se faire qu'en prenant une période d'étude très vaste. Aussi, nous allons procéder par analyse thématique. Il s'agira d'abord d'étudier le contexte de création de cet établissement en montrant les enjeux économiques qui lui sont liés, puis la structure administrative et ce dont son organisation témoigne, enfin, son enseignement et les évolutions qu'il a subies ainsi que la méthode pédagogique employée. Il semble important à travers cette amplitude historique de pouvoir comprendre avec plus de précisions les changements ou variations d'une école autrefois destinée à l'industrie.

L'École d'art[7] de Limoges n'échappe pas à la règle, son existence est liée à un bassin industriel et plus particulièrement à la présence d'un minerai sur son territoire : le kaolin.

[7] Pour distinguer l'établissement de Limoges des autres écoles d'art, une majuscule est attribuée à « École ».

Licence CC BY-NC-ND 3.0

II.1. Le kaolin : une découverte qui promeut le territoire limousin

En France, la recherche du kaolin témoigne de l'importance accordée à ce minerai et de la capacité artistique et industrielle qu'il permet. La découverte de ce minerai sur ses terres et le fait de détenir la recette de la porcelaine dure est alors un gage d'affirmation de la puissance d'une nation. L'histoire brève des conditions de sa découverte et de l'attribution de celle-ci illustre parfaitement les enjeux économiques et culturels sous-jacents.

Au XVIII[ème] siècle, le kaolin qui permet de fabriquer la porcelaine dite « dure »[8] est au centre de toutes les attentions et fait l'objet de nombreuses convoitises. Ce minerai vient conférer, solidité, translucidité, blancheur et sonorité à la porcelaine. La pâte dure, plus solide que la pâte tendre, « possède un émail qui ne se laisse pas entamer par le tranchant du couteau » (Clairfond et al., 1844, p. 519), sa découverte et la maîtrise de sa fabrication viennent dans le même temps, susciter des jalousies :

> *L'Albrechtsburg de Meissen, où étaient placés la fabrique et le laboratoire de Bottger, fut gardé comme une forteresse de premier ordre. Le pont-levis ne s'abaissait que la nuit, et sur chaque muraille se lisait la peine de l'emprisonnement perpétuel pour menacer ceux qui seraient tentés de trahir les secrets de la fabrication. (Ardant, 1869, p. 24)*

La découverte du kaolin en Limousin en 1768 témoigne de la folie liée à cette terre blanche. En effet, le kaolin a été mis au jour par Jean-Baptiste Darnet[9] au lieu-dit Clos de barre à Saint-Yrieix-La-Perche, mais au début, Marc-Hilaire Vilaris[10], s'est attribué le mérite de cette trouvaille. Auguste Petit-Lafitte, professeur d'enseignement agricole pour le département de la Gironde, rapporte en 1862 que la véritable découverte a été attribuée à Jean-Baptiste Darnet. Le professeur Petit-Lafitte a donc cherché à vérifier la découverte attribuée à Darnet : « Cette seconde version est racontée par Monsieur Alexandre Brongniart, d'abord, dans les Archives du Museum d'histoire naturelle (t.I,p.243), où elle occupe quelques lignes seulement,

[8] Le terme de céramique provient du grec « keramos » inventé par les grecs. Selon eux, c'est Kerameus, fils de Bacchus et d'Ariane, qui inventa la céramique pendant que Talos, le neveu de Dédale, inventait le tour à potier que l'on connaît aujourd'hui. Le terme de « kéramos » signifie « terre à potier ». Une céramique désigne une terre crue qui a été modelée et se solidifie sous l'effet de la cuisson. Il existe différents types de céramiques, classés par ordre de températures de cuisson : la terre-cuite (600-800°c), la faïence (800-900°c), le grès (1120°C), la porcelaine (1380-1400°c). Lorsque l'on parle de porcelaine, on distingue deux types de pâtes : la pâte tendre et la pâte dure. La pâte tendre est une pâte dont la couverte peut être rayée par de l'acier, à la différence de la pâte dure qui elle, se compose pour moitié de kaolin ((kaolin (50%), de feldspath (25%) et de quartz (25%).

[9] Jean-Baptiste Darnet né et mort au XVIII[ème] siècle est un chirurgien militaire. Il vit à Saint-Yrieix depuis qu'il n'exerce plus. C'est à cette période qu'il découvre le kaolin.

[10] Marc-Hilaire Vilaris (1719-1792) est un apothicaire originaire de Bordeaux. Il consacre une partie de sa jeunesse à étudier la chimie et les sciences naturelles à Paris. Il participe à la guerre de Sept ans en tant que pharmacien pensionnaire puis quelques années plus tard obtient son titre d'apothicaire. Il est à l'origine de plusieurs inventions dont celle du procédé de dessication de la viande.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

puis dans le Traité des arts céramiques (t,II,P503), où elle se trouve plus développée. » (Petit-Lafitte, 1863, p. 5)

On sait aujourd'hui, que Madame Darnet a remarqué cette matière blanche savonneuse puisqu'elle lui servait à blanchir son linge. Cette dernière présente la terre blanche à Darnet qui la transmet à Marc-Hilaire Vilaris apothicaire à Bordeaux. Ce dernier se rend donc à Saint-Yrieix et la fait envoyer à Macquer le chimiste qui avait étudié de près les porcelaines chinoises. Macquer entreprend un voyage à Saint-Yrieix en 1768. À la suite d'expériences réalisées à Sèvres, ses doutes se changent en certitude. Le professeur Petit-Laffite se voit confirmer cette version par Eugène Alluaud[11], « l'un des plus anciens et plus honorables représentants de l'industrie céramique dans cette ville (Limoges) » (Petit-Lafitte, 1863, p. 6). Il ajoute au sujet de la version d'Alexandre Brongniart minéralogiste et directeur de la manufacture de Sèvres : « Nous tenons de ce doyen d'un art aussi agréable qu'utile, les mêmes faits, presque les mêmes paroles, et, en outre, l'assurance qu'il a eue dans les mains une volumineuse correspondance de Vilaris, les confirmant en tout point. » (Petit-Lafitte, 1863, p. 6)

Aujourd'hui, on retient donc uniquement le nom de Darnet, c'est également ce que confirment Nicole Blondel et Tamara Préaud dans leur ouvrage sur la manufacture de Sèvres : « Marc Hilaire Vilaris, tenait la terre de Jean-Baptiste Darnet, ancien chirurgien des armées installé à Saint-Yrieix. » (Blondel et al., 1996, p. 23)

La découverte de la « terre merveilleuse », amène une véritable révolution dans l'industrie. La porcelaine est alors fabriquée à Paris, Sèvres, Limoges. En marge de ces villes principales s'élèvent de nombreuses manufactures dès la fin du XVIII^{ème} siècle jusqu'aux premières années du XIX^{ème} siècle. Les bastions de la porcelaine française, produisant la porcelaine tendre comme Saint-Cloud et Mennecy, ferment leurs portes en 1776 et 1773 tandis que Chantilly et Arras continuent de produire. En 1800, Alexandre Brongniart est nommé à la direction de la manufacture de Sèvres. Il va mettre sur pied une nouvelle stratégie pour sortir la manufacture d'une mauvaise passe financière. Pour cela, il va d'ailleurs se focaliser sur la fabrication de porcelaine dure, produit davantage convoité, au détriment de la porcelaine tendre. Cette vague de renouveau atteste, selon le Comte de Chavagnac et le Marquis de Grollier, « d'un sentiment généreux de lutte, tendant à ne pas plus se laisser vaincre par l'étranger sur le terrain industriel que sur les champs de bataille. Cela ressort en effet des nombreux documents que nous avons feuilletés » (Chavagnac & Grollier, 1906, p. XVII). Ils attestent ainsi de la concurrence féroce des industries sur le plan artistique.

Cette découverte entraîne donc l'exploitation immédiate du kaolin dans les carrières de Marcognac à proximité de Saint-Yrieix-La-Perche, en Limousin. Une fois extrait, le kaolin est débarrassé de ses impuretés. À partir de 1769, Louis XV acquiert le gisement et de ce fait entame l'extraction du kaolin du Clos de Barre à Saint-Yrieix. Cette acquisition permet à la manufacture de Sèvres de s'approvisionner et d'entamer une production de porcelaine dure. D'après l'association « Marcognac », qui perpétue ce patrimoine classé en 2002 monument

[11] Eugène Alluaud (1866-1947) est le fils d'Amédée Alluaud, reprend la manufacture créée par son arrière-grand père François Alluaud (1739-1799) en 1797 et développée par son père François Alluaud (1778-1866).

Licence CC BY-NC-ND 3.0

historique au titre de l'archéologie industrielle, c'est François Alluaud[12] qui, en 1786, achète les terres de Marcognac et permet l'exploitation de ce site pendant deux cents ans (**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**, **Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**, **Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**).

C'est avec ce minerai que la première porcelaine dure est confectionnée. La concurrence étrangère évoquée plus haut s'est d'autant plus ressentie à travers l'exploitation du kaolin. Alain Corbin, historien, met en avant la volonté des fabricants locaux de contrôler l'ensemble de la production de porcelaine, de l'extraction du minerai à sa transformation en pâte jusqu'à la fabrication des objets. Selon nous, elle témoigne de la concurrence et de la peur des fabricants limousins de voir leur porcelaine égalée en qualité et en quantité.

> *Les conditions de travail restent très archaïques, les communications fort mauvaises ; pendant tout le Second Empire on accusera les propriétaires-fabricants d'empêcher volontairement la modernisation et l'ouverture de la région de Saint-Yrieix, dans la crainte de procurer au kaolin local des débouchés lointains, ce qui eût abouti à susciter des concurrents à la fabrique régionale. Les moulins à pâte à porcelaine et à émail qui jalonnent la vallée de la Vienne de Saint-Léonard à Aixe, celle de la Briance de Solignac à Bosmie ou qui sont établis à proximité des carrières, sont exploités eux aussi par les importants fabricants de Limoges, soucieux de contrôler tout le processus de fabrication de leur produit. Ici le phénomène est encore plus net que dans le domaine de l'extraction ; même lorsque le fabricant n'exploite pas directement le moulin, il en contrôle l'activité. (Corbin, 1999, p. 40)*

Le kaolin extrait à Saint-Yrieix donnera lieu à la réalisation d'un premier biscuit, première porcelaine « dure » fabriquée à Limoges en 1771 à la manufacture du Comte d'Artois (**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.** Très vite, cette exploitation et la fabrication de porcelaine augmentent et nécessitent la création de plusieurs manufactures.

II.2. Des industries tantôt florissantes tantôt en crise

Depuis la découverte du kaolin, Limoges est un centre incontournable pour la céramique. Connue depuis longtemps pour la réputation déjà séculaire de ses émaux, Limoges petite ville

[12] François Alluaud (1739-1799) est ingénieur géographe du roi. Il dirige la Manufacture royale de porcelaine de Limoges avant de fonder sa propre fabrique en 1797.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

de province attire l'attention. En 1793, la ville compte 20 864 habitants contre 77 703 en 1896[13]. La population double au XIX^{ème} siècle. Cette augmentation s'explique par la découverte du kaolin et la création de nombreuses usines de fabrication de porcelaine. Ces usines qui constituent petit à petit l'industrie porcelainière connaissent des périodes d'essor et de crise.

La ville est le siège jusqu'en 1777 d'une manufacture royale, créée en 1771, après la découverte du kaolin. La manufacture royale est la succursale de Sèvres jusqu'en 1792. Elle succède à la faïencerie Massié[14]. La qualité de la porcelaine produite à Limoges, lui permet d'être une ville industrielle, qui fait vivre environ 5000 ouvriers au début du XIX^{ème} siècle chaque ouvrier représentant une famille de 4 personnes. L'industrie porcelainière fait donc vivre environ 20 000 personnes[15] dans les premières années de la création de l'industrie porcelainière. L'exportation vers les États-Unis représente à elle seule environ 3 500 000 francs. En janvier 1889, le *Rapide* rapporte 2 044 fournées au total réalisées sur l'année 1888, c'est 99 fournées de plus qu'en 1887 (*Le Rapide*, 1889). Parmi les maisons de porcelaine limousine réputée, Haviland est l'une des plus importantes. Elle joue un rôle déterminant dans la vie industrielle locale. C'est Paul Burty-Haviland[16], artiste photographe, qui documente la progression de l'industrie familiale plus tard au début du XX^{ème} siècle. L'extension des bâtiments à Limoges (**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**) ainsi que la façade des bureaux à New-York (**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**) démontrent l'importance de l'entreprise. On en déduit d'après cette photographie (**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**) qu'il s'agit de la deuxième société, Haviland et compagnie, créée en 1864 aux États-Unis par David Haviland[17] avec ses deux fils Charles et Théodore. En effet, la précédente société créée en 1852 par David Haviland et ses frères Robert et Daniel avait pour raison sociale : Haviland frères et compagnie. Ce cliché montre l'importance outre-atlantique de la marque Haviland.

[13] Les données sont actualisées sur la base Cassini de l'EHESS

[14] La faïencerie Massié a été créée en 1737.

[15] Jules Ferry précise le nombre de personnes qui vivent de l'industrie porcelainière lors de la présentation de son projet de loi de création de l'ENAD en 1881.

[16] Paul Burty-Haviland (1880-1950), fils de Charles Haviland et de Madeleine Burty, est photographe. S'il documente les évolutions de l'usine de son père et travaille pour l'entreprise familiale comme représentant jusqu'en 1917, il est également membre du groupe *Photo-Secession*. Il travaille aux côtés de Stieglitz pour faire reconnaître la photographie comme un art.

[17] David Haviland (1814-1879) crée la manufacture Haviland en 1842 après avoir émigré des États-Unis. Il établit sa fabrique à Limoges pour être à proximité des gisements de kaolin. Grâce à son usine, l'expédition de porcelaine vers les États-Unis d'Amérique qui était d'environ 700 colis avant 1842 passe à plus de 8000 colis par an.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

La carte postale de l'entrée des ouvriers à l'usine (**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**) témoigne également du nombre important d'ouvriers employés par Haviland en France à Limoges. D'autres fabriques limougeaudes possédaient également des points de vente aux États-Unis, telles que Lanternier[18] et la manufacture GDA (Gérard, Dufraisseix, Abbot)[19].

La chambre de commerce atteste des progrès et toute l'énergie déployée par l'industrie locale pour concurrencer l'étranger :

> *Avant la Révolution, les produits de la manufacture royale et de celle de la ville de Saint-Yrieix s'élevaient à 130 000 francs par année. Sous le consulat et l'Empire, il y avait dans tout le département quatorze fabriques, dont les produits, en 1808, étaient évalués à 300 000 francs. Dans les dernières années de la Restauration, la fabrication des neuf fabriques de Limoges et des sept manufactures du département réunies, atteignait le chiffre de 3 000 000 de francs. En 1837, ce chiffre arrive à 4 000 000 de francs. En 1880, Limoges comptait 35 fabriques de porcelaines en pleine activité : le département en possédait 8 autres. Le nombre de four s'élève alors, à Limoges, à 80, et à 17 dans le reste du département. Le nombre des ateliers de décoration est de 35, lesquels alimentent 260 moufles ou fours à cuire la peinture. (Bulletin de la chambre des députés n° 3558, 1881, p. 5)*

Cette industrie mobilise une main d'œuvre habile qui doit maîtriser un savoir-faire induit par le travail du matériau céramique et l'apport de la technique dans la production en série. Malheureusement, si la production est en constante augmentation et le commerce florissant, l'industrie céramique doit pourtant faire face à plusieurs crises en 1830, 1848, 1871, 1883 et 1905. Chantal Meslin-Perrier, conservatrice en chef du musée Adrien Dubouché jusqu'en 2008, l'explique dans *Limoges, deux siècles de porcelaine* :

> *L'histoire de l'industrie de la porcelaine de Limoges fut liée à l'histoire politique du pays. Cette industrie de luxe fut en effet soumise, à toutes les époques, aux fluctuations économiques qui dépendaient elles-mêmes de la situation politique. Ainsi pendant les troubles qui se succédèrent- sous l'Empire, en 1830, à la suite de la révolte des Canuts*

[18] Alfred Lanternier né vers 1870 et mort dans la première moitié du XX^{ème} siècle est le fils de François Frédéric Lanternier. Après avoir travaillé comme représentant pour les fabriques de porcelaine Wedgwood, il rejoint son père et travaille à ses côtés. La manufacture Lanternier remporte le Grand Prix du jury à l'Exposition internationale des arts décoratifs et industriels modernes en 1925. Elle fusionne avec la manufacture GDA (Gérard, Dufraisseix, Abbot) et devient en 1960 Royal Limoges.

[19] La manufacture GDA prend son nom en 1900 lorsque Edgar Abbot prend la place de Morel. Auparavant la manufacture porte le nom de GDM du nom de Gérard, Dufraisseix et Morel. La société GDM reprend la manufacture Alluaud en 1881. Celle-ci avait elle-même été reprise par Charles Field Haviland, cousin de Théodore et Charles Haviland qui se voit obligé de vendre sa société à GDM en 1881.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

> *à Lyon en 1831, ou en 1848 -, les porcelainiers connurent des crises importantes. (Meslin-Perrier & Segonds-Perrier, 2002, p. 77)*

En 1830, la révolte des Canuts fait écho à des problématiques ouvrières rencontrées dans beaucoup de corps de métiers dont celui des porcelainiers. Si les porcelainiers se reconnaissent à travers les revendications des Canuts c'est parce que le fonctionnement des nouvelles fabriques de porcelaine ressemble en tout point à celui des industries françaises de cette époque. Le travail y est divisé, l'artisan devient ouvrier et perd la conception et la réalisation de l'objet dans son intégralité. Il est cantonné à une tâche bien précise :

> *La fabrication des objets de porcelaine passe de l'artisanat à la grande industrie, avec la concentration du capital, la division et la spécialisation du travail, la concurrence des fabriques étrangères. À titre d'exemple, une simple assiette circule, avant sa mise en vente, entre les mains de 20 à 22 ouvriers différents. (Désiré-Vuillemin, 1971, p. 33)*

À Lyon, si l'amélioration des conditions de production grâce à l'invention du métier Jacquard permet d'accroître la production, le salaire des ouvriers n'augmente pas. C'est ce qui les conduit à se révolter contre leurs conditions de travail. Maurice Moissonnier, historien spécialiste du mouvement ouvrier lyonnais écrit : « La révolte des Canuts lyonnais révèle à tous la gravité des conséquences sociales du développement capitaliste » (Moissonnier, 1994, p. 98). En effet, les ouvriers se révoltent contre des salaires qui ne permettent pas de vivre décemment malgré les progrès de l'industrie. À Limoges, les ouvriers s'élèvent contre leurs conditions de travail mais aussi contre la tyrannie des contremaîtres : « La première véritable crise paraît avoir été celle de 1830 qui suivit les troubles politiques des Trois Glorieuses. Avant cette période, tous les établissements étaient en apparence dans l'état le plus florissant. » (Meslin-Perrier & Segonds-Perrier, 2002, p. 77)

Les crises durant la monarchie de Juillet ancrent une tradition socialiste qui précède la crise de 1905, qui quelques années plus tard, fait de Limoges « la Rome du socialisme[20] ».

Après 1848, l'industrie de la porcelaine sort de ce mauvais pas et accroît son développement grâce aux exportations. Les États-Unis d'Amérique sont alors le principal importateur de porcelaine limousine. Alain Corbin explique que les fabricants locaux tels qu'Alluaud et Pouyat[21] « exportent en Angleterre, en Amérique et au Levant » (Corbin, 1999, p. 44) comme c'est également le cas pour Haviland. Les crises qui surviennent ensuite sont passagères et liées d'une part à la guerre de Sécession puis à la guerre franco-allemande de 1870-1871. En 1883, les frais de douanes des États-Unis ont doublé et la concurrence

[20] « La Rome du socialisme » est l'expression de Pauline Roland, femme féministe française.

[21] La manufacture Pouyat s'installe à Saint-Léonard de Noblat en 1835. Elle est essentiellement connue pour ses blancs étincelants et fait la réputation de Limoges notamment avec le service « grain de riz » à la fin du XIX^{ème} siècle. La manufacture est reprise par Michel Coquet en 1960.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

allemande fait rage et propose des produits moins chers et adaptés aux exigences du client. Face à eux, les porcelainiers limousins sont attentistes. Ils tentent de résister mais ne se soucient pas de changer leur modèle de production et refusent d'introduire davantage de machines et de se plier aux exigences du client. D'ailleurs, ils sont soutenus par les ouvriers qui ont peur de voir la main d'œuvre disparaître. Malheureusement, la fermeture de plusieurs manufactures en 1886 a raison de leur résistance. Ils décident de développer de nouvelles machines qui permettent de réduire considérablement les temps et les coûts de production. On voit alors apparaître le marchage mécanique qui permet le piétinement de la terre et le façonnage mécanique des assiettes « qui donne de 400 à 500 assiettes par jour contre 100 assiettes façonnées à la main » (Désiré-Vuillemin, 1971, p. 32). Si l'on parlait d'industries de la porcelaine au début du siècle, il apparaît qu'à la fin du XIX^{ème} siècle, on emploie le qualificatif de grande industrie. L'arrivée d'un grand nombre de machines confirme les craintes des ouvriers. L'organisation et les conditions de travail changent. On voit alors le socialisme se développer dès la crise de 1883-1884 :

> *Le socialisme se développe à partir de 1880 ; c'est une force ouvrière, une expression du monde du travail assez fort et assez conscient pour se dégager des cadres patronaux, tandis que le radicalisme fait bientôt figure de chapelle où l'on se retrouve entre bourgeois républicains et " esprits forts ". (Désiré-Vuillemin, 1971, p. 42)*

La fin du XIX^{ème} siècle s'achève en demi-teinte sur le plan de l'organisation du travail et des revendications des ouvriers. Au début du XX^{ème} siècle, ces bouleversements industriels conduisent Limoges aux grèves de 1905. Ces grèves font suite à une période particulièrement mouvementée l'année précédente et ce dans tous les corps de métiers. À la fin de l'année 1904, les ouvriers serruriers font grève et souhaitent un abaissement de la journée de travail de 11 heures à 10 heures. Ils finissent par obtenir l'abaissement du temps de travail. La fabrique de porcelaine Batiot[22] connait également un mouvement ouvrier. En effet, les ouvriers estiment que les pièces réalisées à la main ne donnent pas lieu à une rémunération suffisante. Batiot cède et augmente le salaire des hommes, à hauteur de 5,50 francs quand les femmes touchent 2,75 Francs. Une grève éclate dans la fabrique de chaussures la plus importante de Limoges (817 ouvriers). Ils s'élèvent contre le renvoi d'un ouvrier par un contremaître et demande la réintégration de celui-ci. Ils obtiennent de la part de Monteux, le patron de l'usine, le renvoi du contremaître et la réintégration de l'ouvrier. Les grèves s'enchainent tant chez les fabricants de papier et de carton que chez les gantiers, les maçons et les garçons de café. Les revendications tiennent autant à la volonté de mener une vie décente, qu'à la peur de voir la main d'œuvre se réduire dans les usines. Mais l'organisation du travail qui est désormais très divisée les fait s'insurger contre les contremaîtres. Les tâches divisées éloignent les ouvriers du patron, ils reçoivent les ordres de leur contremaître qui doit garantir la quantité et la qualité de la production. Cette position est mal perçue par les ouvriers et il apparaît que nombre de contremaîtres à Limoges abusent du pouvoir de contrôle qui leur est conféré. Le

[22] Batiot reprend en 1902 la fabrique de Poinsot et Langle qui sont à sa tête de 1893 à 1902. Avant, elle appartient à Raymond Laporte qui la dirige de 1883 à 1893.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

1er avril 1905, les peintres de l'atelier de décoration de l'usine de Théodore Haviland[23] réclament le renvoi du contremaître Penaud. Par-là ils dénoncent une affaire de mœurs. Haviland préfère soutenir son contremaître et ne pas donner suite aux réclamations des ouvriers. Le lendemain, les peintres qui se sont rapprochés de la Fédération de la céramique pour trouver du soutien rencontrent Théodore Haviland. Celui-ci maintient sa position et défend le fait que Penaud est tout bonnement consciencieux. Les peintres de la fabrique de Théodore Haviland sont alors suivis par 1 200 ouvriers qui décident de faire grève. Les tensions se ressentent dans d'autres manufactures. Les jours suivants les patrons des fabriques se réunissent pour réfléchir à une éventuelle sortie de crise et souhaitent à tout prix éviter une grève générale. Ils estiment que fermer les usines momentanément permettrait d'endiguer un soulèvement général par la peur des ouvriers d'être sans activité pendant plusieurs jours. Ils soutiennent de cette manière Théodore Haviland dans cette décision : « Ils décident donc de fermer leurs usines si le travail ne reprend pas chez Haviland, lequel, de son côté, est bien résolu à ne consentir aucune concession au sujet du renvoi de son contremaître. » (Désiré-Vuillemin, 1971, p. 56)

Même s'ils savent que fermer les usines représenterait un coût important, ils envisagent encore cette solution si le travail ne reprend pas chez Haviland. Le contremaître Penaud est parti s'isoler dans sa famille à Angoulême. Haviland propose alors de le réintégrer à son retour d'Angoulême parmi les ouvriers pour une durée de cinq mois puis, à l'issue, de le renommer contremaître. Les ouvriers refusent qu'il soit réintégré à son poste. Le mouvement de grève est suivi par les mécaniciens de l'usine de Charles Haviland[24] qui protestent également contre un contremaître. La grève se répand aux typographes. Si la tyrannie des contremaîtres a été dénoncée dans d'autres usines, certains patrons ont fait le choix de céder et de renvoyer les fauteurs de troubles. Théodore Haviland sait que son entreprise propose des services à ses ouvriers que beaucoup de fabriques ne proposent pas (accès aux soins gratuit, possibilité de déposer des économies et de bénéficier de taux importants) c'est pourquoi il maintient sa position, car il pense être suffisamment bon envers les ouvriers. Il ne souhaite donc pas céder. Il est d'ailleurs soutenu par l'« Union des fabricants ». Le 10 avril, les patrons toujours solidaires d'Haviland, votent une grève patronale qui doit débuter le lendemain et s'étendre progressivement à toutes les fabriques. Si la municipalité de Limoges se veut conciliatrice, elle ne parvient pas à maintenir un climat serein. D'ailleurs, la Chambre de Commerce envoie une délégation à Paris qui est reçue par Rouvier et Dubief (représentant le ministre de l'Intérieur). Les instances limougeaudes espèrent encore éviter le lock-out et le soulèvement des ouvriers.

[23] Théodore Haviland (1842-1919) fils de David Haviland et frère de Charles Haviland, travaille en premier lieu pour la firme familiale. Il réussit à développer la marque en créant un réseau important d'importateurs aux États-Unis. Ses efforts conduisent d'ailleurs la manufacture à avoir des difficultés à honorer ses livraisons. À son retour des États-Unis et fort de son expérience, il crée sa propre manufacture à la fin des années 1880. Celle-ci est toujours en activité.

[24] Charles Haviland (1839-1921) est l'aîné des Haviland. Il prend la direction de la manufacture de son père et très tôt apparaît comme une figure du paternalisme limougeaud par les services qu'il propose à ses ouvriers. Ses deux fils Paul Burty-Haviland et Frank Burty-Haviland, nés de l'union avec Madeleine Burty, n'ont pas poursuivi l'aventure familiale et se sont consacrés tous les deux à l'art. George Haviland, né de l'union avec Marie-Valérie Guillet, a contribué à la perte de l'usine.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Une grève patronale serait économiquement désastreuse puisqu'en réalité 13 000 ouvriers travaillent pour l'industrie de la porcelaine. Sur un total de 25 000 ouvriers à Limoges en 1905, la moitié ne pourrait plus exercer créant ainsi un désastre économique. Malgré l'ultime volonté des délégués patronaux et ouvriers de trouver un compromis, le projet d'accord est rejeté par les ouvriers. Le 12 avril, 31 fabriques adhèrent au lock-out mais sur les 13 000 ouvriers, plus de 9 000 sont déjà en grève. Le conflit se poursuit et Haviland demande une protection consulaire. Des barricades se dressent un peu partout dans la ville. Le lundi 17 avril, malgré l'interdiction d'attroupement émise par le Préfet, des manifestants se trouvent sur le champ de foire. L'envoi des fantassins pour les disperser n'a que peu d'effet puisque ceux-ci déploient des fils de fer entre les arbres pour empêcher les chevaux de charger. Lorsque des coups de feu retentissent les manifestants se dispersent enfin. Néanmoins un jeune homme reste à terre. Il s'agit de Camille Vardelle qui vient d'être tué. Le 21 avril les délégués s'accordent pour dire que ce conflit doit cesser et, si le patron reste souverain dans le choix de ses contremaîtres, il faut tout de même qu'Haviland renvoie Penaud. Cette grève aux allures révolutionnaires se termine et entraîne à sa suite un changement de municipalité et de préfet. C'est donc ce qui forge la réputation de Limoges : la « Rome du socialisme ».

Les crises traversées par l'industrie porcelainière ont marqué le paysage limousin. Si les événements de 1905 mettent en avant une problématique sociale liée à la condition des ouvriers, les crises précédentes mettent en lumière la difficulté de s'adapter aux exigences du client. On observe donc une succession de périodes chaotiques liées, d'une part, à l'organisation du travail et à la place des contremaîtres et, d'autre part, à la question du décor qui est au centre de l'adaptation des fabriques aux exigences du client.

Concernant l'organisation du travail, Geneviève Désiré-Vuillemin conclut au sujet des grèves de 1905 que :

> *Il semble que la raison profonde de la hargne contre Théodore Haviland, vient de ce qu'il mène sa fabrique tambour battant, se préoccupant du rendement, se tenant à la pointe de la technique de la fabrication : les ouvriers lui en veulent de changer leurs habitudes de travail et surtout, craignent d'être remplacés par les machines : ils ont la nostalgie de l'artisanat et de son contact humain. (1971, p. 76)*

Ensuite, il apparaît évident pour bon nombre de grévistes qu'un bon ouvrier doit devenir un bon contremaître. Geneviève Désiré-Vuillemin l'explique :

> *Cependant, si les décorateurs sont nombreux, les véritables ouvriers sont rares ; Haviland se plaint de manquer de contremaîtres ayant reçu une solide formation d'école. Cela irrite les ouvriers qui pensent que le " bon ouvrier " doit devenir automatiquement un " bon contremaître ", parce qu'il fait bien son travail. (Désiré-Vuillemin, 1971, p. 40)*

Malgré ces périodes, la porcelaine limousine semble promise à un bel avenir grâce aux débouchés qui s'offrent à elle. Cet enchaînement de crises met l'ouvrier au premier plan. Ces périodes conduisent à s'interroger d'une part sur les caractéristiques sociales de ces ouvriers et enfin sur le décor comme problématique centrale du développement économique des industries.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

II.3. L'industrie porcelainière face à deux problématiques : la qualification des ouvriers et le développement du décor

La description de la main d'œuvre ouvrière est importante puisqu'elle permet de comprendre, d'une part, les crises qui frappent les manufactures de porcelaine, et d'autre part, de dessiner le lien entre la qualification des ouvriers et, pour certains, l'instruction qu'ils ont reçue. Ensuite, l'apparition d'une concurrence féroce a nécessité une adaptation des ouvriers et plus particulièrement de la production. Si celle-ci s'est faite tardivement, elle a tout de même permis de conserver une place importante de la porcelaine de Limoges sur la scène mondiale. L'apparition du décor « en série » y est d'ailleurs pour beaucoup.

Si la population du Limousin est essentiellement rurale au XIX^{ème} siècle, on constate une émigration de la population paysanne vers les villes principales telles que Limoges ou encore Saint-Junien. Ce rapprochement s'explique par le fait que les revenus issus de l'agriculture ne suffisent pas à nourrir une famille. De ce fait, les paysans viennent trouver du travail dans les fabriques. La main d'œuvre est d'ailleurs principalement composée d'ouvriers issus des campagnes environnantes. Désiré-Vuillemin en fait une description :

> *Les anciens paysans émigrés en ville pour y trouver du travail ne craignent pas leur peine. Ils ont un sens très vif de leur " honneur " : " l'honneur ", c'est d'abord de ne pas faire de dettes, de vivre décemment au prix d'une stricte économie, en élevant bien ses enfants et d'être vêtu correctement. (Désiré-Vuillemin, 1971, p. 30)*

Le Limousin voit ses paysans devenir ouvriers. On distingue alors, des ouvriers « paysans » et des ouvriers natifs des villes principales du Limousin. Les ouvriers paysans viennent compléter leurs revenus en intégrant les fabriques. En hiver, lorsque le travail de la terre n'est pas possible, ils se rapprochent des usines pour venir prêter main forte. Geneviève Désiré-Vuillemin montre que cette transformation se déroule en plusieurs étapes. Dans un premier temps, les paysans prennent du travail à domicile comme le font les femmes qui cousent des gants, puis ils intègrent une fabrique proche de leur domicile (fabriques de gants, travail de peau, papeteries). Enfin, les plus jeunes tendent à s'installer en ville et intégrer des fabriques de porcelaine. Au sein des manufactures, les ouvriers de la ville et les paysans-ouvriers se côtoient et partagent une culture ouvrière qui est empreinte non pas d'une « mystique chrétienne » comme cela était le cas au XVIII^{ème} siècle, mais d'une « mystique socialiste » comme l'écrit Geneviève Désiré-Vuillemin.

> *La campagne envoie des émigrants à l'industrie des villes. Mais lorsque les émigrés reviennent au pays d'origine, ils y ramènent avec eux de l'argent et des idées nouvelles : c'est ainsi que, dans la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle, une grande partie de la population ouvrière adhère avec enthousiasme aux théories socialistes et gagne, dans le milieu rural, des adeptes qui partagent leur foi dans le progrès et la justice sociale, assurant à tous un avenir meilleur. (Désiré-Vuillemin, 1971, p. 31)*

Comme l'industrie porcelainière concilie des périodes de travail intense au moment des fêtes de fin d'année et des périodes plus calmes, cela permet aux paysans de cumuler leur activité agricole avec celle des fabriques de porcelaine. La production augmente pour satisfaire les exportations vers les Etats-Unis. Le travail dans les fabriques est fluctuant. Au début du XIX^{ème}

Licence CC BY-NC-ND 3.0

siècle, les journées de travail sont de 12 heures. Elles sont ramenées à 10 h à la fin du siècle. Une pause méridienne est accordée. Elle peut s'étaler de 1 heure à 2 heures. À celle-ci se rajoutent des pauses dans la journée. Les patrons se plaignent de manière générale de la lenteur du travail, voire de l'absentéisme et d'un manque d'implication de la part des ouvriers.

> *De leur côté, les ouvriers protestent contre les exigences et des contremaîtres qui les harcèlent, ne leur laissant pas le temps de " respirer ", infligent des amendes pour des riens ou leur font des retenues de salaires pour des malfaçons dont ils ne sont aucunement responsables. Sans préjuger du bien-fondé des plaintes patronales ou des plaintes ouvrières, il est incontestable que le nombre de " pièces de choix " baisse dans la production : d'une moyenne supérieure à 50% vers 1860, il oscille en 1905 entre 35 et 40% des fours ; est-ce dû au travail moins bien fait ? (selon les patrons) à l'emploi de pâtes non vieillies ? à celui des machines ? (selon les ouvriers). Un fait apparaît nettement : depuis que l'industrie porcelainière s'est organisée en grande entreprise, divisée en multiples ateliers dirigés par des contremaîtres, l'ouvrier porcelainier ne se soucie plus autant de son travail ; il est dépossédé de la responsabilité et de la fierté de son œuvre ; estimant qu'il est insuffisamment payé, il juge normal de travailler médiocrement, c'est-à-dire lentement. (Désiré-Vuillemin, 1971, p. 37)*

Dans les ouvriers natifs des villes, on retrouve quelques peintres décorateurs qui souvent tiennent leur métier de leur père et le transmettent à leur fils. Selon Geneviève Désiré-Vuillemin, les peintres apparaissent comme des ouvriers instruits et mènent d'ailleurs une existence à part dans les ateliers. Selon elle, les peintres constituent une minorité qui gère le travail de manière spécifique. Très souvent ils laissent un ouvrage entamé puis travaillent jour et nuit pour rattraper leur retard. Si le travail minutieux est essentiellement confié aux femmes, les peintres restent essentiellement des hommes. C'est tout du moins ce que rapporte Marie-Louise De Maillard[25] dans sa monographie sur les femmes ouvrières dans l'industrie de la porcelaine :

> *Dans l'atelier de décor, il est vrai, les travaux de fleuriste, qui dessine et peint à volonté l'œuvre de son imagination, de doreur, de fileur, sont plutôt réservés aux hommes. Je ne connais à Limoges que trois femmes fleuristes, encore deux d'entre elles sont-elles filles de chef d'atelier. (De Maillard, 1903, p. 430)*

La photographie de l'atelier de décor de la manufacture Ahrenfeldt[26] (**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**) tend à démontrer les propos de Marie-Louise De Maillard. En effet, elle montre que seuls les hommes sont admis à peindre. Tout du moins ils réalisent des décors précis d'après modèles. Les femmes, quant à elles, doivent probablement décorer

[25] Marie-Louise De Maillard (1875-1947) est une monographe native de la région de Limoges. Elle est issue de la bourgeoisie locale et entretient des relations étroites avec des membres de la Société d'Économie Sociale (SES), comme Pierre de Marroussem qui est un enquêteur de la SES. Toutefois elle n'adhère pas à la SES.

[26] Charles Ahrenfeldt est né au XIX^{ème} et mort au XX^{ème} siècle. Il exerce le métier de céramiste et décorateur sur porcelaine jusqu'en 1894, date à laquelle il fait construire sa propre fabrique. La manufacture obtient en 1925 le Grand Prix à l'Exposition Internationale des Arts Décoratifs. Son activité cesse en 1969.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

des pièces en série comme le montre la photographie, puisqu'on peut distinguer un grand nombre de pièces de porcelaine devant les décoratrices. Elles réalisent probablement un travail de « garnissage » c'est-à-dire, un travail de décor qui consiste à remplir des formes. Le garnissage est une tâche bien moins prestigieuse que celle confiée aux décorateurs. C'est l'hypothèse que les archivistes Vincent Brousse et Richard Périchon émettent dans leur ouvrage (Brousse et Périchon, 2007) sur la manufacture Ahrenfeldt.

D'ailleurs, les femmes représentent un atout précieux pour l'industrie porcelainière. En effet, elles sont en mesure d'exécuter des tâches qui requièrent de la finesse et de la minutie, et dans le même temps, ont un salaire par deux fois inférieur à celui de leurs homologues masculins. Quand un homme est payé 5 francs la journée, une femme est payée 2,5 francs. La main d'œuvre à Limoges est hétérogène et issue de la ville et des zones rurales voisines. Le Limousin étant encore essentiellement agricole, le fait que les paysans émigrent vers les villes pour compléter leurs revenus traduit la difficulté économique de ce territoire. On comprend aussi comment les idées socialistes ont pu circuler entre les ouvriers de la ville et les ouvriers paysans et comment ces idées ont pu faire écho aux difficultés qu'ils rencontrent quotidiennement. La volonté inflexible de ces paysans qui cumulent plusieurs emplois explique aussi en partie la détermination avec laquelle ils ont mené les grèves qui se sont succédées. Mais si la dimension sociale est une composante des crises rencontrées, la difficulté des fabricants à renouveler leur production et à s'adapter au client en est une autre. En effet, l'apparition du décor sur les assiettes de porcelaine est liée à ces crises.

Dans la première moitié du XIX^{ème} siècle, la porcelaine produite est essentiellement blanche, dépourvue de décor et revendue comme telle à des artistes décorateurs, le plus souvent à Paris. La crise de 1848 ouvre la voie à la diversification. La production d'une porcelaine immaculée n'est plus suffisante. Les manufactures doivent relever d'autres défis et entamer une remise en question qui touche à la fois la production et l'organisation. Les industries doivent ouvrir leur porte à des artistes et revoir la formation de leurs ouvriers. Avant l'avènement des industries, les artisans sont réunis au sein de corporations de métiers dans lesquelles chaque artisan exerce et crée des pièces en nombre réduit. Celles-ci sont abolies par la loi d'Allarde et Le Chapelier en 1791. Au XIX^{ème} siècle des collaborations entre les artistes et l'industrie voient le jour. C'est le cas à Limoges avec Félix Bracquemond[27], artiste parisien, chef de l'atelier de peinture à la manufacture de Sèvres qui exerce ensuite les mêmes fonctions pour l'entreprise Haviland. L'environnement des manufactures limougeaudes constitue un exemple particulièrement intéressant puisqu'il permet d'expliquer les relations qui

[27] Auguste Joseph Bracquemond dit Félix Bracquemond (1833-1914) est peintre et décorateur de porcelaine. C'est un des premiers peintres à développer un intérêt important pour l'art japonais et à l'introduire en France dans les décors sur porcelaine. Il est un des membres fondateurs de la Société des aquafortistes en 1862 et la Société Nationale des Beaux-Arts en 1890.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

existent entre la technique, les conditions économiques, l'importance du décor réalisé en série et le décor fait main qui se destine à la production de pièces uniques ou de très petites séries. À la suite de la crise des années 1830, on compte une arrivée d'artistes parisiens tels que Charles Ahrenfeldt, Ernest Chaplet[28], Albert Dammouse[29] qui se consacrent à la porcelaine. Jusqu'à présent la porcelaine de Limoges est connue pour sa blancheur et n'est pas décorée. Haviland réalise au cours de ses voyages entre la France et les États-Unis que la porcelaine de Limoges, caractérisée par sa blancheur due à la qualité du kaolin haut-viennois, est très prisée. En revanche, sa clientèle américaine déplore l'absence de décors. Si Haviland souhaite poursuivre ses exportations, il doit intégrer des décors à la production de ses pièces, pour mettre en valeur la porcelaine et rester une référence en termes d'industrie du luxe. À Limoges, la tradition des émaux et de la décoration est ancienne et remonte au XI^{ème} siècle. En revanche, s'il existe des ateliers de décorations qui produisent des pièces uniques, la production industrielle n'est pas encore entrée dans l'ère de la décoration de masse. D'ailleurs, les ateliers de décoration jouxtent les manufactures mais ne sont pas encore intégrés à l'entreprise même, et les pièces sont fabriquées à Limoges puis décorées à Paris. La production de masse implique de développer des techniques qui vont permettre la décoration d'un très grand volume de pièces. Les nouvelles techniques d'impression permettent de remplacer la peinture à la main. Les crises de 1871 puis des années 1883-1884 obligent les industriels à rivaliser d'invention et à trouver des solutions. À la suite de ces crises apparaît la technique de chromolithographie[30] qui permet de constituer un décor couche par couche. L'utilisation de cette nouvelle technique s'accompagne d'une féminisation du métier de la décoration. Les ateliers de décorations emploient désormais des ouvrières décalqueuses. L'avantage de cette technique de décoration permet de produire des objets en série avec une baisse significative du prix de la porcelaine, le travail minutieux du peintre décorateur étant remplacé par la décalcomanie. Florent Le Bot explique que « le temps des " maîtres " s'estompe et les ouvrier(e)s acquièrent les compétences strictement indispensables à l'accomplissement de leurs tâches » (Le Bot, 2013, p. 168). L'atelier de décor entre donc dans les manufactures via le procédé chromolithographique et l'intégration d'ateliers d'imprimerie. L'introduction de la technique dans cette industrie d'art permet de lutter contre la concurrence

[28] Ernest Chaplet (1835-1909) est céramiste et décorateur sur porcelaine. Il fait ses premiers pas à Sèvres, puis crée sa propre fabrique en 1875 à Bourg-la-Reine et reste à sa tête jusqu'en 1887. Il dirige les ateliers de décorations de la succursale de l'usine de Charles Haviland à Auteuil de 1882 à 1885. Il met en œuvre avec l'aide d'Alexandre Bigot, le procédé qui lui permet d'obtenir à partir de « l'émail rouge de cuivre », la couleur « sang de bœuf ».

[29] Albert Dammouse (1848-1926) est un sculpteur et céramiste, fils d'un décorateur de la manufacture de Sèvres, qui a fréquenté l'École Nationale des Arts Décoratifs ainsi que l'École des Beaux-Arts. S'il travaille essentiellement la céramique jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle, il l'abandonne petit à petit au profit d'un travail sur le verre qui lui vaudra d'être reconnu pour sa finesse et le raffinement de ses décorations.

[30] Le procédé de chromolithogrphie, permet de reproduire des dessins en couleurs par impression de couches successives. Pour cela, un dessin est réalisé sur une pierre lithograhique à l'aide d'un crayon gras qui est ensuite figé sur celle-ci par l'application d'un fixateur. La pierre est ensuite enduite d'encre qui va venir se déposer sur les parties non grasses. Il faut autant de pierre lithographique qu'il y aura de couleurs à ajouter sur le dessin.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

allemande avec la porcelaine de Saxe et de Bohême, l'objectif étant de fournir une qualité supérieure à celle des concurrents. Marius Vachon, historien et critique d'art, met en avant la difficulté économique à laquelle les industries de la porcelaine font face dans *Les industries d'art, les écoles et les musées d'art industriel en France*. En effet les manufactures allemandes produisent à bas coût ce qui implique de la part des industriels français de miser sur la supériorité du produit. Selon Vachon :

> *L'article courant bon marché sera de plus en plus spécial à l'Allemagne, et l'article riche ou plus soigné restera à l'industrie française qui, pour le conserver ne cesse de faire des efforts considérables. (Vachon, 1897, p. 208)*

Charles Haviland, conscient de la nécessité de poursuivre ses exportations aux États-Unis, nomme Félix Bracquemond à la tête de l'atelier de décoration. Il détaille à l'artiste ses objectifs commerciaux, tout en expliquant la nécessité d'apporter une plus-value à l'objet. Florent Le Bot met en exergue la problématique qui anime l'art et l'industrie et qui place au centre la notion de pièce unique et de production en série. La notion de reproductibilité technique et de la perte d'aura d'un objet est mise en avant par l'avènement des techniques d'impression. Florent Le Bot cite une lettre de Charles Haviland adressée à Bracquemond :

> *Il me semble qu'il serait bon que la plupart de ces modèles fussent plus simples, moins compliqués, afin qu'en les voyant l'acheteur ne puisse penser tout de suite : "évidemment on n'a pu faire cela que par impression". Cette réflexion ôte toujours de la valeur à l'objet et il n'est pas bon d'écrire en trop gros caractères sur nos décors : "ceci est de l'impression". (Haviland cité dans Le Bot, 2013, p. 169)*

D'un côté la production de masse permet d'abaisser le coup de l'objet, de l'autre, il faut songer à mettre en avant des créations plus rares et valorisées pour leur décoration faite à la main, soit comme pièce unique ou bien en séries limitées. C'est donc paradoxalement à l'ère de la décoration industrialisée, que l'artiste prend sa place dans la production de porcelaine limougeaude. L'industrialisation du décor et le développement des industries d'art réclament la formation d'artistes industriels disposant d'un enseignement artistique et technique. L'avènement de la composition décorative invite les fabricants à employer des ouvriers ayant bénéficié d'un enseignement artistique. Dans une certaine part de l'industrie, l'ouvrier n'a pas besoin nécessairement de revendiquer d'autres qualités que celle d'exécuter correctement les ordres qui lui sont donnés. Pour l'autre part, celle des fabriques et manufactures qui tiennent à conserver une production destinée à une partie aisée de la population, l'emploi de personnel qualifié en composition décorative, qui maîtrise les bases de l'ornementation ainsi qu'un métier d'art, est impératif. La crise économique qu'ont dû traverser les manufactures locales incite à la réorganisation des ateliers et l'entrée d'artistes dans ces fabriques. Elle a des conséquences sur la vie locale et sur l'instruction des ouvriers qu'il faut développer. Il est important de prendre conscience que l'industrie porcelainière est menacée à Limoges si l'on ne poursuit pas un effort d'éducation en matière d'art et d'industrie. Il s'agit, selon Marius Vachon, de placer à portée de mains et de regards des pièces « belles et utiles », car les capitaines d'industrie manquent eux aussi d'instruction artistique : « L'art industriel est un jardin qui vit, comme les autres, de boutures et de semis ; ce qui n'est pas renouvelé s'en retourne et dégénère »

Licence CC BY-NC-ND 3.0

(Vachon, 1897, p. 59). C'est également ce que déplore Théodore Haviland lorsqu'il dénonce le manque de formation d'ouvriers d'art et de contremaîtres.

Il faut alors songer à créer une école à Limoges pour soutenir les efforts des manufactures.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Chapitre III. L'exemple de l'école d'art de Limoges : une école au service de l'industrie porcelainière

Un siècle après la découverte du kaolin, Adrien Dubouché[31] crée l'école d'art de Limoges. À travers cette institution, Dubouché entend répondre aux besoins de l'industrie porcelainière qui, en plus d'un siècle, est passée de 5 000 à plus de 15 000 ouvriers. Cette industrie majeure emploie à elle seule plus de la moitié des ouvriers limougeauds. L'autre moitié des ouvriers se répartit entre l'industrie du papier et de la chaussure. L'École montre dans un premier temps une proximité importante avec l'industrie jusqu'à la création d'une section céramique, puis tend à s'en éloigner et à s'ouvrir à une dimension plus généraliste de l'art. Ses nombreuses évolutions pédagogiques mettent en question la destination de son enseignement et la place de l'institution d'une part dans le paysage industriel local et d'autre part dans le paysage des écoles d'art françaises. Il s'agit ici de comprendre la relation entre l'industrie de la porcelaine et l'École, puis de déterminer les influences que l'une exerce sur l'autre à travers les transformations de son enseignement et de sa structure administrative. Trois périodes se détachent de l'étude de l'École, la première débute à sa création et se poursuit jusqu'en 1950.

[31] Adrien Dubouché (1818-1881) travaille dans l'entreprise de son beau-père producteur de cognac à Jarnac. Très tôt, Adrien Dubouché se passionne pour la céramique et acquiert des objets dont il va faire des dons réguliers au Musée. En effet, dès la création du Musée, il fait le don d'environ 400 objets pour enrichir le fonds de l'établissement. Il rachète également les collections d'Albert Jacquemart ainsi que Paul Gasnault dont il fait don au Musée. En 1870 il devient maire de Limoges. Il consacre toute sa vie à l'acquisition de céramiques et l'enrichissement des collections du Musée.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

III.1. 1867-1950 les bases d'un fonctionnement général

Dès 1868, les premières années d'existence de l'École permettent de révéler un mode de fonctionnement qui se généralise petit à petit et se retrouve tout au long de son histoire. Pour cela plusieurs axes sont à étudier. D'une part, nous allons détailler la création de l'établissement, la composition de son conseil d'administration ainsi que l'architecture de l'établissement. Ces éléments vont nous permettre de voir les influences directes ou indirectes de l'industrie sur l'École. D'autre part, nous nous attacherons à détailler les étapes majeures de l'enseignement durant les quatre-vingt premières années de l'existence de l'École. Il s'agira alors de voir si les influences décrites précédemment pénètrent l'enseignement et comment elles tendent à le réorganiser.

Lors de cette recherche la documentation a laissé apparaître un contenu inégal voire parfois inexistant. Le travail de Bénédicte Sardin (Sardin, 1997) sur les cinquante premières années de l'École, soit de 1868 à 1910, nous a permis de dessiner la problématique et d'orienter notre recherche sur les évolutions de l'enseignement. Pour mener à bien cette étude, nous nous sommes appuyée sur les archives de l'École, versées aux Archives Départementales lors de son déménagement sur le campus Vanteaux au début des années 1990. Seuls les documents relatifs aux quatre-vingts premières années de l'ENAD y sont consultables. À partir des années 1950, les archives sont conservées sur le site de l'École. Nous retrouvons principalement dans le fonds de l'ENAD aux Archives Départementales, des articles de presse qui rendent compte de la réussite des élèves aux concours, des expositions présentées par l'École, le programme pédagogique en 1881, le décret de cession de l'École à l'État, les archives concernant la construction avec les plans et l'adjudication des matériaux. Après 1900 un questionnaire est envoyé à tous les fabricants. Au vu de leurs réponses est proposée la mise en place d'une section céramique que l'on retrouve à travers les notes de Frédéric Robida[32], directeur de ladite section. À l'issue de la Première Guerre mondiale, une nouvelle réflexion est menée sur l'utilité de la section céramique. Cette démarche aboutit à la réorganisation puis à la fermeture au début des années 1930, puisque la spécificité liée à la céramique est désormais transférée à l'École Nationale Professionnelle (ENP) au lycée Turgot à Limoges. À partir de 1950, les archives conservées sur le site de l'École sur le campus Vanteaux ne sont pas classées et recèlent un grand nombre de documents comptables, administratifs et liés à l'entretien du bâtiment. Les documents contenant des éléments sur l'enseignement sont très rares. D'ailleurs, nous ne retrouvons que deux plaquettes pédagogiques de l'année 2009. Enfin, les fonds des Archives Municipales et des Archives Nationales comprennent des plans de la reconstruction de l'École entre 1890 et 1900 ainsi que les décrets et projets de loi ayant trait à l'institution ainsi que les maquettes des projets de construction de la nouvelle École sur le campus Vanteaux.

[32] Frédéric Robida (1884-1978) est le fils du peintre Albert Robida. Il étudie à l'École Nationale des Arts Décoratifs à Paris avant d'enseigner à Limoges. Après la Première Guerre à laquelle il participe en tant que sous-lieutenant au 214ème régiment d'infanterie, il est chargé d'étudier et de déterminer les sites à préserver comme vestiges de la guerre du front d'Alsace.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Au travers de ces recherches, nous avons pu retrouver le nombre d'élèves inscrits à l'École classé par genre, jusqu'en 1906, au-delà nous ne disposons d'aucune information.

III.1.1. La création de l'École : un projet porté par des personnalités locales

C'est à l'implication de la Société d'Agriculture et aux enseignants en charge de la commission liée à l'enseignement artistique, à Adrien Dubouché, collectionneur, amateur d'art et maire de Limoges que l'on doit la création de l'École en 1867. Le 8 avril 1870 Adrien Dubouché transmet au Préfet une demande de subvention pour les écoles d'enseignement professionnel. L'École des Beaux-Arts destinés à l'industrie est soutenue en priorité à Limoges. Restructurée en 1872 l'enseignement initial ne change pas mais l'École est désormais administrée par une commission de sept membres, dont deux font partie du conseil municipal. Elle compte alors 600 élèves des deux sexes qui suivent des cours de dessin, de modelage et de peinture sur porcelaine, de composition, de perspective et de dessin linéaire. Le nombre de professeurs est insuffisant pour un aussi grand nombre d'élèves. En effet il y a trois professeurs principaux (Grenaud, Meyssat et Joly) mais la modicité des ressources financières de l'École ne permet pas de l'augmenter. Ainsi limitée dans son extension, l'École de Limoges obtient cependant de rapides et nombreux succès : à l'Union centrale[33] d'abord, où elle a remporté une médaille d'or ; à l'Exposition universelle de Paris en 1878[34], où elle a reçu une médaille d'or pour les dessins et une médaille d'argent pour l'atelier d'application (Sardin, 1997, p. 42) ; au concours du prix de Sèvres, où à deux reprises, elle a eu les premières places. À l'issue de L'Exposition de Paris, le rapport de Dauban, inspecteur de l'enseignement des arts et du dessin, conclu que l'École et le Musée doivent prendre un caractère national car pour lui les résultats obtenus par l'établissement sont montrés comme « ayant de même que Sèvres, leur part de gloire nationale » (Bulletin de la chambre des députés n° 3558, 1881, p. 3). Ce succès s'exporte au-delà des frontières françaises, puisque l'École est choisie par le gouvernement parmi toutes les écoles de province, pour prendre part à l'Exposition universelle de Melbourne en 1880 (Bulletin de la chambre des députés n° 3558, 1881, p. 6). L'École fera ainsi parvenir 70 pièces de porcelaine et 3 cartons de composition (Sardin, 1997, p. 43).

Pour Jules Ferry, Limoges est le centre mondial de la céramique, il est évident pour lui de défendre à toute force la création d'une école d'art de rang national (Bulletin de la chambre des députés n° 3558, 1881, p. 4). Limoges renvoie l'image d'une ville qui ne recule devant

[33] L'Union Centrale a été créée en 1864 à l'initiative des industriels. Elle comprend un musée et une bibliothèque et se donne pour rôle de promouvoir les arts industriels « *afin d'entretenir en France la culture des arts qui poursuivent la réalisation du beau dans l'utile* »

[34] Il est fait mention de cette récompense en 1881 dans le projet de création de l'ENAD présenté par Jules Ferry. En dehors de ce texte et du mémoire de Bénédicte Sardin, cette information n'a pas pu être vérifiée puisque le catalogue de l'Exposition universelle de 1878 ne mentionne que des récompenses générales adressées aux producteurs de porcelaine de Limoges.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

aucun sacrifice et doit faire face aux rivalités d'autres villes porcelainières. Le gouvernement se doit alors de soutenir cette ville dont les efforts fournis pour rester à la tête d'une des grandes industries nationales, sont considérables. Sans le concours de l'État, Limoges risque de se trouver dans la difficulté de faire prospérer l'enseignement de la céramique. Jules Ferry adresse un discours à la Chambre des députés le 22 février 1881, dans le cadre du projet de loi de création de l'École Nationale d'Art Décoratif de Limoges ainsi que de la création du musée Adrien Dubouché. Il met en avant le devoir que le gouvernement doit se donner pour protéger et faire prospérer l'industrie française :

> *En face d'aussi redoutables rivalités, le gouvernement croit de son devoir de seconder les efforts d'une ville qui n'a reculé devant aucun sacrifice pour conserver son rang à la tête d'une des grandes industries nationales et à qui les ressources feraient défaut pour créer sans le concours de l'État un établissement qui lui permettra de rendre encore de nouveaux services au pays. (Bulletin de la chambre des députés n° 3558, 1881, p. 4)*

À la chambre des députés le 22 février 1881, il est fait lecture d'un projet de loi de création d'une École Nationale d'Art Décoratif à Limoges. La ville voit en cette solution un moyen de pallier les difficultés financières de l'École. Pour Dubouché, c'est avant toute chose une possibilité de mettre en avant la qualité de l'institution déjà présente à Limoges.

> *Le jour où l'État, joignant ses efforts à ceux de la ville de Limoges, aura attribué à l'école un local où se trouveront réunies toutes les conditions nécessaires d'espace, d'air et de lumière; lorsqu'il lui aura donné un budget qui lui permettra d'augmenter le nombre de ses professeurs et de compléter son enseignement, l'école au lieu d'avoir 600 élèves, en comptera 1200 ; il y a donc là, vous le voyez, Messieurs, un intérêt de premier ordre, non seulement pour la population d'une région tout entière, mais pour le développement d'une de nos plus belles et de nos plus florissantes industries nationales. (Projet de loi ayant pour objet la création d'une « école nationale d'art décoratif et d'un musée national à Limoges », 1881)*

Ce projet de loi intervient dans le cadre d'une école qui manque de budget ainsi que d'un local spécifiquement dédié à l'enseignement. Il manque des planches, des séries de dessins professionnels, des masques, des pieds, des mains, des ornements divers en moulages du musée du Louvre et de l'École des Beaux-Arts pour le cours de modelage. L'établissement souffre de l'absence d'un bâtiment dédié au modelage et du fait d'occuper les murs de l'ancien asile d'aliénés dans lequel, tout tombe en ruine.

La convention du 1er juin 1881 signée entre Jules Ferry, ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts et René Pénicaud, maire de Limoges, oblige l'État « à ne pas changer la destination de l'École, qui est de former des ouvriers et des artisans, et à ne pas provoquer, par exemple, par le titre surélevé d'École des Beaux-Arts ou pour tout autre moyen, un déclassement préjudiciable aux intérêts de l'École » (Commission spéciale d'étude de l'École Nationale d'Art Décoratif de Limoges, 1912a). Elle s'engage également à construire un bâtiment réservé à l'enseignement. L'École et le Musée changent de statut en 1881 et deviennent établissement d'État, par le décret du 15 juin 1881. L'École et le Musée sont alors

Licence CC BY-NC-ND 3.0

dirigés par Auguste Louvrier de Lajolais[35], déjà directeur de l'École Nationale des Arts Décoratifs de Paris depuis 1877. Dès 1881, il dirige les deux écoles. Gasnaud est quant à lui nommé conservateur du Musée en 1881. L'établissement limougeaud prend alors le nom d'École Nationale d'Art décoratif. L'École doit former les jeunes gens et jeunes filles à l'enseignement du dessin et à l'exercice des industries relevant de l'art. L'institution est au même titre que ses homologues une école qui enseigne les arts « utiles ». En effet, son enseignement se destine quasi exclusivement à l'industrie. Son fonctionnement implique un conseil supérieur afin d'éclairer les décisions prises et la pédagogie.

L'École est un établissement de l'État. Elle comporte dès le début un conseil supérieur dont les membres sont nommés par le Ministre pour une durée de trois ans[36]. Le directeur y siège également. Il dispose d'une voix consultative au même titre que les conseillers du Ministre qui ont le droit d'assister aux séances. Aujourd'hui le conseil supérieur n'existe plus, les personnalités extérieures sont désormais liées au conseil d'administration de l'École.

[35] Jacques Auguste Gaston Louvrier de Lajolais (1829-1908) est artiste. Il dirige les écoles d'art décoratif limougeaude et parisienne. Il expose ses toiles au Salon de 1859 à 1905. Louvrier de Lajolais se forme comme peintre dans l'atelier de Charles Gleyre. Il est très impliqué au sein de l'Union Centrale ce qui le rend familier de la question de l'enseignement artistique. Lors de son mandat de directeur de l'École, il ne va cesser de mettre en œuvre la réforme de l'enseignement artistique qui a lieu dans tous les bassins industriels d'art de France. Il se consacre aux problématiques de l'enseignement artistique et à la direction des écoles d'Aubusson, Limoges et Paris jusqu'à sa mort en 1908.

[36] Dans cette commission siègent le sous-secrétaire d'État aux Beaux-arts en qualité de président de ce conseil, le Préfet ainsi que l'inspecteur d'académie de la Haute-Vienne en qualité de vice-présidents, le maire de Limoges, le président de la chambre de commerce et d'industrie, deux membres du conseil municipal, Patapy et Rouchon et deux membres du conseil général,Tarrade et Roulhac, l'architecte de l'école, cinq membres choisis par le ministre parmi les industriels et personnes compétentes de la région, Délinières, Guillemot, Laporte-Dubouché, Lissac, et Sazerat.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

III.1.2. Une école dont l'architecture veut valoriser une richesse locale

Dès la création de l'École, il est question de construire un nouveau bâtiment afin d'abriter les collections du Musée et de permettre l'enseignement des arts dans de meilleures conditions. Précédemment, nous décrivions la difficulté pour la municipalité de Limoges ainsi que le directeur, d'obtenir de nouveaux locaux pour l'École alors installée dans l'ancien asile d'aliénés (**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**).

La cession de l'École à l'État prévoit la construction d'un nouveau bâtiment pour l'établissement. Ce faisant, l'État entend faire rayonner et perpétuer un savoir-faire local en offrant une structure susceptible d'encourager l'industrie de la porcelaine. La future architecture de l'École témoigne de l'implication de l'État mais aussi de la volonté de faire de l'École d'art de Limoges une ambassadrice de la culture en province.

Lors de la cession de l'établissement à l'État, ce dernier s'engage à construire de nouveaux bâtiments pour l'École, par le biais d'un accord qui stipule que la mairie s'engage à verser la somme de 40 000 francs et à céder les terrains situés place du champ de foire, en contrepartie de quoi, l'État construit un nouveau bâtiment pour l'École et le Musée (**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**).

La municipalité de Limoges n'aura de cesse de réclamer à l'État de bien vouloir honorer son engagement. Dans cette lettre du 16 janvier 1882, Auguste Louvrier de Lajolais demande au ministère des Beaux-Arts de bien vouloir lui accorder un budget supplémentaire car celui de l'École ne peut prendre en compte de tels travaux[37]. S'il entreprend cette démarche, c'est pour rappeler à l'État les termes de leur accord concernant la cession de l'École et du Musée. Cette demande fait suite aux pluies torrentielles de décembre qui ont ravagé le toit et menacé de ruine l'étayage des mansardes :

> *L'état pitoyable dans lequel sont les constructions actuelles ne me permet pas de courir l'aventure des accidents qui peuvent se produire dans le délai à courir jusqu'à la prise de possession des bâtiments projetés. Je viens donc vous prier d'inviter Monsieur l'architecte de l'École de vous renseigner d'une façon précise sur les besoins immédiats*

[37] Selon un extrait du journal Officiel du 2 décembre 1894, le budget primaire des travaux était estimé à 186 000 francs. Il est augmenté de 3 880 francs. En raison des collections du Musée qu'il faut transférer, des locaux provisoires qu'il faut mettre en état afin de stocker les œuvres et d'assurer les cours de l'École, un crédit extraordinaire de 29 555 francs a été voté. Il faut ajouter que pendant la durée des travaux (4 ans), des dépenses supplémentaires liées au fonctionnement de l'École sont prévues : 38880 francs annuels pour le loyer des locaux provisoires, 800 francs pour le gardien de nuit du Musée et 80 francs pour l'assurance des collections contre l'incendie.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

de l'établissement. Je ne puis, pour ma part, accepter la responsabilité qui m'incombe, sans porter à votre connaissance le péril que j'entrevois pour le Musée céramique principalement, dans le mauvais état que nous avons constaté pour une partie du bâtiment. (Louvrier de Lajolais, 1882)

Il faut donc attendre 1887 pour que les négociations et les premières études architecturales commencent (**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**).

On trouve dans un compte-rendu de la municipalité limougeaude du 24 mars 1888 dans l'article 6.1 les éléments suivants :

L'État aura désormais la charge de la construction et de l'entretien des bâtiments de l'École et du Musée. L'État s'oblige à ne pas changer la destination de l'école qui est de former des ouvriers et des artisans d'art et de ne pas provoquer par exemple, par le titre surélevé d'école des Beaux-arts ou par tout autre moyen un déclassement préjudiciable aux intérêts de l'Industrie. (Conseil municipal, 1888, p. 6)

À travers les différentes correspondances entre le Préfet, le directeur de l'École d'art et le ministre de l'Instruction Publique, on note l'importance capitale de soutenir l'industrie par la construction d'une école qui regroupe un enseignement destiné à l'industrie ainsi qu'un bâtiment à même de supporter un tel enseignement. À la fin du mois de mars 1888, le préfet de la Haute-Vienne attire l'attention du ministre de l'Instruction Publique, des Cultes et des Beaux-Arts, sur le fait que le conseil municipal, demande à ce que les travaux soient entrepris prochainement :

L'industrie de la porcelaine autrefois si florissante à Limoges périclite de jour en jour, non seulement, par suite de la crise industrielle que nous traversons, mais encore par suite de la concurrence étrangère. L'École d'art décoratif lutte avec un certain succès contre cette concurrence mais l'exiguité des locaux ne lui permet pas de donner à l'enseignement du dessin tout le développement désirable. (Louvrier de Lajolais, 1882)

La presse[38] ne cesse de multiplier des articles rapportant les discussions entre l'État et la ville de Limoges au sujet de la reconstruction de l'École. Certains articles témoignent d'ailleurs du mécontentement des élus et mettent en cause la bonne foi de l'État. Le *Petit centre* du 16 octobre 1891 en est un exemple, il relate la dégradation des relations entre l'État et la ville de Limoges :

[38] La presse locale conservée dans le fonds de l'ENAD est principalement constituée d'articles issus du *Courrier du Centre*, du *Petit Centre*, et du *Rapid*e. *Le courrier du centre*, est un quotidien fondé par Jean-Baptiste Chatras en 1860. Il prend plusieurs noms « *Le 20 décembre* », « *La nation française* » « *La liberté du centre* » jusqu'en 1944 date à laquelle il disparaît définitivement. *Le Petit centre* est un journal quotidien qui parait de 1882 à 1904. À partir de 1903, le sous-titre devient « radical-socialiste ». *Le rapide* est un quotidien de 1887 à 1889. Il se revendique comme un « républicain quotidien ».

Licence CC BY-NC-ND 3.0

En somme, qu'est-ce que nous demandons ? Nous demandons simplement notre droit strict. Un contrat est intervenu, nous demandons qu'il ait son plein effet. La ville a payé immédiatement et loyalement les 240 000 francs, qu'elle devait donner ; elle a rempli absolument tous ses engagements. Voilà tantôt dix ans que nous attendons que l'État commence à tenir les siens. Si un simple particulier se conduisait vis-à-vis d'un autre particulier comme dans l'espèce l'État se conduit vis-à-vis la ville de Limoges, bien certainement ce particulier-là ne serait pas considéré comme un honnête homme, et les tribunaux le condamnerait immédiatement à s'exécuter. (Le petit centre, 1891)

En 1891, le ton monte entre l'État et la ville de Limoges. Le *Petit centre* du 15 octobre 1891 rapporte l'entrevue entre Monsieur Labussière, maire de Limoges, Lavauzelle et Paradis, adjoints, accompagnés de Lavertujon, député, avec le ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts, Bourgeois, au sujet du retard des travaux :

Des bâtiments complètement délabrés, à travers lesquels le vent se promène absolument comme chez lui, des murs qui se lézardent, des planchers pourris, des escaliers chancelants, des toitures qui laissent pénétrer la pluie, tel est, messieurs, le local qui abrite, depuis dix ans, l'école Nationale d'art décoratif de Limoges et le musée national Adrien Dubouché. Survienne un incendie ou simplement une tempête violente, et tous ces magnifiques chefs d'œuvres qui sont, à juste titre, l'orgueil de la ville de Limoges, peuvent être détruits en un instant. (Le petit centre, 1891)

De plus :

L'ancien Musée, celui qui, déjà en 1881, était complètement délabré, est maintenant une véritable ruine, dans laquelle on ne se hasarde qu'en tremblant, parce que les murs ne semblent vraiment tenir que par la force de l'habitude. (Le petit centre, 1891)

Henri Lavertujon, député de la Haute-Vienne, défend haut et fort le Musée et l'École qui font de Limoges une capitale de la porcelaine vers qui le monde se tourne. Il réussit ainsi à faire entendre la voix de son département et se conduit en bon avocat du patrimoine local. C'est ainsi qu'un mois plus tard, Mayeux, architecte du gouvernement, vient deux jours à Limoges afin d'évaluer les travaux et les modalités de la reconstruction du Musée. La question de la reconstruction de l'établissement national de Limoges va enfin être définitivement résolue. Un an auparavant, en juin 1890, la presse locale rapporte le projet de loi concernant la reconstruction de l'école. Cette volonté de reconstruction, bien que non effective, est attestée par le deuxième déplacement de l'architecte Pierre-Henri Mayeux. Il est à ajouter au projet d'École-Musée la construction d'une fontaine monumentale initialement pensée pour la place de la république.

Elle sera en réalité construite au centre du square de la mairie de Limoges, le précédent emplacement accueillant des spectacles forains plusieurs mois de l'année, la fontaine aurait ainsi été dissimulée. Or, tout comme la reconstruction de l'École, la fontaine (**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**, **Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**) est une affirmation de la puissance du savoir-faire limougeaud :

On se rappelle quel conseil municipal s'est empressé de voter les fonds nécessaires pour l'établissement et l'érection d'un monument qui témoignera, aux yeux des

Licence CC BY-NC-ND 3.0

étrangers, du haut degré de perfection auquel est arrivé l'industrie de la fabrication de la porcelaine dans notre laborieuse cité. (Le courrier du centre, 1893)

Il faudra attendre 1894 pour voir le bâtiment[39] de l'École-Musée (**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**, **Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**, **Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**) sortir de terre face au champ de foire :

La salle de sculpture devra mesurer 100 mètres de superficie, il faudra également une salle complémentaire pour la céramique ainsi qu'un ou deux salons d'une superficie d'environ 20 mètres destinés aux collections de médailles, manuscrits, inventaires, et objets divers. (Le Courrier du centre, 1894)

Le 8 septembre 1894, *Le Courrier du centre* titre sa chronique « une dernière visite au Musée et à l'École ». Cette chronique paraît avant le début des travaux et à cette occasion, rapporte une exposition à vocation comparative qui met en avant les productions des écoles de Paris, Aubusson et Limoges :

Limoges sera enfin dotée de l'établissement qu'elle attend avec impatience depuis quinze ans. Elle aura l'orgueil d'un monument digne d'elle et des étrangers qu'attire la curiosité ou l'étude ; les quartiers voisins y trouveront des avantages nouveaux ; c'est toute une révolution dans les intérêts de tous. (Le Courrier du centre, 1894)

En 1896, le gros œuvre est fini. En 1898, l'École ayant emménagé temporairement dans les locaux situés rue de la fonderie, s'installe dans ses nouveaux locaux place du champ de foire (**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**). Elle peut ainsi accroître le potentiel de son enseignement.

[39] Le bâtiment est matérialisé sur le plan par un cercle rouge.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

III.1.3. Les débuts de l'enseignement destiné à l'industrie

En 1867, l'enseignement technique est alors rattaché au ministère de l'Agriculture, du Commerce et des Travaux Publics à la tête duquel se trouve Jean de Forcade. Le gouvernement via ce ministère alloue des subventions aux structures qui assurent un enseignement technique afin de développer l'industrie, le commerce et la production. Dans sa lettre adressée au Préfet le 24 septembre 1868 le Ministre rappelle que « l'enseignement technique a pour objet la pratique des arts utiles combinée avec les connaissances scientifiques ou artistiques qui s'y rapportent » (De Forcade, 1868). En 1867 les cours sont gratuits ce qui fait de cette École une institution publique gratuite avant même que Jules Ferry ne crée la gratuité de l'École en 1881. Le fonctionnement de l'École est permis par l'attribution d'une subvention de 16 000 francs consentie par le conseil municipal. L'enseignement est riche et s'ouvre à plusieurs disciplines. On peut y apprendre le dessin linéaire, géométrique, ainsi que des éléments d'architecture, modelage et anatomie comparée, cours de composition d'ornement, cours d'histoire de l'art, peinture de fleurs à l'eau, à la colle, à l'huile, ainsi que des cours spéciaux pour différentes applications des arts du dessin à l'industrie. Nous pouvons ajouter à cette liste, des cours de techniques liées à la céramique, l'émail, et la gravure à l'eau forte. Deux jurys siègent : le jury extraordinaire et le jury ordinaire chacun présidé par le directeur. Ces instances permettent d'évaluer les travaux des étudiants. Lors de chaque jury, l'inspecteur général de l'enseignement du dessin est présent de droit, ce qui atteste de l'importance accordée à cette discipline au XIX^{ème} et début du XX^{ème} siècle.

À l'origine, l'établissement reçoit plusieurs centaines de garçons et filles qui se destinent à travailler pour les fabriques de porcelaine. Avec 812 étudiants à la fin du XIX^{ème} siècle, l'École destine sa formation à des ouvriers en poste ou à de futurs ouvriers. Le fonds de l'École ainsi que celui de l'inspection académique conservé au sein des Archives départementales de la Haute-Vienne ne rendent pas compte du nombre d'étudiants après 1910. Les seules statistiques que nous avons en notre possession, après 1906, proviennent de la commission d'étude de l'ENAD missionnée en 1912 afin de comparer l'enseignement de l'École de Limoges à celui de l'école de Roubaix. Seul un registre général des étudiants est tenu mais il ne distingue pas le nombre d'inscrits par année. Nous observons uniquement un état d'inscriptions pour les jeunes filles depuis 1881 (Billas, 1899). Il faut attendre les années 1890 pour avoir le détail des inscriptions pour les jeunes garçons et jeunes filles. Après la cession de l'École par l'État, on dénombre 269 filles inscrites en 1881 contre 314 en 1884. Si la fréquentation de l'École subit une baisse dans les années 1894-1895, elle connaît de nouveau un pic de fréquentation avec une augmentation nette du nombre de jeunes filles inscrites en

Licence CC BY-NC-ND 3.0

1899 avec 318 jeunes filles (45,3 % de l'effectif total) et 383 jeunes gens (54,1% de l'effectif total) (Commission spéciale d'étude de l'École Nationale d'Art Décoratif de Limoges, 1912a). L'inscription majoritaire de filles en 1906 aux cours de l'École d'art est sans doute liée à la féminisation de plus en plus importante dans les manufactures de porcelaine à la même époque (Commission spéciale d'étude de l'École Nationale d'Art Décoratif de Limoges, 1912a). La fréquentation de l'établissement pose cependant quelques questions, puisque les données issues des rapports de Louvrier de Lajolais (Tableau 1, Tableau 2), d'une part et les statistiques présentées par la commission d'étude de l'ENAD en 1912 (Tableau 3, Tableau 4) d'autre part, ne correspondent pas. Nous remarquons d'ailleurs sur la période de 1896 à 1906 une disparité dans les chiffres. L'écart constaté entre les différentes données est parfois de 329 élèves tous sexes confondus pour la seule année de 1897-1898. Ces écarts ont également été relevés par Bénédicte Sardin mais cette fois entre les registres d'inscriptions et de fréquentation de l'École. Ceci s'explique par le fait que les élèves sont issus pour la plupart d'ateliers ou de manufactures et qu'ils travaillent la journée et suivent les cours sur leur temps de repos. Ils ne sont donc pas tous écoliers. La difficulté d'analyse des données est expliquée par Bénédicte Sardin :

> *Le rapport entre élèves inscrits et élèves présents conduit à une situation paradoxale. Alors que le nombre des inscriptions augmentent, celui des présences diminuent. Par conséquent, le nombre d'inscrits ne correspond pas à la fréquentation de l'établissement. A. Louvrier de Lajolais explique ces fluctuations par l'irrégularité du travail distribué dans les ateliers. Lorsque les ouvriers ne sont plus employés dans les fabriques, ils en profitent pour venir apprendre et se perfectionner à l'école. Quant à ceux qui travaillent dans les fabriques, ils ne disposent guère que des cours du soir. (Sardin, 1997, p. 73)*

Nous observons cependant que les relevés réalisés par la commission d'étude confirment cette augmentation du nombre de filles inscrites à l'École. Au début du siècle pour l'année 1899-1900 le nombre de jeunes filles est plus élevé que le nombre de jeunes garçons. Cette tendance se confirme à partir de 1907. La fréquentation semble évoluer à la baisse dans les années 1930 ce qui aboutira également à un questionnement important sur les enseignements dispensés. De plus en plus d'étudiants se détachent des cours de l'École en tant que tremplin pour espérer obtenir un poste dans l'industrie. Ainsi, dans les années 1930 si l'on étudie à l'ENAD ce n'est pas pour devenir technicien d'art au sein d'une manufacture mais pour recevoir une éducation artistique.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Années	1890-1891	1891-1892	1892-1893	1893-1894	1894-1895	1895-1896	1896-1897	1897-1898	1898-1899
Jeunes Gens	373	447	422	353	388	389	421	597	383
Jeunes Filles	251	248	205	209	154	187	236	280	318
Totaux	624	695	627	562	542	576	657	877	701

Tableau 1. Statistiques réalisées à partir des registres de l'École de 1890 à 1899

Années	1899-1900	1900-1901	1901-1902	1902-1903	1903-1904	1904-1905	1905-1906
Jeunes Gens	N.C	355	N.C	N.C	293	279	304
Jeunes Filles	N.C	360	N.C	N.C	315	221	309
Totaux	N.C	715	N.C	N.C	608	500	613

Tableau 2. Statistiques réalisées à partir des registres de l'École de 1899 à 1906

Années	1896-1897	1897-1898	1898-1899	1899-1900	1900-1901	1901-1902	1902-1903	1903-1904
Jeunes Gens	298	291	295	223	253	292	248	240
Jeunes Filles	195	257	273	289	245	244	253	270
Totaux	473	548	568	512	498	536	501	510

Tableau 3. Statistiques issues du rapport de la commission d'étude de l'ENAD Limoges en juillet 1912.

Années	1904-1905	1905-1906	1906-1907	1907-1908	1908-1909	1909-1910	1910-1911	1911-1912
Jeunes Gens	238	282	289	239	238	221	206	237
Jeunes Filles	211	254	265	288	303	284	293	274
Totaux	449	536	554	527	541	515	499	511

Tableau 4. Statistiques issues du rapport de la commission d'étude de l'ENAD Limoges en juillet 1912

Licence CC BY-NC-ND 3.0

En effet, en majorité les écoles d'art font face à la nécessité de renouveler l'esthétique des formes et doivent donc faire appel à une éducation artistique plus générale. Cette éducation donne plus de place à l'initiative personnelle et à une autonomie créative plus importante que chaque élève doit démontrer à travers sa pratique. L'expression personnelle est mise en avant. On constate en parallèle que le nombre d'ouvriers et d'élèves qui se destinent à un métier au sein de l'industrie porcelainière diminue. La diminution de la main d'œuvre s'explique puisque les guerres viennent clairsemer les effectifs. Après-guerre, le directeur de l'École, Jean Burkhalter[40], reçoit à partir de 1947 des candidatures spontanées de vétérans américains pour intégrer l'ENAD et profiter de ses enseignements. Voici un exemple de lettre de demande d'informations concernant le programme des cours à l'École.

> *Cher Monsieur, étant un ancien combattant américain intéressé à poursuivre ma formation artistique sur le continent, j'ai été informé par l'administration américaine des anciens combattants que votre institution a été approuvée pour les anciens combattants étudiant à l'étranger. J'étudie l'art depuis plusieurs années à la California School of Fine Arts de San Francisco, en Californie, et au California College of Arts and Crafts d'Oakland, en Californie. Je souhaiterais sincèrement obtenir des informations concernant vos conditions d'admission et les cours proposés. En vous remerciant de votre attention, Très sincèrement, Robert Johnson [Traduction Libre].*[41]

La fréquentation de l'École se veut hétéroclite. Elle est fréquentée dans les premiers temps par des ouvriers, des étudiants, puis dans un second temps par des vétérans. La difficulté à rapprocher le nombre d'inscrits avec la fréquentation réelle de l'École démontre le lien étroit que l'établissement entretient avec l'industrie. En d'autres termes, cela signifie qu'il y a des étudiants qui assistent aux cours la journée et des ouvriers qui fréquentent l'École après avoir achevé leur journée de travail dans les fabriques de porcelaine. Aussi, lorsque le travail vient à manquer dans les manufactures, la présence des ouvriers est plus importante en journée. Il y a donc une population ouvrière qui fréquente l'École pour perfectionner ses techniques, développer des apprentissages pour espérer acquérir des compétences valorisées dans les manufactures et une population d'étudiants qui aspire à acquérir des connaissances et des savoir-faire techniques sans pour autant briguer un poste dans l'industrie. L'étude du fonds de l'École nous permet de comprendre que l'établissement est

[40] Jean Burkhalter (1895-1982) exerce plusieurs métiers, il est architecte, décorateur, dessinateur et peintre. Réformé pour des raisons de santé lors de la mobilisation générale, il étudie à l'École des arts décoratifs de Paris de 1915 à 1919. La pluridisciplinarité de son profil le conduit à produire des tissus, des pièces d'argenterie, de l'orfèvrerie et bien d'autres objets de décoration. Ce profil atypique lui ouvre les portes du Salon des artistes décorateurs pour lequel il est en mesure de présenter plusieurs créations. Il dirige l'École de 1946 à 1960.

[41] « *Dear Sirs, Being an American Veteran interested in furthering my art training on the Continent, I have been informed by the American Veterans Administration that your institution has been approved by them for Veterans studying abroad. I have been studying art for several years at The California School of Fine Arts at San Francisco,California and the California College of Arts and Crafts in Oakland, California. I would sincerely appreciate information concerning your entrance requirements and the courses offered. Thanking you for your very prompt attention, I remain, Very truly yours, Robert Johnson.* » (Johnson, 1947)

Licence CC BY-NC-ND 3.0

fréquenté à la fois par des ouvriers, des étudiants, ainsi que des vétérans après la guerre. Il s'agit maintenant de détailler la nature des enseignements de l'École afin de comprendre en particulier le lien qu'elle entretient avec l'industrie.

En 1881, il y a cinq professeurs céramiste-peintre, peintre sur porcelaine, sculpteur Lissac, Dubourg, Laère, Lafont et Ingnes. La ville donne un local composé de cinq grandes pièces : une salle pour le dessin, une pour la sculpture et une pour la peinture. De vastes ateliers servent à la décoration sur porcelaine. De sa création à nos jours, l'École est passée de dix professeurs à plus d'une vingtaine. Depuis l'origine de l'École les relations sont étroites entre le programme d'études et l'industrie. En 1881, enseignent à l'École un professeur de dessin linéaire et géométrique, de la perspective, des ombres et des éléments d'architecture, un professeur de dessin chargé des divisions élémentaires regroupant les élèves les plus jeunes, un professeur de dessin chargé des divisions supérieures qui comptent parmi elles les élèves les plus âgés et expérimentés, un professeur de dessin et de peinture de fleurs et un professeur de peinture céramique.

En 1867 les garçons et filles pouvaient entrer à l'âge de onze ans, mais pour accéder à l'École en 1881, il faut avoir 13 ans révolus pour les garçons et 12 pour les filles, et être présenté par l'un ou l'autre de ses parents ou un chef d'atelier en vue de l'admission. Si cette différence d'âge ne trouve pas d'explication dans le règlement intérieur de l'École, les jeunes filles en entrant le plus tôt possible dans une école peuvent échapper aux travaux domestiques. Pour prétendre à être admis, les élèves doivent également savoir lire, écrire et calculer. Les cours se répartissent entre enseignements généraux et enseignements spéciaux. Tous les cours inscrits au programme de chacune des divisions sont obligatoires.

Le contenu des cours de la division élémentaire se répartit comme suit :

Nous retrouvons des cours de dessin linéaire, de dessin d'après les solides géométriques, de lavis et de sculpture. Le dessin linéaire comprend le dessin à main levée des figures géométriques et d'ornement au trait. Le dessin d'après les solides géométriques et objets usuels reprend l'étude pratique de la perspective et des ombres, le lavis à teintes plates. Le lavis est une technique picturale qui ne fait appel qu'à une seule couleur qui est diluée pour obtenir différentes intensités. La teinte plate, elle, désigne une couleur uniforme. Le lavis à teintes plates impose donc un travail d'une couleur mais de manière uniforme. Le dessin d'après la bosse introduit également les notions d'ornement, de dessin de fleurs et de figures. Dans le cours de sculpture, s'effectuent des exercices et compositions pour la décoration de la porcelaine, d'après les solides géométriques, l'ornement, la plante et la figure des animaux.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Le contenu des cours de la division supérieure se répartit comme suit :

Nous retrouvons le dessin de figure d'après l'antique, l'anatomie comparée, le dessin d'ornement, l'étude de l'architecture.

Le dessin de figure d'après l'antique exerce les jeunes gens à la reproduction de la tête d'après nature, de la figure costumée, des animaux. C'est une étude qui se fait d'après le modèle vivant et qui est réservée aux jeunes hommes. En effet, les jeunes femmes n'avaient pas accès au cours du fait de la nudité des modèles vivants et surtout des modèles masculins qui pouvaient être amenés à poser. L'anatomie comparée fait l'objet d'une étude du squelette, des muscles, de la physionomie à travers les proportions du corps humain et du corps des animaux. Le dessin d'ornement d'après la grande bosse (réalisé d'après un plâtre, un marbre, un bas-relief ou une figure en ronde bosse) et des modèles empruntés aux industries d'art, bronzes, vases, céramique, meubles, tapisseries et étoffes. L'étude de l'architecture, y compris les ordres et ordonnances, entrent également dans la composition des cours de la division supérieure. La composition d'ornement comprend quant à elle deux types de cours : théorique et de composition. Dans la première partie, l'enseignant effectue un cours magistral sur la classification de l'ornementation « chez les anciens et les modernes ». On étudie également la théorie botanique qui comprend la définition de la plante, des feuilles, des fleurs, la démonstration de l'utilité pour l'ornemaniste de connaître les lois qui régissent le développement des végétaux ainsi que les lois générales de composition d'un décor. L'ornement fait également appel à des notions de composition, ce qui donne lieu dans un second temps à des séries d'exercice de composition. C'est d'ailleurs pour cela que l'architecte de l'École, Mayeux, avait mis un point d'honneur à créer un jardin afin que l'étude de la plante et de son développement puisse se faire d'après nature.

Enfin, dans cette division il est également nécessaire de transmettre aux jeunes gens et jeunes filles des bases en histoire générale. Ces cours sont dispensés sous la forme de conférences dont le programme fait l'objet d'une publication dans la presse locale. Ces annonces sont présentes dans le fonds des archives départementales de la Haute-Vienne et se présentent sous forme de papiers découpés. Ces annonces, dans le fonds des Archives Départementales de la Haute-Vienne, se présentent sous la forme de papiers découpés dans un journal sans que soit inscrit le titre dont ils proviennent.

Le contenu des cours spéciaux se répartit comme suit :

Nous retrouvons dans ces cours de spécialité, le modelage, le dessin et la peinture de fleurs, la peinture céramique, enfin la gravure à l'eau forte.

La peinture céramique est enseignée sous forme d'exercices de compositions spéciales pour les applications décoratives à la porcelaine. Les émaux changeant de couleur à la cuisson, l'exercice de la peinture céramique est donc spécifique. Cela nécessite de maîtriser les bases chimiques d'oxydo-réduction liées à l'emploi de l'émail. Il faut également maîtriser les températures de cuisson des différents émaux et faire les recherches colorimétriques associées et plus particulièrement savoir préparer une couleur avec le liant adapté. Dans ce

Licence CC BY-NC-ND 3.0

cours sont également délivrées les explications techniques sur la propriété, le choix et l'emploi des matières colorantes, des émaux, le grand feu de four et le feu de moufle. La gravure à l'eau forte est enseignée pour maîtriser les impressions céramiques. Le procédé chromolithographique impose de maîtriser la technique de gravure qui sert à créer le modèle ensuite reproduit sur les produits manufacturés.

L'admission dans la division supérieure puis les cours spéciaux n'est pas automatique. Elle est synonyme d'un engagement supplémentaire pour l'étudiant qui prétend poursuivre son cursus. Pour passer dans une division supérieure, il faut obtenir une notation moyenne de 16.

La notation, le passage dans la division supérieure et les cours spéciaux

Aucun élève ne peut être admis dans la division supérieure ni dans un cours spécial s'il n'a été reconnu apte par le jury, à la suite du concours ou d'épreuves sur chacune des matières de l'enseignement inscrites au programme de la division élémentaire. Aucun élève admis dans un des cours spéciaux de l'école ne pourra y être maintenu s'il ne suit pas régulièrement un des cours de dessin, les cours de composition d'ornement et d'histoire de l'art. La notation est la suivante :

- 0 = nul
- 1 à 5 = mal
- 6 à 9 = médiocre
- 10 à 12 = passable
- 13 à 15 = assez bien
- 16 à 19 = bien
- 20 = parfaitement

Les travaux des étudiants sont notés chaque mois en assemblée des professeurs. De la même manière que pour la division élémentaire, ils doivent obtenir une note de 16 pour espérer valider leur apprentissage :

> *Le relevé des cours est fait, par l'assemblée des professeurs, dans la semaine qui précède les vacances de Pâques, et donne lieu, par division et par chaque cours spécial, à un classement dont le tableau est affiché dans les salles de l'école. (Programme de l'École, 1881)*

Les concours d'encouragement et les bourses

Chaque année est institué un concours dans le dernier trimestre de l'année scolaire qui donne lieu à des récompenses. Il y a quatre grands concours : le dessin, la sculpture, la composition d'ornement, la peinture céramique. Ces concours comprennent dans un premier temps une copie réalisée d'après l'antique dont l'exécution doit s'effectuer en douze heures pour le dessin et la sculpture. Dans un second temps une composition d'ornement et de peinture céramique doit être réalisée. Le concours exige une esquisse et un rendu d'une composition destinée à être reproduite par l'industrie et qui devront être exécutés en cinq jours, le premier jour étant consacré à l'esquisse. Ces concours sont récompensés par un premier

Licence CC BY-NC-ND 3.0

prix, un second prix et deux accessits. Le premier prix ne peut être accordé que si la notation de la composition classée la première, obtient 16. Les primés reçoivent alors une médaille de bronze ou une médaille d'argent. Quant à la médaille d'or, elle ne peut être obtenue qu'en concourant pour le Grand prix de l'École.

Les étudiants peuvent également bénéficier de bourses, s'ils se distinguent et si certains se destinent à l'enseignement. Un tiers des bourses est d'ailleurs réservé à cet effet. Les bourses sont accordées tous les ans au mois de janvier et sont payables à la fin de l'année, moment où une exposition présente les travaux réalisés par les étudiants. Si les récompenses internes à l'École distinguent des étudiants chaque année, l'établissement ne fournit aucun chiffre sur le nombre de pièces qui sortent des ateliers, ni sur la qualité des pièces produites ainsi que sur le taux de réussite aux concours, cependant, des photographies attestent du dynamisme des étudiants et de la participation de l'École aux expositions locales et universelles (Annexe 6). L'ENAD est présente à l'Exposition universelle de 1882 et reçoit un diplôme d'honneur à celle de la Nouvelle-Orléans en 1885 (Le Petit centre, 1885). Malgré cette réussite qui paraît éclatante, les problématiques relatives à l'art décoratif posent question. L'École doit avant tout répondre aux besoins des industries d'art locales. Au siècle suivant, un remaniement de l'enseignement semble inévitable. Il est d'ailleurs associé à une volonté de spécialiser le contenu des cours.

III.1.4. Premier tournant : La création d'une section céramique (1913)

Afin d'analyser avec une distance objective le fonctionnement de l'École, une délégation de Limoges est chargée d'étudier le fonctionnement de l'école d'art industriel de Roubaix. L'école de Roubaix se différencie de celle de Limoges dans la mesure où son enseignement se divise en trois parties : un enseignement de l'art, un enseignement technologique de préparation au génie civil et enfin un enseignement technologique de préparation aux industries textiles. Cette école est résolument axée sur le développement industriel local lié au textile. Cette réflexion a donné lieu à la nomination d'une commission[42] par Gabriel Guist'hau alors ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts et les représentants de l'industrie de la porcelaine. À la suite de cette enquête elle se réunit à l'ENAD de Limoges en vue de réorganiser l'enseignement.

Le 20 août 1912, l'École Nationale d'Art décoratif de Limoges demande une subvention au conseil général afin de financer l'ouverture d'une section céramique pour proposer un

[42] Cette commission d'étude de l'ENAD de Limoges est composée de représentants de l'État, des fabricants, ainsi que des membres nommés par le Ministre. Nous y trouvons ainsi, le Préfet Morain, le maire Betoulle, le président de la chambre de commerce Lamy, le directeur de l'enseignement technique au sous-secrétariat des Beaux-Arts Lenoir, le chef de bureau aux Beaux-Arts Valentino, le directeur de l'ENAD Fix-Masseau. Parmi les représentants des fabricants, se trouvent, Haviland, Laurent, Balleroy, Guérin, Lanternier, Bernardaud, Périgault, Frugier. Les membres nommés par le Ministre, sont, Chapeau, céramiste, Chabrouillaud, publiciste, Galatry, peintre à la fabrique Gérard, Ducher, directeur de la fabrique Martin, Yssanchou, dessinateur chez Haviland, Serpaud, peintre chez Bernardaud et Ribière, lithographe chez Haviland.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

enseignement plus proche des besoins de l'industrie. D'ailleurs, un premier questionnaire adressé aux fabricants et principaux représentants de l'industrie porcelainière de Limoges s'inscrit dans une volonté de reformuler l'enseignement et plus largement de réorganiser l'École.

Ce questionnaire est le suivant :

> *1° L'École de Limoges répond-elle, dans son fonctionnement actuel, à la pensée de son créateur ? Est-elle en harmonie avec l'industrie de la porcelaine, à laquelle elle doit être utile ?*
> *2° L'École peut-elle rendre des services ?*
> *3° Peut-elle et doit-elle fournir des ouvriers à l'industrie de la porcelaine ?*
> *4° Dans quelle partie de cette industrie et dans quelle proportion ?*
> *5° L'organisation des cours devant être subordonnée à la réponse à cette question, l'École doit-elle être exclusivement ou principalement, organisée en vue de la seule industrie de la porcelaine ?*
> *6° Pour répondre à ces considérations, quelles sont les mesures à prendre ? quels sont les vices actuels auxquels il y a lieu de remédier ? (Commission spéciale d'étude de l'École Nationale d'Art Décoratif de Limoges, 1912c)*

À ces questions, les fabricants répondent unanimement que l'École ne remplit plus les fonctions imaginées par Dubouché et qu'elle n'est plus en lien avec l'industrie. Elle doit selon eux fournir des ouvriers. Les points 4, 5, et 6 sont discutés par la commission et ne font pas l'unanimité. En revanche, tous s'accordent à dire qu'il faut ramener l'École vers le chemin de l'industrie de la porcelaine et créer une section spécifique. Les discussions vont se poursuivre afin d'ajuster l'enseignement.

Le Préfet appelle le conseil général à voter en sa faveur pour que l'École puisse lutter contre la concurrence qui a lieu entre les autres régions productrices de porcelaines mais également contre l'étranger. Il en va selon lui de la renommée de la ville. Le conseil général représenté par Goujaud, Pressemane et Mazurier accepte de subventionner l'École, uniquement si le programme peut permettre aux élèves d'en retirer une connaissance importante et si les fabricants, la Chambre de commerce et la municipalité s'impliquent financièrement. Initialement, cette demande intervient dans le cadre d'une restructuration totale des enseignements et du fonctionnement de l'École : « Il s'agit de ramener cette institution à son rôle d'école d'application industrielle et artistique, c'est-à-dire de former des artisans et des décorateurs spécialement pour l'industrie. » (Conseil général, 1912)

Cette volonté de remanier les fondements de l'École et de réaffirmer sa visée utilitariste tient à plusieurs éléments. La première est qu'il faut relancer l'industrie de Limoges, la deuxième est qu'en 1912 la commission a la connaissance officieuse de la possible ouverture d'une École Nationale d'Art Céramique à Vierzon :

> *En présence du projet officieusement connu de la création à Vierzon d'une École Nationale d'Art Céramique, y-a-t-il lieu de chercher dès à présent à faire dévier ce projet en faveur de Limoges ? Tous les membres de la commission sont d'accord sur ce point, mais les avis diffèrent en ce qui concerne la marche à suivre. (Commission spéciale d'étude de l'École Nationale d'Art Décoratif de Limoges, 1912b)*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Il faut donc chercher à pérenniser l'École en adoptant la stratégie adéquate : « Il ne faut pas prendre le risque de nous laisser distancer par Vierzon dans la course à la subvention de l'État » (Commission spéciale d'étude de l'École Nationale d'Art Décoratif de Limoges, 1912b). Si l'École doit se rapprocher de l'industrie et reformuler sa proposition dans ce sens il est évident, pour chaque membre de la commission, qu'elle ne doit pas non plus s'enfermer autour de cet axe unique :

> *L'École réorganisée sera-t-elle purement céramique ? La réponse est " non ", à l'unanimité ; l'École conservera son caractère d'École d'Art Décoratif en général, et elle ne sera pas une École Professionnelle. (Commission spéciale d'étude de l'École Nationale d'Art Décoratif de Limoges, 1912b)*

En octobre 1912, lors d'une séance réunissant la commission spéciale de l'ENAD, Tixier, architecte, est invité par le chef de division au sous-secrétariat d'État des Beaux-Arts, Valentino. Il s'exprime au sujet de l'École et de la destination de son enseignement :

> *Je demande que les améliorations soient portées au programme de l'École, si elles sont jugées nécessaires, mais seulement en vue de la diffusion de l'art et non pour faciliter la constitution d'une école professionnelle. S'il y a dans l'art deux opérations distinctes, l'une matérielle, l'autre intellectuelle, c'est à cette dernière que l'on doit limiter pour le moment l'éducation et l'instruction de l'élève, lui apprendre à voir et à juger pour qu'il puisse appliquer au bois, au bronze, à l'argile, à la pierre et à toute autre matière sa conception avec le goût qui pourront le caractériser. Le côté professionnel doit être absolument en dehors du cours et des conférences d'art enseignées à l'École. (Sous-commission de l'École Nationale d'Art Décoratif, 1912a)*

Par ce témoignage Tixier mette en avant des intérêts qui diffèrent de ceux des porcelainiers. Pour cet architecte président de la Société Régionale des Architectes, ce serait un danger d'aiguiller l'École uniquement vers cette voie. Il semble pour lui important de ne pas limiter le programme afin de ne pas transformer l'École en une école professionnelle. Ce témoignage vient faire écho à une discussion précédente de la commission sur les deux questions majeures qui se posent à ce moment sur l'enseignement et portent sur une insuffisance des cours de composition et d'études des styles. La commission pose les questions suivantes « Qu'est l'École ? Que doit-elle être ? » (Sous-commission de l'École Nationale d'Art Décoratif, 1912a). Malgré cette volonté, pourtant revendiquée, de réintégrer des cours plus techniques adaptés à l'industrie, l'enseignement ne doit pas aller à l'encontre du caractère de plus en plus général de la formation. La commission ne peut donc pas, dans le même temps, renfermer l'École dans la technique pure ce qui la place au centre de contradictions. Il s'agit d'une part de réaffirmer un savoir-faire et d'autre part de rapprocher l'École d'un enseignement plus ouvert et général. Cette question se cristallise à travers une problématique qui est d'ordre administratif. En effet, reformuler un programme d'enseignement revient également à positionner à la direction des personnalités susceptibles de maintenir l'orientation de l'ENAD en y associant des fabricants. Le Préfet Morain s'exprime en faveur d'une stratégie à adopter pour pouvoir obtenir les subventions de l'État :

> *Monsieur le Préfet appuie cette observation, et déclare qu'il a la conviction que jamais l'administration des Beaux-Arts n'admettra la main-mise des industriels de Limoges sur*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

l'École d'Art Décoratif. Le maintien de l'École avec son caractère actuel, sous les ordres d'un directeur, nommé par le Sous-secrétaire d'État des Beaux-Arts, est une question de principe intangible. (Sous-commission de l'École Nationale d'Art Décoratif, 1912a)

Haviland propose alors une solution dans son rapport de 1912. Un mois avant, lors de la commission du 20 septembre 1912, la discussion porte sur le fait de destiner l'École à fournir des ouvriers à l'industrie. À l'unanimité les protagonistes votent en faveur de la formation des ouvriers pour l'industrie porcelainière. Au regard de ce constat, Haviland rappelle cependant que bien qu'il faille former des ouvriers, il faut aussi conserver un enseignement général artistique dans l'École, comme l'a mentionné Tixier. Il évoque une solution, celle de scinder la direction en une direction artistique et une direction chargée de l'enseignement général et de l'intendance de l'École. Cet échange les conduit à constater qu'un enseignement général ne répond pas à la céramique mais qu'il est dangereux d'abandonner ce caractère général qui garantit une ouverture indéniable sur le monde et les pratiques artistiques. Ils décident de réorienter la proposition pédagogique de l'École au travers de deux cycles, un cycle général qui dispenserait la culture artistique générale et un deuxième cycle qui s'adresserait aux élèves souhaitant intégrer l'industrie céramique. La proposition d'Haviland de scinder la section en deux directions est retenue satisfaisant ainsi chacune des parties.

En mars 1913, les fabricants de porcelaine, versent 3000 francs de subvention pour cette section, le conseil général 300 Francs, la Chambre de commerce de Limoges 1000 francs, le ministère des beaux-arts 4000 Francs le ministère du commerce 5000 francs. Un décret datant du 12 avril 1913 crée à titre d'essai la section céramique à l'ENAD. Le 10 mai 1913 a lieu la première réunion du comité de direction de la section céramique à la préfecture de la Haute-Vienne, sont présents notamment George Haviland[43] et Léon Bernardaud, fondateur de la manufacture Bernardaud.

La section est divisée en deux enseignements majeurs : un enseignement artistique et un enseignement technique. Si la direction au sein de la section est scindée en deux, l'unité est assurée par Frédéric Robida. À travers les enseignements artistiques, la section entend proposer un cours qui se rapporte à l'étude des plâtres (moulage) et à leur reproduction. Cette composante présente un intérêt évident pour l'industrie céramique puisque le moule permet de produire des pièces en série. Ce cours comprend une partie de composition décorative et d'étude des styles, une étude des modèles appropriés à la porcelaine et la fabrication des moules et modèles. Nous retrouvons également, un cours de décoration sur porcelaine qui comprend un enseignement de composition décorative, des études de styles et des cours d'emploi des ors. Enfin, un cours de gravure afin de maîtriser la technique de la chromolithographie, mise sur pierre et tirage, la photo-gravure et la gravure au burin.

Ces enseignements sont complétés par des apports théoriques. L'École propose des cours d'analyse chimique des pâtes et émaux ainsi que des heures d'étude des terres réfractaires, des ors et des couleurs. Un cours est également dispensé sur les cuissons, les différents combustibles utilisés, ainsi que l'analyse des gaz émis lors de la combustion. À ces

[43] Georges Haviland (1870-1947), né de l'union de Marie-Valérie Guillet et de Charles Haviland. Il prend la tête de la manufacture Charles Haviland à la suite de son père.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

deux enseignements s'ajoutent des heures d'études des problématiques rencontrées par les fabricants. On entrevoit ici les prémices de ce qui aujourd'hui pourrait être un cours d'une option design. La section céramique vise à former d'une part des ouvriers d'art et d'autre part des techniciens.

> *Une section spéciale d'art céramique est créée à l'ENAD de Limoges en vue de former, par un double enseignement artistique et pratique, spécialisé, et pour répondre aux vœux de l'industrie de la porcelaine, d'une part : des ouvriers d'art qui soient, selon le cas, des créateurs de formes originales, des compositeurs ornemanistes et des artisans, peintres décorateurs, lithographes, graveurs, possédant avec des notions de dessin sérieuses, la pratique des moyens de reproduction du décor des pièces de porcelaine. D'autre part, des techniciens parfaitement instruits des questions de fabrication. L'enseignement se proposera de rendre les élèves aptes à créer, suivant leur originalité propre, des modèles et des décors nouveaux, répondant exactement aux besoins permanents de l'industrie et possédant en outre, le caractère artistique qu'on est en droit d'attendre d'une fabrication aussi précieuse que celle de la porcelaine de Limoges. (Sous-commission de l'École Nationale d'Art Décoratif, 1912b)*

Le premier rapport rédigé à l'issue des trois premiers mois de formation fait état d'un fonctionnement positif qui nécessite l'ouverture de places supplémentaires.

La Première Guerre mondiale affecte la fréquentation de l'École et la section céramique cesse toute activité. Durant le conflit Frédéric Robida sert comme sous-lieutenant au 214ème régiment d'infanterie (Lefort, 2014). On suppose donc que la section céramique n'a pas perduré du moins pendant la Première Guerre. L'École est transformée en hôpital militaire. Frédéric Robida rédige un rapport en novembre 1918 sur le fonctionnement de la section céramique créée cinq ans auparavant. Il demande à la recréer et développe pour cela plusieurs arguments. Selon lui la section céramique doit jouer un rôle actif dans la reprise du travail. L'enseignement doit se dévouer uniquement à l'industrie, tout en fournissant toujours un apport de connaissances artistiques générales, et les fabricants doivent prendre part à la direction de ces enseignements. Il évoque l'importance de la formation continue des artisans dont l'apprentissage est terminé. La section céramique doit également penser aux céramistes mutilés par la guerre et à ceux qui souhaitaient devenir ouvriers porcelainiers avant-guerre.

Un questionnaire émanant d'Henri Arnault, préfet de la Haute-Vienne est envoyé aux manufactures pour enquêter sur les besoins après la guerre de la refonte de la section céramique. En voici la teneur :

1. *Êtes-vous d'avis de réorganiser une section céramique sous la forme d'une École jouissant de son autonomie dans les conditions exposées dans le rapport de Monsieur Robida où les fabricants pourraient par des délégués s'assurer que l'École remplit son but vis-à-vis de leur industrie ?*
2. *À quel personnel devrait s'adresser selon vous l'enseignement à donner : personnel à perfectionner ou personnel à créer ?*
3. *Quelle contribution annuelle seriez-vous disposé à souscrire (minimum utile 150 francs par four) ?*
4. *Croyez-vous qu'il y aurait intérêt à une réunion plénière des fabricants de porcelaine pour cet objet ? (Arnault, 1919b)*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Des fabricants tels qu'Haviland répondent à l'ensemble des questions et précisent qu'il faudrait former des « personnels à créer et à perfectionner, des peintres chromistes, des dessinateurs, des modeleurs mouleurs éventuellement des aide chimistes, des gazettiers et des enfourneurs » (T. Haviland, 1919). Haviland ajoute qu'il serait disposé à contribuer à hauteur de six cents francs soit le fonctionnement de quatre fours. Enfin, il répond « oui » (T. Haviland, 1919) à la dernière question. Lanternier répond également positivement à la première question. Tout comme Haviland, il répond qu'il faut former et perfectionner des personnels et qu'il est prêt à verser une contribution de cent cinquante francs. Il répond ensuite qu'il est favorable à une réunion « si cette première enquête permet de donner suite à la réorganisation » (Lanternier, 1919). Charles Marling, s'il rejoint ses confrères sur les trois premières questions, ne partage pas leur avis quant à la dernière interrogation au sujet de la réunion plénière :

> *Non, ou du moins pas immédiatement, ces réunions plénières n'aboutissent généralement, après une discussion, qu'à la nomination d'un comité chargé d'étudier la question et de présenter ensuite le résultat de cette étude à l'approbation d'une deuxième réunion plénière. Il serait préférable de provoquer la réunion du comité de direction nommé en 1913, lequel étudierait, de concert avec Monsieur Robida, le nouvel aspect de la question créé par la période de guerre. Le résultat concret de cette étude pourrait ensuite être présenté en assemblée plénière des fabricants de porcelaine pour discussion et décisions. (Marling, 1919)*

Nous ignorons combien de temps la section céramique a perduré. Après sa création, la destination des enseignements de l'École est réellement questionnée. Si la section céramique ne remplit plus son office, quel peut encore être le lien avec l'industrie de la porcelaine et quel peut encore être le rôle de l'École dans ce paysage industriel ? Cette problématique conduit à une période de troubles particulièrement visibles en 1927 par un questionnement approfondi sur l'intérêt de l'École et, par extension, sur le bien-fondé des matières enseignées. Ces interrogations ne sont pas nouvelles, elles rappellent les démarches entreprises quinze ans auparavant. De manière générale, l'enseignement délivré par l'ENAD est jugé en régression et l'on sent en 1927 s'installer une fracture définitive entre les arts décoratifs et les arts dits « nobles ».

Licence CC BY-NC-ND 3.0

III.1.5. Second tournant : la fin des années 1920, une période de troubles et de remise en question.

Si la crise du secteur porcelainier se poursuit dans les années suivantes, il apparaît tout de même déterminant de réagir et d'envisager de lever l'incertitude qui règne sur l'enseignement et de manière plus large pour l'École de Limoges. Deux rapports en janvier et mars 1927 remettent en question les acquis de l'École et viennent questionner sa relation à l'industrie.

Le premier adressé au ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts daté du 30 janvier 1927 signé de Félicien Cacan, professeur à l'École, fait état des dysfonctionnements rencontrés au sein de l'ENAD.

> *Monsieur le Ministre, j'ai été très touché, très ému même, non seulement de votre accueil, mais aussi d'entendre quel écho répondait à mon souci de plaider pour une école presque abandonnée, quand elle devrait être le foyer d'éducation artistique d'une région toute vivante. Deux années d'expérience à Limoges me permettent d'assurer que, plus que toute raison d'insuffisance budgétaire, ce qui empêche son école d'art décoratif de tenir le rang qu'elle devait tenir, c'est l'éloignement de la direction de cette école et une organisation désuète et défectueuse. La situation est telle qu'aucune solution d'ordre administratif, qu'elle soit nationale, ou municipale, ou technique, ne pourra rendre la vie à cette maison si un effort personnel et journalier du directeur ne donne pas à l'enseignement et à l'école, l'allure capable de re-susciter la confiance. Car, pour ma part considérable, le problème est d'ordre psychologique. C'est ainsi que, indépendamment des formes d'ordre général, il est essentiel de prévoir : la résidence directoriale, l'effort pédagogique personnel du directeur pendant sa période transitoire de deux années en moins. (Cacan, 1927b)*

Félicien Cacan joint à sa lettre un rapport intitulé *L'école des arts décoratifs de Limoges, sa réorganisation* (1927a). Il est construit en deux parties. Dans un premier temps Cacan constate les dysfonctionnements et manquements de l'École en matière d'enseignement et propose ensuite une réorganisation de l'ENAD et des enseignements. En premier lieu, Félicien Cacan critique vivement l'organisation de l'École et surtout de son administration qui ne tient plus compte du rôle que l'ENAD est amenée à jouer dans le cadre des industries de Limoges et plus largement de la région : « Il n'y a, à cette école, ni doctrine d'enseignement, ni préparation méthodique à l'acquisition des connaissances utiles à l'industrie. » (Cacan, 1927b, p. 1)

Cacan relève un niveau beaucoup trop faible qui rapproche, selon lui, l'enseignement du dessin de celui de l'école primaire et non d'une éducation artistique qui ouvrirait les étudiants à des connaissances plus importantes sur l'art de manière générale. L'absence d'une ligne directrice dans l'enseignement conduit parfois à ce que plusieurs disciplines, censées se compléter, viennent se concurrencer empêchant une unité dans le programme pédagogique : *«* En ce qui concerne l'enseignement, l'incohérence des travaux a conduit à la rivalité et à l'opposition de spécialités » (Cacan, 1927b, p. 1). En cela, il explique que l'enseignement qui a subi de nombreuses réformes est souvent resté flottant entre technique et enseignement général et peine à trouver ses marques. Il n'hésite d'ailleurs pas à employer le terme de régression des études. L'École doit redorer le blason de la porcelaine de Limoges

Licence CC BY-NC-ND 3.0

qui a connu un coup d'éclat fulgurant mais aussi très court dans le temps. Pour Félicien Cacan il s'agit de reconstituer une École « forte » qui initie le « personnel de l'industrie et prépare une élite disposée à l'invention » (1927b, p. 2). Les cours d'histoire de l'art manquent de contenu pédagogique et ne sont pas développés comme ils devraient l'être :

> *Il n'y a point à l'école, de cours d'histoire de l'art, illustré de projections, comme il est possible de le faire, et comme cela devrait être fait, mais que le directeur qui s'en est réservé l'attribution ne peut faire durant ses courts séjours. … Ce que ces élèves attendent de l'École, c'est un enseignement de caractère supérieur, et ils s'éloignent si cet enseignement n'est rien d'autre que la répétition d'exercices de l'école primaire ou du lycée. (Cacan, 1927b, p. 3)*

Il s'agit donc pour lui de lister les défauts principaux puisque les révéler c'est appeler le remède. Il appuie ses propos sur la dénonciation d'une carence, celle de la direction : le directeur est à la tête de deux écoles dont celle de Limoges qu'il dirige depuis Paris et de surcroit cumule ce poste avec celui d'enseignant en histoire de l'art à Limoges. Sa présence lors de courts séjours ne permet pas de noter une influence bénéfique sur l'enseignement. Vient ensuite le problème de la différenciation des programmes avec les écoles dites des Beaux-Arts. De fait, l'École de Limoges doit s'en séparer dans la mesure où elle devrait exercer un lien étroit avec l'industrie. Mais on comprend à la lecture du rapport que le manque de distinction entre Arts Décoratifs et Beaux-arts n'est pas si simple. Ce qui intrigue, au premier abord, c'est la manière dont Félicien Cacan déploie à nouveau la pédagogie. Celle-ci doit avoir pour finalité de former un élève compétent pour intégrer l'industrie. Ainsi, même si l'on avait compris que l'origine de l'École dépendait de l'industrie, il semble que sur ces cinquante premières années, l'ensemble de ces objectifs n'a pas été atteint. D'une part, la grande instabilité de l'industrie porcelainière, et d'autre part, la Grande Guerre et la réquisition de l'établissement sont venus déstabiliser l'École. Une faille entre art et industrie ne cesse de se creuser. À l'origine, les écoles d'art décoratif se différenciaient des écoles des Beaux-Arts par leurs programmes. Elles n'en étaient que de petites succursales, mais leurs relations avec les fabricants de l'industrie obligeaient à distinguer leur enseignement. Et, ce qui caractérise l'enseignement d'une école d'art décoratif, c'est sa « dépendance à l'égard des procédés de fabrication, des conditions techniques » (Cacan, 1927b, p. 5). Malgré la mise en avant de ce qui peut différencier une école d'art décoratif d'une école des Beaux-Arts, on perçoit le malaise qui est en train de se créer. Plus tard, en 1927, le manque de spécialisation des enseignements de l'ENAD de Limoges laissera penser que l'École se rapproche d'une problématique entièrement artistique donc des « Beaux-Arts » qui l'éloigne de plus en plus de l'industrie. Selon Cacan, éduquer la sensibilité de l'artiste et lui donner l'habitude des méthodes de travail en collaboration, c'est le propre de l'enseignement des arts appliqués et le premier article de son programme. C'est ainsi que le dessinateur d'un vase « doit soumettre sa sensibilité première aux conditions de la fabrication, il doit la soumettre à la collaboration du tourneur, du mouleur, du feu etc » (1927a).

Pour parler de réorganisation il faut alors affirmer la destination de l'École, c'est-à-dire assurer la coordination des travaux et revoir les modalités de la fonction exercée par le directeur. Il préconise pour cela d'entériner des mesures visibles, telles qu'instituer un organe

Licence CC BY-NC-ND 3.0

de contrôle permanent de gestion dans lequel on reconnaît la participation effective de la ville de Limoges. Cacan définit ensuite le caractère de l'établissement, de l'administration et de l'enseignement. Par le statut qui lui est conféré l'École est nationale et spéciale. Elle est un lieu d'éducation artistique dédié aux arts appliqués, et doit être un point de contact entre l'enseignement de l'État et un enseignement plus professionnel qui est régional. À ces caractéristiques se rajoutent celles qui font de l'École un conservatoire et un musée pédagogique des arts du feu, ainsi qu'un foyer de recherches utiles à l'industrie régionale. L'administration quant à elle doit voir son directeur nommé ainsi qu'un conseil d'administration désigné par le conseil supérieur. En tant que peintre et graveur, il propose sa perception de l'enseignement que devrait dispenser l'ENAD. Le degré élémentaire comprend un caractère utilitaire lié à l'industrie : un élève de 16 ans doit posséder des capacités graphiques et techniques utiles à l'industrie telles que le dessin géométrique et le dessin à vue. Dans cet enseignement le dessin est perçu comme un renseignement sur un objet par l'analyse des formes et apparences lumineuses. Le dessin fait appel ici à la précision qui est elle-même perçue comme une qualité essentielle de l'esprit. Considérant le degré supérieur, l'enseignement doit développer un caractère théorique et aiguiser le sens critique de l'élève par un enseignement fondé sur le dessin, comme étant un renseignement sur l'objet et sur l'influence qu'il peut avoir sur son observateur et son environnement. L'analyse doit constituer le premier effort de renseignement sur la sensation et l'origine de toute idée plastique, dans le développement de la sensibilité. Ensuite, vient l'enseignement spécial dédié aux divisions supérieures, contenant des ateliers d'applications telles que les études de la fleur et de sa coloration, l'application des procédés de peinture céramique ainsi que les cours de modelage, de tournage et de moulage. Ces ateliers d'applications sont placés en parallèle d'un enseignement spécial de conservatoire : technologies des arts du feu tels que la céramique, les émaux, le vitrail vu à travers les cours de théorie physique, chimie et procédés, technologies des arts du bois : matériaux et construction (charpente, menuiserie, ébénisterie, art du meuble, histoire), technologie de la reproduction : photographie, lithographie, etc.
Dans cet enseignement de conservatoire, l'histoire de l'art doit être envisagée suivant les spécialités et par le biais de conférences. Par cette enquête, Félicien Cacan démontre ainsi l'intérêt porté au monde qui l'entoure et dans lequel il se sent obligé d'inscrire l'École, avant-même que celle-ci ne perde définitivement son identité et sa mission.

Le deuxième rapport est établi par une commission d'enquête réunie le 20 mars 1927 pour discuter de cette réorganisation. Elle se compose de Lanternier, Bonnaud, Breton, Laurent et Marty. Ils estiment que le cours de dessin industriel est plutôt du ressort de l'enseignement technique et non de celui des arts décoratifs. Il est suggéré de le transférer à l'École Pratique et de le supprimer de l'École Nationale d'Art décoratif. Le cours de chimie est dénoncé par la commission comme devant être lui aussi transféré à l'École Pratique. Pour assurer un enseignement correct, les professeurs réclament de nouveaux modèles car ceux qui servent actuellement sont considérés comme désuets. Ils insistent sur l'obsolescence des modèles en les décrivant comme passés de mode ce qui lasse les étudiants qui les ont déjà trop vus et trop essayés. Le matériel de modelage est jugé inexistant car le seul tour à potier de l'École est inutilisable, il n'y a pas de tournettes ni de marbres à dresser, ce qui ne permet

Licence CC BY-NC-ND 3.0

pas un apprentissage approfondi des techniques de modelage et de sculpture. Les surveillants de cours sont trop négligents et doivent faire preuve de plus d'autorité. La commission s'est attardée sur le fait qu'il y a très peu d'élèves qui fréquentent l'École et appartiennent à l'industrie. Au cours d'architecture, il n'y a qu'un seul élève qui se destine à la profession d'architecte. Dans le cours de céramique il y a cinq élèves inscrits au cours modelage, dix élèves au cours de dessin supérieur (trois garçons et sept filles) et six élèves au cours de peinture sur porcelaine au total (trois garçons et trois filles). Cet effectif apparaît dérisoire sur un total de 550 élèves inscrits à l'École. La faiblesse de l'effectif montre que les industriels doivent inciter leurs employés à suivre les cours de l'École d'art. La commission a, quant à elle, mis en avant le fait qu'il revient à l'industrie d'assurer des mesures qui garantiront une fréquentation plus importante. Les cours de dessin élémentaire sont trop chargés, il est proposé de les désengorger en créant un cours intermédiaire. Le cours de perspective devrait être rendu obligatoire pour les élèves qui assistent au cours de dessin. Le nombre d'étudiants issus de l'industrie étant dérisoire, il y a lieu de savoir pourquoi ces étudiants suivent ce cours, ou du moins de savoir si l'École destine bien ses enseignements à l'industrie. Jusqu'à présent, la réorganisation entendait soutenir l'industrie par le biais à la fois de la formation technique via la section céramique, puis de la formation plus générale par l'intermédiaire de cours moins spécifiques, axés sur l'histoire de l'art entre autres. Cette relation avec l'industrie est empreinte d'ambiguïté d'autant qu'il existe déjà une école à Limoges qui forme des contre maîtres : il s'agit de l'École Pratique.

III.1.6. L'École Pratique et l'ENAD une relation en question

L'année 1927 est également une période où les liens entre l'École Pratique et l'ENAD sont interrogés. La commission précédente rédige un rapport sur les relations entre ces deux institutions.

L'École Pratique est née en 1894. À l'origine, nombre de personnes pensaient qu'elle allait faire doublon avec l'ENAD en dispensant un enseignement technique et qui plus est en disposant d'une section céramique. Breton rappelle pourtant que son école se destine à former des contremaîtres très qualifiés, des chefs d'exploitation, voire des directeurs d'usine, mais qu'il ne s'agit en aucun cas de former au goût artistique mais bien à un enseignement professionnel doté d'une forte culture scientifique. Breton résume la situation de manière simple : dans l'une des écoles on forme des artistes ou artisans d'art, et dans la seconde on forme des techniciens avertis.

L'élève qui sort de l'ENAD doit être le « cerveau qui crée » tandis que celui qui sort de l'École Pratique doit être capable de réaliser ce que l'élève de l'ENAD a créé, il est la main qui exécute : « pour que le cerveau créateur et la main réalisatrice donnent l'œuvre belle attendue, il faut qu'ils travaillent et qu'ils s'éduquent ensemble. L'École Pratique et l'ENAD ne doivent pas s'ignorer mais s'interpénétrer » (Breton, 1927, p. 3). Breton explique qu'un artiste qui

Licence CC BY-NC-ND 3.0

n'aurait pas de connaissance exacte de la ductilité[44] des pâtes et de leur aspect réfractaire ne pourrait correctement travailler, tout comme un technicien ne sortirait pas des sentiers battus artistiques sans une réelle éducation :

> *Les élèves de l'École Nationale d'Arts Décoratifs assisteraient aux séances de travail manuel, où leurs projets seraient mis à exécution. Sur le vif, ils verraient ce qui n'est pas réalisable, dans leurs conceptions. Peu à peu ils se familiariseraient avec les propriétés de la matière que leurs camarades travaillent. (Breton, 1927, p. 5)*

Pour les élèves de l'École Pratique, des sections de céramique, du bois et de la forge, serrurerie, ferronnerie, assister aux cours de dessin d'ornement et de composition se rapportant à leurs professions respectives permettrait qu'ils se familiarisent avec les styles divers et les tendances artistiques actuelles. Ils deviendraient, de cette manière, plus audacieux, dans leurs conceptions personnelles, ils saisiraient mieux ce qu'il y a de beau dans le modèle qui leur est présenté ; le cas échéant, ils en apercevraient les faiblesses, et, au besoin, ils pourraient faire d'intéressantes suggestions aux artistes créateurs.

Breton ajoute qu'il faudrait que les industries communiquent exactement le nombre de techniciens et créateurs dont elles ont besoin, car il ne s'agit pas non plus de préparer trop de techniciens si l'industrie n'en a pas besoin :

> *Rien ne contribue plus à former des déclassés, c'est-à-dire des aigris, prêts à compromettre la paix sociale, que de jeter sur le marché du travail, des compétences qui ne trouvent pas à s'employer, ou qui ne peuvent l'être qu'à des prix insuffisants. (Breton, 1927, p. 6)*

Si ces deux rapports questionnent l'identité de l'École, on ne trouve pour autant aucune trace de la réorganisation effective des enseignements. D'autant que cette étude de Félicien Cacan survient quinze ans après la création de la section céramique censée résoudre la question de l'utilité de l'École à l'industrie.

[44] La ductilité d'un matériau se définit par la capacité qu'il a de se déformer sans se rompre.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

III.1.7. L'intérêt décroissant de l'industrie pour l'ÉNAD

En mars 1933 un projet de section céramique est déposé auprès de l'École Nationale Professionnelle[45] située au Lycée Turgot. Cette section a pour but de ne former ni des ingénieurs ni des ouvriers mais bien des cadres dont manque l'industrie porcelainière, décrite comme en voie de disparition à ce moment-là. Le projet explique qu'en 1933 la section céramique de l'ENAD n'a plus d'élèves. Cela ne remet pas en question les efforts réalisés par l'École et les par fabricants, mais il atteste de la nécessité de réagir immédiatement. Cette remise en question devient récurrente :

> *Si l'industrie porcelainière limousine manque de cadres, c'est d'abord : parce qu'il n'existe sur place nulle source sérieuse de recrutement. Nous ne méconnaîtrons pas les services que rendit à cette industrie l'École d'Art Décoratif, de tous temps destinée à former des peintres, décorateurs, des créateurs de modèles et de décors, ne donna jamais des techniciens aptes à diriger industriellement la fabrication de la porcelaine blanche. C'est seulement parce qu'il n'existait pas d'autre source de recrutement, que l'on a dû puiser parmi les élèves sortis de cette école, pour former les chefs indispensables. C'est précisément à cause de cette lacune que les cadres n'ont eu jamais aucune valeur technique. Aujourd'hui cette école elle-même est tombée à néant, la section céramique n'a plus d'élèves. (Carles, 1933, p. 5)*

Ce remaniement permanent ressenti encore dans les années 1930 retrace l'ambiguïté installée entre arts industriels et art entendu parfois au sens plus noble. Cette querelle entre arts mineurs et arts majeurs qui ne s'est jamais éteinte, s'est trouvée particulièrement exacerbée à Limoges notamment au travers des tentatives multiples de reformulation de l'offre pédagogique. Le 27 mars 1933, un rapport rédigé par Carles, ingénieur céramiste et directeur du service technique de l'union des fabricants de porcelaine de Limoges, détaille les objectifs et le contexte de création de cette section de l'École Nationale Professionnelle. Selon lui il en va de « l'utilité de secourir une industrie en voie de disparition » (Carles, 1933, p. 6). Il ajoute :

> *Cette utilité ne peut faire aucun doute si l'on veut bien considérer que l'industrie de la porcelaine faisait vivre à Limoges, il y a quelques années encore 10500 ouvriers et leur famille. Il est humain de faire le nécessaire pour conserver à ces ouvriers leur gagne-pain. … D'après ce qui précède, le moyen le plus efficace pour secourir l'industrie de la porcelaine en Limousin est de créer sur place et d'imposer à cette industrie des cadres capables. … On ne peut, à de rares exceptions près, demander aux mêmes sujets de montrer à la fois des aptitudes aux études artistiques et aux études techniques ; il sera donc nécessaire de laisser subsister deux écoles dont les efforts seront harmonisés, mais qui devront garder chacune leur destination particulière. (Carles, 1933, p. 6)*

L'enseignement de l'ENAD souffre, encore bien des années plus tard, de cette volonté de conserver à tout prix une section céramique au sein de l'École. Alors-même que celle-ci disparaît de l'ENAD au profit de l'École Nationale Professionnelle, des rapports d'inspection soulignent déjà une autre fracture qui n'est pas uniquement liée à l'art et l'industrie.

[45] L'École Nationale Professionnelle fait suite à l'École Pratique.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Le rapport réalisé sur l'ENAD en 1933, par Léon Ruffe, inspecteur des Beaux-Arts, dénonce un enseignement trop conventionnel qui ne peut être compatible avec les nécessités modernes :

> *La formation artistique ne saurait … se contenter des perfections courantes qui résultent d'un ordre parfait, d'une excellente tenue des classes, d'une discipline intelligemment stricte, enfin de l'assiduité et de l'attention des professeurs, tous pourvus de diplômes indispensables à l'exercice de leurs fonctions. (1933, p. 5)*

Il semble que le goût pour la perfection et les multiples corrections apportées par les professeurs sur les travaux des élèves, viennent juguler leur créativité. D'une part la difficulté de l'École à se contraindre aux exigences et influences de l'industrie a finalement eu raison du peu d'envie qu'il restait de former le goût des futurs ouvriers au vu du peu d'étudiants souhaitant intégrer les manufactures. D'autre part, l'enseignement purement artistique doit maintenant se libérer de cette rigueur trop envahissante et s'orienter définitivement vers un enseignement artistique moins lié au métier d'art et plus ouvert aux Beaux-arts. Ces deux facteurs mettent en avant un problème fondamental d'identité. Ce n'est plus une école destinée à l'industrie mais ce n'est pas non plus une école d'art généraliste.

> *Que des professeurs de valeur soient astreints, de par la force des règlements, à diriger des cours spéciaux de peinture de fleurs ! Nous retournons vers 1900 ! Certes dans les applications décoratives de la céramique il convient peut-être de ne pas bousculer les traditions. En tout cas, la "fleur" dans l'évolution profonde et rapide de la décoration moderne, n'apparaît plus du tout sous les aspects et la grâce périmés que l'école de Limoges lui conserve. (Ruffe, 1933, p. 4)*

Léon Ruffe tente de dénoncer un enseignement un peu trop traditionaliste et rigoriste puisqu'il termine ainsi non sans un point d'ironie : « Magnifique école. Locaux bien tenus. Ordre parfait » (1933, p. 6). Si les remises en question ont été nombreuses en vingt ans, on ne peut ignorer que l'ENAD a souffert des périodes de guerre qui sont venues ponctuer la réflexion sur le programme et son implication pédagogique pour fournir à l'industrie, des ouvriers compétents.

III.1.8. L'École face aux périodes de guerre

Les périodes de la Grande Guerre et de la Seconde Guerre mondiale ont laissé apparaître la volonté de l'École de survivre à ses deux réquisitions. L'École, par deux fois, est transformée en hôpital militaire pendant les Première et Seconde Guerre mondiales. Cependant les directeurs respectifs font le nécessaire pour maintenir tant bien que mal l'activité à ces périodes critiques.

Durant la Première Guerre, la section céramique de l'École, fondée en 1913, tente de survivre à la guerre par intermittence puisque des crédits lui sont attribués par le sous-secrétaire au ministre de l'Instruction Publique, Albert Dalimier le 3 mai 1916. On sait que ces efforts ne suffisent pas à maintenir la section ouverte même si des industries comme Haviland restent épargnées par la réquisition (**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**, Figure 1).

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Figure 1. Parveau, H. P. (2019). Usine de porcelaine de porcelaine de Charles Haviland d'après le négatif réalisé par Paul Burty-Haviland [Positif Négatif sur film souple]. Musée d'Orsay, Paris, France.

Le fonctionnement de la France en temps de guerre fait l'objet de reportages aux États-Unis. Dans le volume du 31 d'avril 1917 du *National Geographic Society*, Paul Thompson, journaliste, explique cette situation :

> *Les établissements industriels dont les ouvriers qualifiés n'ont été requis ni pour les tranchées ni pour les usines de munitions, la France s'est efforcée de les faire fonctionner sans interruption. Les établissements céramiques qui n'ont pas été réquisitionnés pour la fabrication des creusets nécessaires à la production des explosifs brisants ont continué à fabriquer de belles porcelaines, contribuant ainsi pour une part à la prospérité financière de la nation. [Traduction Libre]* [46]

On comprend ici l'ampleur de l'industrie céramique malgré les diverses crises traversées. Cette industrie contribue au bien-être financier de la nation, elle doit donc être préservée (**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**). Ceci démontre malgré la transformation de l'École en hôpital et malgré la réquisition des hommes susceptibles de combattre, que l'on cherchait à maintenir à toute force la section céramique de l'École. Malgré

[46] «Those industrial institutions whose skilled workmen were required neither for the trenches nor for the munition factories France has endeavored to operate without interruption. The ceramic establishments which were not requisitioned for the manufacture of crucibles needed in producing high explosives have continued to make beautiful porcelain, thus contributing their bit toward the financial welfare of the nation. » (Thompson, 1917)

Licence CC BY-NC-ND 3.0

ces efforts, elle ne perdure pas. Cette période de flottement pour l'École est une occasion de remettre en question l'enseignement et de le replacer en lien avec les industries locales.

Un courrier de George Haviland le 18 avril 1919 nous laisse penser que la section a été laissée à l'abandon. Il vient ainsi confirmer qu'en l'absence de Robida aucun cours ne s'est déroulé.

> *La guerre est survenue, les cours ont été arrêtés. La section a été " liquidée " sans que son comité de direction en ait été même avisé, comme du reste des inspections avaient été passées sans qu'il en ait été prévenu. Tout ceci n'est guère encourageant. (G. Haviland, 1919)*

En revanche Henri Arnault (1919a), préfet de la Haute-Vienne, sollicite début 1919 la reprise des cours de la section céramique dans une lettre adressée à Pierre-Félix Fix-Masseau[47] : « Vous m'avez signalé l'intérêt qui s'attache à ce que les locaux de l'École des Beaux-arts actuellement affectés à un hôpital militaire soient remis à leur destination. »

Le maire Léon Betoulle répond favorablement le 18 février 1919 à l'issue du conseil municipal en demandant à ce que les différents acteurs de l'École mènent une réflexion quant à une poursuite ou une réorganisation des cours de la section céramique comme nous l'avons vu plus haut. Les enseignements sont une nouvelle fois perturbés quelques années plus tard lorsque l'École est de nouveau réquisitionnée.

Quelques années avant la Seconde Guerre, la défense passive des bâtiments s'organise. Par une lettre du 9 août 1935 notifiée « secret », le ministre de l'Éducation Nationale et des Beaux-Arts s'adresse au directeur de l'ENAD afin de connaître les besoins de chaque institution :

> *J'ai l'honneur de vous faire connaître qu'en vue de l'application en 1935 d'une première série de mesures de défense passive, il est prévu un crédit de 30 millions de francs pour la protection en cas de guerre, des services et installations de l'État, à Paris et dans les départements. (Huisman, 1935)*

Cette mesure concerne l'École mais aussi le Musée. Mais c'est surtout l'évacuation des collections qui va poser question, avant même de discuter en 1939, de la poursuite des cours. Dès lors, l'École et le Musée organisent la défense passive du bâtiment et des collections. Georges Huisman, directeur général des Beaux-Arts demande au directeur de l'École de s'adresser au chef de bataillon de génie Calamel, de l'aider dans cette tâche :

> *Ayant reçu de Monsieur le ministre de l'Education nationale une note secrète concernant la défense passive et ne pouvant répondre utilement sans le concours d'un officier du Génie ; j'ai l'honneur de vous demander s'il serait possible qu'un officier de vos services vienne sur les lieux. (Bastard, 1935)*

[47] Pierre-Félix Masseau (1869-1937) est un artiste sculpteur et peintre. Les œuvres qu'il produit se rapportent à l'art décoratif moderne. Certaines de ses œuvres sont conservées au musée d'Orsay telle que « Secret », une statuette en acajou et en ivoire. Il dirige l'École de 1908 à 1934.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Il est précisé dans un document classé secret qu'en cas de mobilisation, cet établissement sera transformé en hôpital, comme cela s'est produit en 1914-1918. L'édifice serait donc défendu et protégé par le service sanitaire de l'armée. Les mesures de protection concernant le bâtiment sont réfléchies en concertation avec Henri Geay, architecte en Chef des bâtiments civils. La conclusion est rapide : « Il est pratiquement impossible de protéger le Musée contre les bombardements aériens. » (Geay, s. d.)

On évoque plusieurs solutions pour dissimuler les œuvres d'art du musée Adrien Dubouché en cherchant à les enterrer dans les catacombes de Limoges, soit en les cachant aux Eyzies, ou en les déménageant dans les sous-sols de l'abbaye de Solignac. Un document, classé secret au moment de son émission, démontre que la première solution présente un danger trop important pour les collections, du fait de l'instabilité des sous-terrains limougeauds : « Nous avions en effet pensé qu'il existait des souterrains capables de contenir les collections. Ces souterrains sont mal connus, comblés quelquefois, et il semble qu'il serait difficile de les aménager sans une grosse dépense, et non sans difficultés. » (Geay, s. d.)

La deuxième solution apparaît comme trop coûteuse à l'armée et nécessite de trouver des solutions de transports trop complexes. Il apparaît que l'abbaye de Solignac a été retenue du fait de sa proximité et surtout de son éloignement d'un éventuel bombardement de Limoges. Le directeur de l'École cherche à tout prix à éviter la réquisition de l'École d'art décoratif comme hôpital complémentaire. En effet, Georges Bastard[48] directeur d'alors, formule la proposition suivante :

> *L'École Nationale d'Art Décoratif de Limoges est dès maintenant réquisitionnée par le service de santé militaire. L'hôpital ainsi constitué comporte 220 lits. J'ai pensé, d'accord avec Monsieur Geay, architecte en chef des bâtiments civils, à Limoges que si les écoles de Paris (Beaux-Arts et Arts Décoratifs) devaient s'installer à Limoges, il serait peut-être plus possible de laisser l'école Nationale d'Art Décoratif à son usage d'école d'art, et de chercher à loger ailleurs l'hôpital qui doit prendre sa place. (Bastard, 1938)*

L'École aménage les sous-sols du Musée, qui servent de réserve, pour y faire des salles de cours qui restent très spartiates. Elles ne bénéficient pas de la lumière suffisante qui ne peut parvenir que par l'intermédiaire de soupiraux. L'École, d'ailleurs, n'a jamais accueilli les écoles parisiennes comme initialement envisagé par Georges Bastard, puisqu'elle a été transformée en hôpital militaire. Aucun écrit ne témoigne d'un projet clairement établi si ce n'est l'unique évocation dans la lettre citée au-dessus. L'École tente tant bien que mal de préserver une activité bien que réduite pendant les années de réquisition. La période d'après-guerre est toute aussi importante dans l'histoire de l'École puisque l'établissement va connaître une popularité liée au conflit passé. En effet, l'ENAD est amenée à accueillir des étudiants étrangers après la guerre. L'École est connue par beaucoup de vétérans parce qu'entre1939 et 1945, ils ont été soignés dans l'hôpital qu'elle était alors. On retrouve dans les Archives de la Haute-Vienne

[48] Georges Bastard (1881-1939) est artiste. Il s'est formé à l'École des Arts Décoratifs de Paris. Il produit des objets tels que des bonbonnières, des éventails, des boîtes et coupe-papier, dans des matériaux précieux tels que l'ivoire ou encore la nacre et participe au salon de la Société des Artistes. Certaines de ses œuvres comme « *Épis d'orge* » sont conservées au musée d'Orsay. Il dirige l'École à partir de 1935 jusqu'en octobre 1938, date à laquelle il devient directeur de la manufacture de Sèvres.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

des courriers et lettres de motivation provenant de nombreux vétérans. Cela s'explique également par le fait que l'École était inscrite sur la liste des établissements dans lesquels les vétérans américains pouvaient bénéficier de l'enseignement au titre du G.I Bill. En effet, les vétérans américains bénéficient de la loi votée en juin 1944 par le Congrès des États-Unis intitulée G.I Bill plus connue sous le nom de *Servicemen's Readjustement Act*. Cette loi permet aux soldats américains démobilisés de bénéficier d'un an d'indemnisation de chômage mais également du financement de leurs études universitaires ou d'une formation professionnelle. L'École d'art de Limoges était inscrite sur la liste de ces établissements. C'est pour cela que des lettres de motivation de candidats américains ont été retrouvées au nombre de cinq dans le fonds 44J3[49] de l'inspection académique conservé aux Archives départementales de la Haute-Vienne. On trouve également d'autres exemples de lettres qui proviennent du Caire en Égypte et d'autres pays mais qui ne se réclament pas du G.I Bill. Cette reconnaissance est à prendre en compte quant à la renommée de l'établissement même si le programme pédagogique et la stabilité de l'établissement semblent parfois menacés. L'École est retirée de la liste des institutions relevant du *Servicemen's Readjustement Act* à la suite d'un courrier de l'ambassade américaine adressée au directeur :

> *L'administration des vétérans des États-Unis a demandé à l'ambassade américaine, de revoir la liste des établissements retenus pour l'éducation des vétérans de la Deuxième Guerre mondiale, dans le but d'éliminer ceux qui ne sont plus désormais nécessaires au programme des vétérans américains … Conformément à ce qui précède, votre établissement a été retiré de la liste des écoles sélectionnées pour la réhabilitation des vétérans, en vertu des dispositions de la loi de réadaptation des militaires de 1944. [Traduction Libre]* [50]

Jean Burkhalter, directeur de l'École d'alors, n'a d'ailleurs à ce moment précis aucune idée de ce dont il retourne puisqu'il annote le courrier de la manière suivante : « Non répondu, je ne sais pas concrètement de quoi il s'agit » (Ambassade des États-Unis, 1948).

Dans les années suivantes, l'École propose un enseignement qui oscille entre un enseignement artistique destiné à l'industrie et un enseignement artistique général sans application particulière. Cette ambiguïté s'exprime d'ailleurs à travers les travaux des étudiants et empêche tout positionnement définitif.

[49] On trouve dans le fonds de l'École (44J3) un ensemble de lettres des vétérans.

[50] « The American Embassy has been requested by the United States Veterans Administration, Washington, D.C., to revise its list of institutions selected for the training of World War II veterans with a view to eliminating those which are no longer essential to the veterans'program. [...] In accordance with the above, therefor, the name or your institution has been removed from the list of schools selected for the training of veterans under the provisions of the Servicemen's Readjustement Act of 1944, as amended. (G.I Bill) » (Ambassade des États-Unis, 1948)

Licence CC BY-NC-ND 3.0

III.1.9. L'évolution des productions : un témoignage du basculement de l'École vers un enseignement plus généraliste

À l'origine, certaines pièces du Musée possèdent un numéro Adrien Dubouché Limoges (ADL) ou un numéro École Nationale d'Arts Décoratif (ENAD). Une partie des pièces réalisées par les étudiants ont été transférées à l'ENSA lors de la rénovation du musée Adrien Dubouché. Cependant, lors de ce mouvement, certaines pièces ont été conservées par l'établissement car elles présentaient un intérêt tout particulier soit pour la qualité de leur réalisation soit pour l'histoire industrielle locale. Les pièces placées en annexe (Annexe 3, 4 et 5) reflètent l'ensemble de la production que l'on peut trouver aujourd'hui dans les réserves. À ce jour, l'intégralité de la collection de l'ENSA et du Musée, témoigne d'une fracture au début du XX^{ème} siècle. Les productions de la fin du XIX^{ème} siècle présentent un caractère très spécifique. En dehors de l'influence des différents courants artistiques, la qualité de leur confection et la complexité de certaines compositions attestent d'un changement radical. On passe d'une réalisation consacrée à la technique et à l'exécution, à la libre expression qui relègue la technique au second plan. Les travaux des étudiants ont été inégalement conservés sur l'ensemble de la période. Aussi dans ce fonds, nous observons très peu de pièces datant du début du siècle. En effet, nous trouvons davantage de pièces issues de la fin du XIX^{ème} siècle contre un ensemble de pièces moins important pour les années 1900 à 1920. Le nombre de pièces conservées au-delà de la Seconde Guerre mondiale augmente à partir de l'année 1947. Il aurait été intéressant de bénéficier de productions d'étudiants issus de la section céramique de Frédéric Robida, afin de voir l'influence des directives et des souhaits de l'industrie pour comprendre l'orientation de celle-ci. Malheureusement, les quelques pièces créées en 1913 et les années suivantes ne sont pas marquées comme ayant été produites dans la section céramique. Nous ne savons pas si l'absence de production est due à la survenue de la guerre ou bien si les productions n'ont pas été de qualité et ou en nombre suffisants. Néanmoins, on constate les divergences au niveau de la composition et de l'exécution. Les plats à décor des années 1890 déploient des compositions sur des formats allant de 43 à 50 cm, avec un traitement géométrique du support. Le travail d'arabesques qui apparaît sur les plats traduit le savoir-faire en composition mais aussi en dessin linéaire. Cela met également en valeur une maîtrise de la composition chimique et des réactions acido-basiques des émaux que l'on recherche chez les peintres. À titre d'exemple, les plats d'Emilia Darlut (**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**) ou de Camille Geanty (**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**) témoignent de la dextérité acquise par le biais des cours de l'École. D'ailleurs ces deux élèves se voient attribuer des prix. Camille Geanty reçoit en 1893 le prix d'honneur de l'École ainsi que le Grand Prix du Ministre.

Émilia Darlut quant à elle se voit attribuer le Grand Prix du Ministre en 1891 ainsi qu'une bourse d'étude. Jean-Marc Raynaud, chercheur spécialiste des objets d'art industriel a entamé

Licence CC BY-NC-ND 3.0

une recherche récente sur les productions des élèves de l'École. Il a entamé un répertoire de ces productions qui est consultable en ligne[51].

Le travail des étudiants de l'École est également souligné dans la revue d'arts décoratifs de 1890. Les étudiants sont d'ailleurs mis à contribution dans la construction de la fontaine de la place de la mairie. On note d'ailleurs que les pièces n° ADL 10443-2, ADL 10443-3 et ADL 10443-4 (**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**,**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**, **Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**) ont été produites dans le cadre de la recherche préalable à la conception de cet ouvrage.

Les premiers troubles liés à la destination de l'enseignement et aux besoins de l'industrie porcelainière locale se ressentent au travers des productions. Très peu de réalisations ont été conservées au début du XX^{ème} siècle. Dans les années 1910, lors de cette première remise en question et au moment de la création de la section céramique, on observe des productions qui ne mettent pas autant en avant de savoir-faire, tant dans le dessin et la composition que dans le traitement des émaux. Parfois, certaines créations peuvent apparaître comme grossières. C'est le cas de la théière (**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**) réalisée en 1915. Elle comporte un décor bleu très simpliste, qui au regard des productions antérieures questionne quant à l'évolution technique et esthétique des étudiants dans ce cadre.

C'est également le cas de l'assiette réalisée par Soudanne (**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**). La composition apparaît comme un décor simpliste. On pourrait attribuer cela à la Guerre et au fait que les cours étaient désorganisés.

On remarque, en marge de cette production, des assiettes qui comportent des coqs et des drapeaux alliés. À Limoges, la manufacture Lanternier produit des assiettes historiées.

[51] Les productions répertoriées par Jean-Marc Raynaud sont consultables en ligne à l'adresse suivante : https://www.enad-limoges.com/445655323 (consulté le 14 mai 2021).

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Selon Jean-Pierre Chaline, c'est cette fabrique limougeaude qui en produira le plus. On les retrouve d'ailleurs dans la collection Parent de Curzon[52]. L'apparition du décor par chromolithographie à la fin du XIX^{ème} siècle a longtemps permis de proposer toutes sortes de décors y compris des scènes cocasses voire ironiques. Ces assiettes décorées présentent l'avantage de proposer un contenu facilement accessible aux personnes non-alphabétisées. Les assiettes sont alors de véritables *media*. Si ces décors fleurissent à la fin du XIX^{ème} siècle ils disparaissent rapidement au début du XX^{ème} siècle. Les décorateurs sont parfois en mal d'inventivité et de création et les décors finissent par s'essouffler. Selon Jean-Pierre Chaline, historien, il semble que les décors historiés aient trouvé un nouveau souffle au moment de la Grande Guerre. Il ne s'agit pas ici de moquer les soldats ni au contraire de dépeindre un quotidien qui témoigne de la violence des combats, mais de représenter des symboles patriotiques comme le coq et les drapeaux alliés puis de manifester son soutien en possédant ces assiettes. Les décors proposés par l'École sont cependant réalisés à la main. Les assiettes ne sont pas datées ce qui empêche de conclure quant à la date de réalisation de ces décors et de savoir s'ils ont été peints dans un but patriotique ou dans le seul objectif de s'exercer à partir d'un thème défini par l'enseignant.

La fracture qui s'est amorcée à partir de 1910 se poursuit dans les années suivantes. Les productions des années 1920 font preuve de davantage de structures quant au décor, on peut supposer que cela est dû aux cours qui ont repris. Malgré cette reprise, la scission décrite plus haut reste bien marquée. Les œuvres en annexe 3 (n° ENAD 497 et n° ENAD 357) tiennent davantage à un renouveau du décor, qui relègue la recherche colorimétrique et la composition au second plan. Le changement ne peut pas être uniquement imputable aux influences artistiques de l'époque, mais à un transfert entre une école d'art décoratif vers une école d'art plus généraliste. La production des années ultérieures, notamment après les années 1930 se poursuit dans cet esprit. En effet, l'École Nationale Professionnelle de céramique étant créée, elle décharge définitivement l'École de son utilité pour l'industrie. Durant la Seconde Guerre mondiale des réalisations atypiques sont produites. C'est le cas des assiettes n° ENAD 137 et n° ENAD 138 (Annexe 3) qui montrent un travail qui se rapproche plus de la picturalité que du décor sur assiette. La brèche ouverte se creuse davantage à travers des décors abstraits, où l'idée de composition est inexistante et où seule une recherche plastique, c'est-à-dire qui cherche une cohérence entre le support et le décor, tente avant tout de suggérer plus que de représenter fidèlement un modèle et de s'attacher à la description d'un contenu. Ces éléments particulièrement nouveaux se remarquent à travers plusieurs œuvres telles que la pièce n° ENAD 750 (Annexe 5) qui, si la date de création est inconnue, peut être rattachée à d'autres œuvres dont la date de création s'étend entre 1960

[52] La collection d'Agnès et Henri Parent de Curzon est composée d'un ensemble d'objets présentant une iconographie patriotique relative à la Première Guerre mondiale. Le fonds se compose de cartes postales, d'assiettes, d'éventails et de briquets. Il a d'ailleurs fait l'objet d'une valorisation par le Centre d'histoire du XIX^{ème} siècle et le laboratoire Institutions et Dynamiques Historiques de l'Économie et de la Société.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

et 1970. Les productions présentées dans l'annexe 6 témoignent de cette arrivée de la plasticité dans la recherche, où le ressenti prime sur la représentation en elle-même.

III.2. 1950-1990 : une École dont le fonctionnement est désormais basé sur la remise en question de son enseignement.

Les Archives Départementales et les archives actuelles de l'École ne permettent pas de connaître davantage de détails sur l'enseignement. En revanche, nous savons que la validation du travail de l'étudiant se fait par l'attribution de prix jusqu'à l'apparition des diplômes. Il existe des prix internes et externes à l'École, comme le grand prix du Ministre qui récompense les élèves qui ont obtenu le plus grand nombre de prix et de nominations, il y a également le prix de la fondation Gay-Lussac ainsi que la bourse de l'École et la bourse Laporte qui sont attribuées aux étudiants les plus méritants. L'obtention du Prix de Rome est le prix par excellence, c'est celui qui permet la reconnaissance des qualités d'un travail artistique. La période de 1950 à 1990 décrit ce passage délicat entre la validation et la reconnaissance de la qualité d'un travail artistique par l'obtention d'un prix à un diplôme qui valide l'ensemble de ces qualités.

Dès les années 1950 se mettent en place trois diplômes : le DNSAP, Diplôme National Supérieur d'Arts Plastiques, le DNAT, Diplôme National d'Arts et Techniques, ainsi que le CAFAS, le Certificat de Formation Artistique Supérieure. Les écoles de province ne peuvent alors décerner que le CAFAS contrairement à l'école des Beaux-Arts de Paris qui peut décerner le DNSAP. Limoges doit également se plier aux nouvelles règles soumettant l'enseignement au CAFAS. La mise en place des diplômes au sein de l'École rencontre des difficultés. En 1952, l'inspecteur Claude Roger Marx rapporte que les écoles nationales et surtout celle de Limoges (qui plus est spécialisée dans la céramique) devraient imposer leur savoir-faire aux autres écoles sur lesquelles l'État a moins de prise. Malheureusement, selon Marx, l'École a « gravement souffert des changements de direction » (Roger-Marx, 1948, pp. 1-2*)* qu'elle a subis depuis 15 ans. Il constate cela malgré l'investissement de Burkhalter directeur de l'École très dévoué. Selon lui, il semble que cet échec soit à imputer à la faible qualité des professeurs en place ou juste nommés car « fort peu unissent des qualités pédagogiques au sens artistique. Presque tout semble aujourd'hui à réviser dans les programmes et méthodes » (Roger-Marx,1948, pp. 1-2). Claude Roger Marx note que le samedi de nombreux artisans suivent le cours de technique de porcelaine et qu'il est, à en juger par les rendus, un excellent professeur. Par ailleurs, il y a trop de cours de peinture en comparaison du nombre de cours de dessin. Selon lui il serait nécessaire voire « urgent, quitte à licencier un ou deux maîtres non titularisés, qu'un animateur venu de Paris vint seconder en décoration Monsieur Burkhalter auquel on réserverait la peinture. » (Roger-Marx, 1948, pp. 1- 2).

En 1957, Daniel Octobre, inspecteur du ministère de la Culture, vient à l'École. Il est très surpris de ne pas voir de four à porcelaine dans l'École et de savoir que les pièces décorées sont cuites en ville. Ce constat vient également renforcer l'idée que l'École a relégué au second

Licence CC BY-NC-ND 3.0

plan la spécialité céramique. Pour Daniel Octobre, le directeur Burkhalter semble découragé par une équipe de professeurs en qui il n'a pas confiance, bien qu'étant lui-même un professeur plein de foi. Il peine d'ailleurs à faire appliquer les obligations en termes d'enseignement général afin que les élèves puissent obtenir le CAFAS.

Selon Daniel Octobre :

> *Le directeur ne faisant plus confiance à beaucoup de ses professeurs ignorant volontairement l'existence de notre enseignement de base sanctionné par le CAFAS, restreint chaque jour son action et conduit l'école vers les étroites perspectives d'une modeste initiation à la seule spécialité du décor sur porcelaine. Il paraît se plaire à mettre une école nationale au rang d'une école de troisième catégorie. Il serait peut-être urgent pour l'Administration Centrale, consciente de ses devoirs, d'étudier au plus tôt les conditions nécessaires à la remise en marche qui s'impose. (1956)*

Les années 1960, et plus particulièrement mai 1968, rendent les schémas de l'enseignement artistique obsolètes et prônent souvent une ouverture des écoles d'art vers un enseignement artistique encore plus général. À Limoges, Burkhalter quitte ses fonctions, il est remplacé par Jean-Jacques Prolongeau[53] en 1960. L'École est réorganisée par ce dernier qui institue un concours d'entrée. L'ENAD propose désormais deux cycles : un premier cycle de formation de praticiens et un deuxième cycle qui sanctionne les enseignements de base et qui prépare au CAFAS et aux diplômes nationaux de céramique, peinture, décoration plane et publicité. Ce programme signe la fin du remaniement de l'enseignement.

Au début des années 1970 l'École prend un nouveau tournant, son mode de fonctionnement, imposé par l'État, comme dans toutes les écoles nationales, est respecté : « L'école de Limoges qui a accepté le nouveau régime des études, d'ailleurs très bien accueilli par les élèves, demande un certain nombre de professeurs spécialisé pour faire face aux nécessités qu'il a créées. » (Octobre, 1970, p. 4)

Georges Fontaine, inspecteur général tient à souligner les progrès incontestables faits par l'École, grâce à son directeur Jean-Jacques Prolongeau, pour remettre celle-ci sur pied. En 1971 un rapport de fonctionnement indique que la moyenne d'âge des élèves qui entrent dans l'école est de 18 ans et qu'ils ont le niveau du BEPC. Toutefois il est à noter que des étudiants bacheliers sont de plus en plus nombreux à s'inscrire.

Sur une moyenne comprise entre 70 et 80 étudiants qui se présentent, seulement 35 sont admis. En raison de son enseignement qui reste sous certains aspects technique et professionnel, en comparaison des autres écoles nationales, l'ENAD reçoit des stagiaires de l'enseignement technique ainsi que des stagiaires étrangers dont des égyptiens, italiens, espagnols, canadiens, hollandais. Par ailleurs, il est indiqué dans ce rapport de

[53] Jean-Jacques Prolongeau (1917-1994) est un artiste céramiste. Après avoir étudié à l'École des Beaux-Arts de Bordeaux, il s'intéresse de près à l'étude de la céramique et plus particulièrement du décor. À Perpignan où il vit et travaille une partie de sa vie, il rencontre Raoul Dufy avec qui il collabore jusqu'en 1953. Jean-Jacques Prolongeau devient directeur de l'École à partir de 1960 jusqu'en 1979. Le musée Adrien Dubouché possède une collection importante de pièces de l'artiste et en expose une partie dans ses vitrines. Prolongeau a signé bon nombre de collaborations avec les manufactures locales.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

fonctionnement, que les cours du soir qui ont lieu chaque jour de 18h à 20 h sont suivis par de nombreux élèves en général employés par l'industrie locale de la porcelaine et des émaux. Il apparaît également important pour les élèves d'avoir des cours de langues étrangères. On ne cherche plus à intégrer les étudiants à l'industrie et à leur dispenser une formation qui va correspondre à un métier ciblé. Détachée de l'industrie, la formation ne se destine à rien de spécifique si ce n'est à développer le sens critique de l'étudiant et à lui donner les bases pour appréhender l'activité qu'il souhaite construire. Cette différence apparaît comme majeure. Localement, le programme artistique réaffirme petit à petit sa singularité tout en obéissant aux directives générales.

Dans les années 1970, les cours tendent vers un programme national plus général. L'enseignement se décompose en cinq années d'études. Il comprend encore du dessin, du modelage, de la décoration en volume, de la décoration plane puis de l'histoire de l'art. On voit apparaître de nouveaux enseignements tels que le graphisme ainsi que des cours de publicité. Ces nouveautés s'inspirent des écoles allemandes telles que le Bauhaus ainsi que celle d'Ulm, qui ont introduit cette réflexion des années auparavant, à partir des années 1920 pour l'une et les années 1950 pour l'autre.

Les intitulés des cours laissent place ici à une déspécialisation de l'École. Contrairement à ce qui était enseigné au début du siècle et jusque dans les années 1950, comme la peinture sur porcelaine, les cours de composition ornementale, le dessin linéaire et géométrique, l'École s'ouvre à un enseignement plus général. Le dessin n'est plus enseigné à partir de la géométrie ou de volumes, il s'enseigne définitivement d'après nature et modèles vivants.
Voici la maquette de cours en 1971 :

- Année probatoire : 12h de dessin, 8h de modelage, 6h de décoration volume, 8h de décoration plane, 2h d'histoire de l'art. Soit un total de 36 heures d'enseignement
- Année post-probatoire : 6h de dessin, 8h de modelage, 6h de décoration volume, 8h de décoration plane, 1h d'histoire de l'art, 6h de graphisme soit un total de 35 heures d'enseignement
- Année 3 : 14 h de dessin, 4h de décoration volume, 4h décoration plane, 4h de publicité, 2h d'histoire de l'art soit un total de 28 heures d'enseignement
- Année 4 et année 5 : 3h de modelage, 6h de gravure, 6h de peinture, 6h de décoration volume, 6h de décoration plane, 6h de publicité, 1h d'histoire de l'art, 8h de dessin, soit un total de 42 heures d'enseignement

Ces années charnières commencent à instituer le passage entre division élémentaire et division supérieure en instaurant des années d'enseignement probatoire et des années supérieures conduisant à un diplôme. Le fait de décerner un diplôme et non plus un prix, fait entrer l'enseignement dans une logique de formation d'ordre plus général. L'enseignement n'est plus apprécié école par école et donne lieu à l'obtention d'un diplôme qui se veut national. Si les spécificités des écoles qui sont liées à l'industrie persistent, elles ne destinent plus leur enseignement à former des ouvriers.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Le décret du 9 novembre 1973 portant sur l'organisation de l'enseignement artistique dans les écoles d'art nationales, régionales et municipales abroge les précédents diplômes qui sanctionnaient jusque-là les études. Le CAFAS disparaît au même titre que l'attestation d'études plastiques créée deux ans auparavant. L'enseignement est découpé en deux phases : l'initiation et la spécialisation. Ces deux phases sont les héritières des cycles élémentaires et supérieurs des précédents programmes. Cette évolution donne l'obligation d'instituer un conseil pédagogique afin d'assurer l'application des méthodes et le contenu des études.

Le décret du 25 novembre 1975 précise la phase d'initiation et de spécialisation. Elle se décline en une année probatoire et une post-probatoire. À l'issue de ces deux années est décerné un CIP (Certificat d'Initiation Plastique). La phase de spécialisation quant à elle propose désormais trois options Art, communication visuelle et audiovisuelle, et environnement. Le cycle de spécialisation dure trois ans. Le Diplôme National Supérieur d'Expression Plastique est créé en 1975. Le décret du 26 janvier 1981 distingue un cycle court de deux ans et un cycle long de trois ans. Ce décret introduit le Diplôme National d'Arts et Techniques (DNAT) d'une durée de trois ans. Le DNSEP quant à lui sanctionne une durée d'étude de deux ans et vient achever un parcours en école d'art de cinq ans au total.

En novembre 1988, la maquette pédagogique a été approfondie et revoit notamment les modalités d'admission dans les écoles d'art. Il faut désormais justifier d'un baccalauréat pour pouvoir prétendre entrer en école d'art. L'arborescence du cursus a également été revue. Désormais le cycle court dure trois ans et la phase de spécialisation deux ans. Des attestations diplômantes sont rajoutées : la deuxième année des études est sanctionnée par un Certificat d'Études d'Arts Plastiques (CEAP), la troisième par un Diplôme National D'arts Plastiques (DNAP), la quatrième année par un Certificat d'Études Supérieures d'Arts Plastiques (CESAP) et enfin la cinquième, par le Diplôme National Supérieur d'Expression Plastique (DNSEP). L'entrée en quatrième année est subordonnée à l'obtention du DNAP. Aujourd'hui il existe toujours trois options, art, communication et design.

Cette période relativement courte dans l'histoire de l'École tient une place spécifique dans notre recherche. En effet, l'École propose désormais une formation pour obtenir un diplôme et non pour intégrer et servir en premier lieu l'industrie. Elle devient alors un lieu d'instruction à part entière. Cette transformation entérine le détachement des enseignements de l'industrie. La vocation première est de former des étudiants et de leur transmettre les notions nécessaires à l'obtention d'un diplôme. Désormais, l'École ne forme plus de futurs ouvriers pour les manufactures des environs, elle n'est plus destinée à l'industrie.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

III.3. 1990- 2010 : une nouvelle école qui valide ce mode de remise en question

Au début des années 1990, l'École s'apprête à changer de site. La reconstruction de l'ENAD a été actée et l'établissement s'engage dans une phase de renouveau, tant pour son enseignement que pour la crise identitaire à laquelle elle fait face depuis plusieurs années. Depuis sa création elle souffre d'une identité prise au piège entre un passé lié à l'industrie céramique et la volonté de rester ouverte à un ensemble de pratiques.

Le projet de Claude Minière, directeur de l'École de 1989 à 1992, vante les mérites d'une nouvelle École :

> *La structure originale qu'est une école d'art réunit les conditions inédites de réflexion sur la céramique parce que, à la différence de l'industrie, la réflexion y est libérée de la pression économique et, à la différence du créateur, elle dispose des outils et de la culture spécifique de la céramique. (Projet architectural de l'École Nationale d'Art Décoratif, s. d.)*

Claude Minière ne reste que trois années à la tête de l'École, le temps d'accompagner le projet architectural associé à une nouvelle programmation pédagogique. En effet, l'École va être reconstruite sur un terrain éloigné du centre-ville, sur le campus de la faculté des lettres et sciences humaines. C'est le directeur suivant, Jean Geslin, qui hérite de la suite du projet de 1993 à 1995 et accompagne la fin du chantier de l'École et le déménagement sur son nouveau site.

Jean Geslin s'approprie le projet ainsi que la réflexion identitaire très riche, révélée à la fois par les origines de l'École, par son passage à un enseignement artistique général ainsi que la construction de la nouvelle École. Il pose cette question de l'identité de l'ENAD en 1995 au moment de faire un bilan sur le projet. Selon lui, sur ce mode, l'École doit se dessaisir d'elle-même et de son passé pour trouver « ailleurs, des informations sur elle-même » (Geslin, s. d., p. 3). De même pour lui, la question reste : « comment faire pour que la porcelaine rejoigne le débat artistique et économique contemporain ? » (Geslin, s. d., p. 9). Il s'agit pour ce directeur, alors que l'École s'est éloignée de sa spécificité industrielle, de replacer la porcelaine au centre du débat. Face à un secteur porcelainier en crise, pour lequel il est difficile de conquérir les parts de marché il existe deux solutions : soit comme l'évoque Jean Geslin, il faut abandonner la porcelaine à l'École, mais l'idée à ce moment peut paraître scandaleuse, soit il faut la replacer au centre du projet pédagogique. Certains comme Claude Minière entrevoient la nouvelle École comme étant la possibilité de réactualiser l'enseignement de la céramique. Au-delà de ces différents points de vue, les échanges ne sont pas réellement concluants, et il est impossible de parvenir à dessiner une ligne directrice quant à l'avenir de l'École et l'identité sous laquelle elle va apparaître. Le souhait est de la partager entre art et design et de mettre la céramique au centre d'une dynamique de renouvellement. Il est précisé que l'École ne peut être ni un centre d'art ni un musée. Il faut donc mener un débat sur les limites entre ce qui fait l'histoire et l'art contemporain.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

III.3.1. Une nouvelle architecture pour un nouveau projet pédagogique

Lorsqu'il propose d'interroger ces limites le directeur ouvre une réflexion sur les origines et les missions liées à l'enseignement actuel. Dans cette position dialogique, il met en œuvre cette remise en question qui acte le fonctionnement de l'École. C'est pour cela qu'il est demandé aux enseignants de ne pas se comporter en « maîtres à penser » (Geslin, s. d., p. 9) et de ne pas exercer un « monolithisme des références » (Geslin, s. d., p. 9). La réflexion identitaire est toujours présente, et Geslin la pose ainsi :

> *École généraliste ? " École de la céramique ? ", il me semble que les deux tendances observées dans la crise d'identité actuelle seront préjudiciables et détruiront mutuellement leur objet, aussi longtemps qu'elles voudront ignorer la possibilité d'une articulation qui focaliserait toute l'attention. La " continentalisation " de l'École doit s'opérer sur cette articulation et la revendiquer sans nostalgie : une formation à la fois généraliste et ciblée qui s'appuie sur le décoratif comme théorie, et sur les arts du feu en tant que pratique. (s. d., p. 10)*

Ses propos interpellent quant à la friction identitaire qu'ils soulèvent et à la difficulté de faire cohabiter les origines de l'École avec son ouverture au champ de l'art contemporain.

Dans cette dynamique, l'École se rapproche du CRAFT (Centre de Recherche des Arts du Feu et de la Terre) créé par le ministère de la Culture en 1993, ainsi que d'une structure d'exposition appelée l'Appartement. Dans cette dernière les artistes entendent « explorer l'espace qui sépare l'art et l'art décoratif » (Geslin, s. d., p. 4). Ce lieu situé place Denis Dussoubs, dans un appartement de caractère au sein d'un immeuble du XVIII^{ème} siècle, « participe du souci de dynamisation et d'identification de l'école, dans la mesure où l'exposition n'y est pas une simple carte de visite, mais une vraie composante de l'enseignement et de l'argumentation tangible » (Geslin, s. d., p. 6). La programmation ambitionnée au moment de construire le nouveau projet pédagogique de l'École met en avant une liste d'artistes de renommée internationale. L'ENAD tend à revendiquer un statut fort par la mise en place de ce projet. Elle prévoit, la venue en 1994 d'artistes tels qu'Alessandro Mendini, Nathalie Dupasquier, Delo-Lindo, Pierre Charpin, Éric Jourdan, Jan Hoet, Nestor Perkal, Wim Delvoye, Thierry Kuntzel.

Le CRAFT projette alors d'accueillir en résidence des artistes comme Nathalie Dupasquier, Wim Delvoye, Martin Szekeli, Philippe Cognée, Hibino et Maria Christina Hammel. Le CRAFT est entendu comme une possibilité de créer un pont entre art et industrie. L'objectif pédagogique défini par le CRAFT n'est pas de former des « petites mains » « mais d'amener les étudiants à se saisir et à exploiter la dimension artistique d'un domaine traditionnellement cantonné à l'artisanat » (Geslin, s. d., p. 6). Il entend intervenir à un moment où les industries ont transformé leur processus de fabrication mais n'ont pas renouvelé les formes. De ce statut libéré des impératifs économiques auxquels sont soumises les manufactures, le CRAFT propose une réflexion pleine, entière et profondément plastique sur le matériau céramique. Les enseignants n'adhèrent pas au projet et Jean Geslin n'arrive pas à diriger l'École en collégialité et peine à donner une ligne conductrice. En 1996, ce projet n'est toujours pas en place ; il subit encore les aléas de cette identité flottante.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Dans les années suivantes l'École prend petit à petit possession des locaux et s'habitue à ce bâtiment atypique.

L'idée soumise en 1990 par Claude Minière aux architectes Nicolas Michelin et Finn Geipel et qui est d'ailleurs celle principalement retenue, est que l'architecture doit éviter les concessions esthétiques car le compromis n'est pas de mise. En effet : « le pathos n'a pas sa place dans le bâtiment qui, en revanche, doit mettre en rapport des espaces, articuler des activités » (Minière, s. d., p. 2).

Le déménagement d'une école dont l'architecture est déjà centenaire à un bâtiment nouveau et excentré entraîne un changement radical. Ce nouveau lieu vient mettre un terme définitif à la proximité avec le musée Adrien Dubouché. L'architecture et la mise en place du nouveau projet pédagogique, lié à la construction du nouveau bâtiment, sont mis en œuvre à partir de 1994. L'identité de l'École cherche une nouvelle fois à être formulée.

L'étude de la programmation pédagogique et architecturale a été réalisée par le cabinet AGSP, sous la supervision de Claude Minière alors directeur de l'École, appelé par la suite à d'autres fonctions au sein de la Direction des Arts Plastiques. Un concours est organisé par la Délégation des Arts Plastiques ainsi que par le service national des travaux. Le choix se porte en 1990 sur l'équipe franco-allemande du cabinet LAB.F.Ac de Nicolas Michelin et Finn Geipel, lauréats en 1991 pour le projet du zénith de Tours ainsi que du théâtre de Quimper. Ce programme, lancé pour l'École d'art de Limoges, est l'un des projets architecturaux des plus ambitieux lancé par l'État pour l'une de ses écoles d'art. En effet l'ENAD est alors parmi les 58 écoles d'art qu'elles soient nationales, régionales ou municipales, et l'une des rares qui bénéficie d'un projet de cette ampleur. De plus, le ministère construit à l'époque l'école du Fresnoy qui sera achevée en 1995. La restructuration de l'École Nationale Supérieure d'Art Décoratif (ENSAD) sera, quant à elle, prise en charge par Philippe Stark, Luc Arsène-Henry et Pascal Cribier. Le bâtiment s'installe à la périphérie sud-ouest de la ville de Limoges sur le campus universitaire. Il découpe la zone en deux. D'un côté le bâtiment, compact, suit la voie express ; de l'autre il vient souligner la vallée décrite alors comme le « poumon vert » du campus. Le bâtiment paraît dans les principales revues d'architecture et de design de l'Italie au Japon. L'architecture fait parler d'elle et le bâtiment sera d'ailleurs classé au patrimoine du

Licence CC BY-NC-ND 3.0

XX^{ème} siècle. Il atteste, là encore, de la volonté de faire rayonner l'enseignement artistique en région.

Avec ce bâtiment, l'École entend construire une nouvelle réflexion autour des arts décoratifs et de l'inscription de la céramique dans celle-ci. Le chantier du bâtiment débute en février 1993 et s'achève en août 1994, celui du mobilier commence en août 1994 et s'achève en octobre 1994. L'École ouvre le 8 novembre 1994 (ministère de la Culture, 1994).

L'architecture se définit selon plusieurs principes. L'école d'art a été tout d'abord envisagée d'un point de vue institutionnel, mais également comme le lieu de savoir et de transmission au sein duquel les enseignants et les étudiants expérimentent. Ainsi, l'École va se définir autour d'un principe de boîtes (**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**, **Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**, **Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**). Ces boîtes permettent d'utiliser le bâtiment selon différentes modalités. En effet, chaque pratique artistique nécessite des lumières et des espaces différents. La pratique de la porcelaine nécessite des conditions quasiment industrielles, quand d'autres appellent davantage des espaces de réflexion, plus confinés. On distinguera d'ailleurs les espaces ouverts des espaces circonscrits (**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**,Figure 34). Les premiers entendent être adaptables au quotidien ainsi que transformables sur le long terme. C'est d'ailleurs l'ensemble des travaux ultérieurs qui montreront toute l'importance de la notion de transformation sur l'enseignement. Les architectes ainsi que le ministère expliquent que certaines de ces parties seront transformables avec l'évolution du programme pédagogique. Par ailleurs, certaines unités resteront « fixes » quand d'autres pourront être aménagées différemment faisant appel dans le même temps à une autre lumière. Le bâtiment a évolué au fil des années avec l'aménagement des espaces en corrélation avec la pédagogie. Le déménagement de certains ateliers d'Aubusson à Limoges a nécessité le renforcement des fondations de la salle d'édition pour accueillir une presse lithographique. Le mécontentement des enseignants des matières théoriques a donné l'occasion de transformer une salle de lecture en salle de cours théorique. La bibliothèque a également été réaménagée et a laissé place à un bureau supplémentaire qui a nécessité la transformation d'une cloison aveugle en paroi vitrée. Des chambres destinées à l'hébergement des enseignants non-résidents à Limoges ont été créées puis supprimées au profit de bureaux dans le cadre de la réorganisation de l'administration. Ce nouvel aménagement a nécessité la création d'une passerelle à l'intérieur de l'École afin de faciliter la communication des deux services. L'ensemble de l'allée traversante de l'École a intégré des cloisons supplémentaires afin de créer des salles de travail personnel permettant d'accueillir des étudiants sur deux niveaux. La plateforme extérieure de l'École a vu arriver le déménagement de l'« atelier bijoux » interne à l'École. Cela a abouti à la construction d'un module supplémentaire sur deux niveaux[54].

[54] L'école a fait l'objet de remaniements architecturaux pendant les cinq années d'études que j'ai suivies à l'ENSA. Le fait d'avoir représenté les étudiants au conseil d'administration de l'établissement m'a permis d'approfondir la connaissance du fonctionnement administratif et technique de l'École. J'ai donc été témoin de ces tranches de travaux pendant cinq ans. D'ailleurs, les enseignants actuels de l'École

Licence CC BY-NC-ND 3.0

En vingt ans l'École a connu de nombreuses transformations architecturales étroitement liées à la pédagogie. La construction d'espaces supplémentaires pour permettre aux étudiants de déposer leurs affaires, mais aussi d'une salle d'édition et de bureaux, ont permis de proposer d'autres cours mais ont dans le même temps réduit leur espace d'expansion et d'exposition. De plus, le bâtiment présente des contraintes de sécurité qui limitent les étudiants dans leur possibilité d'investir le bâtiment. À l'ENSA Limoges, les responsables techniques veillent à ce que ces contraintes soient respectées pour éviter un accident et faciliter les possibilités d'évacuation. Le toit du bâtiment constitué de cassettes de verre est soutenu par des poutres métalliques, ce qui implique un strict respect des mesures de sécurité du fait de la faible résistance au feu des matériaux. Si d'autres écoles sont plus laxistes et laissent les étudiants réaliser des accrochages dits « sauvages », l'ENSA Limoges veille à faire respecter les contraintes imposées par l'architecture du bâtiment, malgré l'espace d'accrochage important qu'elle propose. Les étudiants doivent donc tenir compte de ces contraintes dans leur travail. La notion d'exposition devient déterminante pour les travaux des étudiants dans ce nouveau bâtiment. L'exposition est jugée au même titre que la qualité du travail et la présence en cours. Cette évolution est la résultante de plus d'un siècle d'enseignements, de mode, de styles, de directives, de contraintes et d'influences. Le bâtiment s'est adapté et continue de s'adapter aux exigences de l'enseignement mais aussi aux remaniements administratifs de l'École.

III.3.2. Deux remaniements questionnent à nouveau l'identité de l'École

Si la nouvelle École fait parler d'elle par son architecture imposante, elle ne tarde pas non plus à le faire par rapport à deux remaniements majeurs. Ces rapprochements tantôt avec le CRAFT puis avec l'École d'Aubusson entraînent à nouveau une remise en question identitaire de l'École.

La collaboration avec le CRAFT et l'emménagement de cette nouvelle entité au sein de l'École confèrent une ambiguïté au projet. Cette association apparaît d'ailleurs comme étant une résolution fugace de la question identitaire de l'École. Aucune charte n'a défini la nature et les termes de la collaboration entre l'ENSA et le CRAFT. Le CRAFT occupe la partie haute qui dépasse du bâtiment de l'École. Un rapport établi à la suite d'une mission d'inspection effectuée les 4 et 5 janvier 1996 met en avant les dysfonctionnements administratifs et pédagogiques de l'École. Seulement un an et demi après l'emménagement du CRAFT, le début d'une nouvelle ère pour l'École est marqué par ce nouveau projet d'établissement. L'institution n'est toujours pas organisée de manière à offrir à tous un fonctionnement équilibré qui permette de faire aboutir le projet d'établissement. Cette inspection intervient à la suite de multiples divergences entre le directeur Jean Geslin, les enseignants, les personnels administratifs de l'École et l'inspection générale de la création artistique. Jean Geslin confie

m'ont confié n'avoir jamais connu de périodes sans travaux d'aménagement ou de transformation des espaces. C'est un établissement qui questionne en permanence son architecture et l'aménage en conséquence.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

au cours d'un entretien à *Interlope* dans le numéro 11/12, au sujet de l'installation dans les nouveaux locaux :

> *C'est vrai que les étudiants sont assez activistes ; c'est vrai que les profs sont assez déstabilisés et en même temps en attente de faire quelque chose. Une dynamique a été provoquée, il faut voir maintenant ce qui va se faire. (« Trois entretiens », 1994)*

Cet entretien traduit la difficulté à fédérer les équipes autour d'un projet, initié par le précédent directeur Claude Minière. L'inspection reproche à Jean Geslin d'avoir mis sur pied un projet sans qu'il y ait eu de débats avec les enseignants. Malgré la demande de l'IGEA (Inspection Générale des Enseignements Artistiques), Jean Geslin n'a pu conduire un projet en collégialité avec ses équipes. Le 30 novembre 1995, des étudiants envoient un fax à toutes les écoles d'art pour leur faire part d'un manque de coordination générale dans l'École. Une délégation syndicale de la CGT se déplace le 2 novembre 1995. Les syndicats font état d'erreurs administratives et du manque d'intégration du CRAFT. La plupart des étudiants ne connaissent d'ailleurs pas le CRAFT et les techniciens des ateliers quant à eux se sentent exclus des recherches menées par cette entité. Cette méconnaissance ajoute aux troubles qui secouent l'École.

Depuis 1990, l'École a connu trois directeurs et a souffert de ces nombreux changements. Otto Teichert prend la direction de l'ENAD en 1996. Il est le quatrième directeur en seulement six ans. En 1997 il est chargé de procéder au rapprochement de deux écoles : celles de Limoges et d'Aubusson. Ce rapprochement ne vise pas à additionner les deux écoles ni à les positionner hiérarchiquement l'une par rapport à l'autre. Il s'agit d'une mise en commun des lieux, matériels, équipes enseignantes et administratives. Et il revient à Otto Teichert de mettre en œuvre cette fusion qui rencontre de nombreuses difficultés :

> *(…) problèmes de recrutement des étudiants, forte présence d'anciens directeurs d'écoles (quatre au total), quelques recrutements peu adaptés d'enseignants, caducité des anciens diplômes de céramiques. (Conesa & Chedal, 1999, p. 4)*

L'exemplaire du protocole d'accord –non signé- prévoit neuf articles. On ne trouve pas de trace officielle attestant du rapprochement des deux écoles, si ce n'est le décret de 2002 transformant ces deux établissements en un seul établissement public national. Cependant, on trouve la confirmation du rapprochement des écoles en 1997 dans un rapport de fonctionnement établi en 2005 par Olivier Lerch, directeur de l'École, et Joël Capella, coordonnateur général des études. Ce protocole d'accord est établi entre l'École Nationale d'Art Décoratif de Limoges et l'École Nationale d'Art Décoratif d'Aubusson. Les établissements doivent mettre en commun leur pédagogie et leurs moyens dès octobre 1997. Le directeur de l'ENAD de Limoges assure la responsabilité pédagogique et administrative de ce regroupement. Le cursus doit se dérouler sur les deux sites en tenant compte d'une programmation semestrielle qui respecte les impératifs pédagogiques en évitant un surcroit de charges pour les étudiants et le personnel. Cette association fait suite à la redéfinition de l'offre pédagogique mais également au projet de construction de la nouvelle École. L'établissement change de statut et devient une École Nationale Supérieure d'Art en 2002,

Licence CC BY-NC-ND 3.0

l'école d'Aubusson lui est rattachée. Le recrutement des étudiants est commun, il se fait par le biais d'un concours d'entrée qui a lieu deux fois par an en mai et septembre sur le site de l'École de Limoges. La responsabilité administrative des étudiants en DNAT, Diplôme National d'Arts et Techniques, ainsi que des étudiants préparant le BMA (Brevet des Métiers d'Art) revient à l'école d'Aubusson. Les élèves qui préparent un Diplôme Supérieur d'Expression Plastique, option Art ou Design, restent quant à eux rattachés à l'École de Limoges. La gestion budgétaire des établissements prévoit une mise en commun des fonds alloués à chaque établissement, afin de travailler à la réalisation d'objectifs communs. Enfin ce protocole d'accord précise dans l'article 9 que « l'ENAD d'Aubusson et l'ENAD de Limoges mettront en œuvre l'ensemble des moyens dont ils disposent pour se rapprocher au plus près de la fusion des deux structures, en vue de la création en 1998-99 d'une École Nationale d'art et de Design(s), multisite, en Limousin » (ministère de la Culture, s. d., p. 2). Il semble qu'à la suite de cette réflexion, l'École ait été appelée par habitude ou abus de langage l'École Nationale Supérieure d'Art de Limoges-Aubusson et non l'École Nationale d'Art et de Design(s) comme initialement évoqué. Nous remarquerons d'ailleurs que l'acronyme ENAD, pour École Nationale d'Art Décoratif, aurait pu être le même que celui de l'École Nationale d'Art et de Design si cette dernière appellation avait été retenue. Otto Teichert reçoit une note émanant de Jean-François de Canchy, conseiller auprès de Jacques Toubon, ministre de la Culture rappelant au directeur qu'il doit rester prudent quant à l'appellation de l'École :

> *Dans son principe, cette suggestion me paraît pertinente mais des propositions ayant été faites par la commission nationale pour une appellation unifiée des écoles d'arts, il serait sans doute préférable d'attendre les conclusions du rapport pour arrêter définitivement l'appellation nouvelle de votre établissement. (De Canchy, s. d., p. 2)*[55]

L'École prend le nom officiel d'École Nationale Supérieure d'Art de Limoges-Aubusson lorsqu'il s'agit de porter l'établissement au titre d'Établissement Public National dans le cadre du décret de 2002. À cette occasion, il est précisé dans les statuts de l'École, et contrairement aux autres écoles nationales qui se veulent généralistes, que l'École a pour mission : « la conception et la mise en œuvre des recherches dans les diverses disciplines des arts plastiques, notamment dans les domaines de la céramique, de la tapisserie et du textile. » (Décret n°2002-1516 du 23 décembre 2002 transformant l'Ecole nationale supérieure d'art de Limoges-Aubusson en établissement public national et portant statut de cet établissement, 2002)

On note une différence majeure entre le décret qui transforme les Écoles Nationales Supérieures d'Art de Paris-Cergy, Nancy, Bourges, Dijon et Nice en Établissement Public National et celui de l'ENSA Limoges puisqu'il prévoit simplement pour les autres établissements : « La conception et la mise en œuvre de recherches dans les diverses disciplines des arts plastiques. » (Décret n°2002-1519 du 23 décembre 2002 transformant l'Ecole nationale supérieure d'art de Dijon en établissement public national et portant statut de cet établissement, 2002).

[55] Jean-François, AE DE CANCHY, note concernant le rapprochement des deux sites Limoges et Aubusson intitulé de l'école.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Cette différence montre l'importance, en apparence, du médium céramique et des arts textiles. La fusion avec l'école d'Aubusson en 1997 implique une nouvelle appellation de l'École, elle porte dorénavant le nom d'École Nationale Supérieure d'Art. L'École de Limoges qui peine à trouver sa stabilité est une nouvelle fois bouleversée par l'adossement de l'école d'Aubusson. On comprend de ce fait que le rapport d'inspection de 1999 note plusieurs difficultés de fonctionnement qui sont d'ordre structurel comme le peu d'étudiants recrutés, la présence encore marquée d'anciens directeurs de l'École, des profils d'enseignants peu adaptés, l'obsolescence des diplômes de céramique. Par voie de conséquences la pédagogie ne peut être cohérente et se mettre en place sereinement d'autant que les conditions de rapprochement avec Aubusson ne sont pas bien établies. En 2000, Jean-Claude Chedal et Jean-Pierre Rehm, chargés de mission par le ministère de la Culture pour inspecter l'École, observent :

> *Cette difficulté à isoler sereinement les obstacles traduit au plus la situation actuelle dans laquelle l'ENAD parait prisonnière, et qui résumée d'un trait, pose brutalement la question de sa vocation et de la pertinence de celle-ci dans le paysage local, et plus largement national. Si l'on ne peut manquer d'être frappé par l'absence de collégialité, voire dans certains cas du plus élémentaire respect, qui régissent les rapports entre l'équipe et le directeur, ainsi qu'au sein de l'équipe elle-même, il demeure que la racine du malaise trouve son sol ailleurs que dans le simple heurt d'idiosyncrasies incompatibles. (Chedal & Rehm, 2000, p. 1)*

Jean-Claude Chedal et Jean-Pierre Rehm soulèvent un manque d'identité de l'École. L'ENSA en effet, ne possède aucune image « forte et identifiée », car elle renvoie encore l'image d'une institution liée à des modèles flous et anciens. On remarque une nouvelle fois, une école, qui cherche à poser de nouveau la question de la céramique. L'inverse fonctionne également. En 2000, l'option design est plus que jamais menacée. Les relations inexistantes voire délétères (quand il y a quelques échanges) ne permettent pas de servir un intérêt commun et de faire prospérer l'option design. L'École essuie les critiques d'une inspection qui appuie sur les points délicats qui font la fragilité de l'institution :

> *S'il peut paraître légitime de s'interroger sur l'arbitraire qui a confié à quelques établissements la tranquillité statutaire d'école nationale, il l'est tout autant d'attendre de ces institutions élues qu'elles soient en mesure de justifier de facto de leur privilège. Celui-ci demeurerait incompréhensible et s'avérerait, pour finir, injuste, si ces écoles nationales n'étaient pas à même d'être des laboratoires pédagogiques aventureux, audacieux, véritables lieux de transmission, de l'art comme des autres disciplines qui s'y exercent. (Chedal & Rehm, 2000, p. 3)*

Les inspecteurs Chedal et Rehm, insistent, en conclusion, soutenus par Guy Amsellem directeur régional des affaires culturelles, sur le fait que l'ENSA doit trouver un terrain de conciliation et un projet qui puissent lui redonner toutes ses couleurs :

> *Il revient à l'école dans son ensemble, en imaginant qu'un semblable « objet » est viable, de se donner les moyens, dans le cadre d'une réflexion honnête, partagée et dédramatisée, pour faire face à l'urgence et renouer avec sa vocation première. (Chedal & Rehm, 2000, p. 4)*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

De ce constat alarmant, il n'a été fait une inspection que six ans plus tard, en 2006 à l'issue du rapport signé de la main d'Olivier Lerch et Joël Capella concernant le fonctionnement de l'école multisite. En 2005, un rapport concernant le rapprochement de ces écoles laisse supposer que l'École n'a pas encore une organisation clairement établie. Le directeur Olivier Lerch qui succède à Otto Teichert ainsi que Joël Capella coordonnateur général des études, proposent différents scénarii d'évolution de l'École multisite et du projet d'établissement. C'est d'ailleurs la rénovation du site d'Aubusson qui justifie cette analyse du fonctionnement de l'établissement multisite.

La restitution de trois postes au budget de l'État n'a pas entrainé de compensations. Des enseignants détachés vers la fonction publique territoriale n'ont pas été remplacés, au même titre qu'un enseignant fonctionnaire d'État détaché dans un autre établissement. Selon Joël Capella et Olivier Lerch, ce redéploiement des moyens humains n'affecte pas la pédagogie directement mais empêche de soutenir et de dresser un véritable projet d'École multisite. L'organisation pédagogique des enseignements prévoit que pour les cours dispensés à Aubusson les étudiants sont transportés et hébergés gratuitement au sein de l'internat de l'école d'Aubusson. L'École de Limoges impose aux étudiants une domiciliation sur Limoges. Le déroulement de l'enseignement impose des aller-retours perpétuels des enseignants et des étudiants sur les deux sites. Les premières années (année 1 et 2) sont les principales concernées par la mise en place de la fréquentation du site d'Aubusson, puisque les enseignements d'acquisition et de méthodologie y sont dispensés. Lorsque les étudiants ont franchi les deux premières années, la fréquentation du site d'Aubusson chute, et à l'issue des années propédeutiques seulement 10% des étudiants manifestent la volonté de s'engager dans la dimension textile et donc de fréquenter le site. Olivier Lerch et Joël Capella interpellent le ministère de la Culture : « Dans ces circonstances, il faut s'interroger sur la nécessité d'organisation multisite Limoges-Aubusson en raison de l'ampleur du coût financier et humain qu'elle représente. » (Lerch et Capella, s. d.-b).

Ils rappellent le projet initial de l'École multisite : une école qui souhaite proposer des masters spécifiques défendant la pratique des arts du feu et du textile, en proposant une ouverture internationale avec divers partenaires tels que la faculté des beaux-arts de Bilbao, celle de Mendoza en Argentine, ainsi qu'une ouverture outre-mer avec l'école supérieure des beaux-arts de la Réunion. Ce rapport pointe le manque de précisions du protocole d'accord et des enjeux pédagogiques signés en 1997. Le directeur de l'École et le directeur des études attribuent ces zones d'ombre à une place mal définie des arts décoratifs.

> *Les enjeux conceptuels qui ont sous-tendu la création de l'établissement multisite en 1997 n'ont pas été clarifiés d'emblée ; sans doute en raison des zones d'ombre qui obscurcissent la place des arts décoratifs dans l'histoire de l'art contemporain mais aussi en raison de la présence d'arguments de politique générale et d'aménagement du territoire qui accompagnaient le dossier. Entre hésitations et réticences, il en est résulté que la place des domaines d'excellence de Limoges et d'Aubusson et la force de l'identité symbolique qui les accompagne ont été reléguées sur un second plan au niveau pédagogique dans l'histoire de ces années à l'école : par exemple en les identifiants à des cursus courts où la dimension de projet et de recherche est moins valorisée. L'accumulation de tels handicaps n'a pas manqué de déstabiliser l'établissement dans*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

son ensemble et de brouiller son image en révélant davantage ses paradoxes que ses potentiels. Les premières mesures appliquées depuis deux ans contribuent certes, à rétablir de nouvelles perspectives et créent des dynamiques pour mobiliser le meilleur des forces pédagogiques autour de la céramique et du textile. Cependant on ne peut ignorer l'usure que ce passé laisse parmi les équipes, et le déficit durable de l'image de l'école à l'extérieur. Dans ce contexte, le retard accumulé pour l'intégration des écoles d'art au processus de Bologne pénalise le développement de l'ENSA à un niveau international. (Lerch & Capella, s. d.-a, p. 4)

Dans le rapport de Lerch et Capella il est également question de trois scénarii. Dans le premier les deux sites fusionnent et l'école d'Aubusson déménage à Limoges. Dans cette proposition, il est mis avant le fait que l'École de Limoges, adaptable par sa conception architecturale, peut réaménager certains espaces pour proposer des ateliers supplémentaires. Depuis 1997 l'atelier d'édition de Limoges était parti à Aubusson. La suppression des équipements en double et les caractéristiques architecturales du site de Limoges permettent de réaliser des économies sans pour autant perdre en technicité. La fusion des sites ne supprime pas le double intitulé de l'École. Les bungalows présents dans le parc de l'École de Limoges permettent d'accueillir des artistes en résidence et ainsi de pallier la perte de l'internat d'Aubusson. Ce scénario nécessiterait donc le reclassement des bâtiments d'Aubusson. Ils pourraient être réaffectés à la création du nouveau musée de la tapisserie souhaité par le conseil général de la Creuse, la ville d'Aubusson ainsi que la région Limousin.

Dans le deuxième scénario, l'École ne persiste également que sur le site de Limoges, laissant disparaître la dénomination d'Aubusson et recentrant la problématique de l'École sur la destination initiale du site de Limoges, à savoir porter une réflexion sur les arts du feu. Cette proposition fait écho à une rencontre précédente entre le ministère de la Culture représenté par Yves Sabourdin, Olivier Lerch, le Trésor public, la direction régionale du commerce extérieur et l'Agence Nationale Pour l'Emploi. Lors de cet échange le déclin de la tapisserie est évoqué. En effet, il n'existe plus de formation d'apprenti, ni de structure à même de transmettre les connaissances nécessaires à la perpétuation du savoir-faire : « la moyenne d'âge élevée des acteurs de cette filière laisse présager la proximité dans le temps du terme de cette activité » (Lerch & Capella, s. d.-a, p. 1). La conclusion de cette rencontre vient d'elle-même : il semble complexe de dynamiser une école d'art en l'absence d'un réseau professionnel artistique et artisanal très présent et actif.

Le troisième scénario met en avant le maintien d'une école multisite pluri-orientée sur la céramique et le textile. Cependant, cette option nécessite le recrutement d'un enseignant responsable de la dimension « textile » de l'École. Dans le cas où le site d'Aubusson est conservé, il nécessite d'être rénové, donc de prendre conscience pour l'État de libérer des fonds supplémentaires pour réhabiliter une partie des locaux et recruter un enseignant. La restructuration du site est réclamée dans ce cadre puisque « les équipements sont vétustes, inconfortables et hors des normes en termes de sécurité et d'accueil des handicapés. Ils sont inacceptables dans la situation actuelle et en l'absence d'une restructuration rapide condamnant le maintien du site » (Lerch & Capella, s. d.-a, p. 9). Ce chantier engage selon la Direction Régionale des Affaires Culturelles deux niveaux possibles de financement, le premier estimé à 1,8 millions d'euros, le deuxième à 3 millions d'euros. Or la DRAC a montré

Licence CC BY-NC-ND 3.0

que le seul niveau de financement que l'on pouvait considérer comme acceptable était le second.

En conclusion, Olivier Lerch et Joël Capella expliquent que la fusion des deux sites en un seul situé à Limoges permettrait de réduire les coûts jugés jusqu'ici beaucoup trop importants. Conserver l'école d'Aubusson permettrait de développer des masters internationaux qui s'avèreraient d'une grande plus-value pour le Limousin. En revanche, cela nécessite une réhabilitation de facto de l'internat d'Aubusson. A contrario, la perte de la spécificité d'Aubusson serait particulièrement dommageable. Ils proposent à la suite de ce constat et, si l'option choisie est de fusionner les deux sites en un seul, de convoquer une étude de programmation architecturale pour le site de Limoges afin de préparer le bâtiment de l'École à accueillir les ateliers liés à la spécificité d'Aubusson, et organiser le rapatriement de ces derniers. C'est en fait un mélange de ces options qui a été conservé jusqu'en 2011.

Jusqu'en 2011, l'École fonctionne sur deux sites. La spécificité du textile disparaît. En parallèle, des travaux d'agencement ont lieu sur le site de Limoges pour créer de nouveaux espaces, et accueillir l'atelier d'édition qui avait été transporté à Aubusson. Un autre atelier est créé pour accueillir deux petits métiers à tisser. Aujourd'hui, de la spécialité du textile, il ne reste que ces métiers à tisser sur lesquels les étudiants ont la possibilité de s'initier au cours de leur première année. En revanche, aucune option « textile » n'existe désormais à l'École. L'école d'Aubusson quant à elle n'existe plus. Les locaux ont été réhabilités et ont fait place à la Cité Internationale de la Tapisserie depuis 2016. Cette dernière a été instituée à la suite de l'inscription du savoir-faire de la tapisserie d'Aubusson au Patrimoine culturel immatériel de l'humanité par l'UNESCO en 2009. Les divers remaniements que l'École a connus en sept ans n'ont pas épargné l'enseignement.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

III.3.3. L'enseignement remis en question par une fréquentation en baisse

L'effectif moyen à l'École entre 2003 et 2006 est d'environ 150 inscrits. L'École compte dans ses rangs 32 étudiants étrangers dont 27 issus des pays d'Asie en 2005/2006 et 43 étudiants en 2006/2007. Le ministère de la culture constate que le partenariat avec l'université de Barcelone n'a pas d'incidence sur les étrangers puisque la proportion d'étudiants étrangers européens est très faible. Dans les autres écoles le nombre d'étudiants étrangers est estimé à 8%, à l'ENSA de Limoges, il dépasse les 30 %. On constate beaucoup de départ en cours de cursus, à l'issue du DNAP, 8 étudiants sur 19 quittent l'École pour une autre école d'art ou pour poursuivre leurs études en université. On ne peut pourtant pas imputer cela à un manque d'enseignants puisque, le ratio est de 5,6 élèves par professeurs alors-même qu'il est de 6,5 pour les autres écoles nationales d'art. Cette fréquentation bien inférieure aux débuts de l'École, mais aussi aux années 1960 et 1980, questionne et appelle le ministère de la Culture à se positionner quant au projet de l'École et à sa direction. Le guide de l'étudiant atteste du flottement identitaire de l'École et confirme l'éloignement de l'enseignement de son unique destination, celle de l'industrie :

> *Depuis le XIX^{ème} siècle, ou depuis les années 1930 (les années " arts déco "), beaucoup de choses ont changé dans l'industrie et sur la scène artistique. Si l'école d'art a pour mission de former de jeunes gens capables d'intervention créative, on n'apprend plus aux élèves à poser un décor sur une forme. Cependant, le débat artistique a été suffisamment vif, la " scène " est suffisamment ouverte, le décoratif est suffisamment revendiqué par des artistes contemporains comme étant à jouer contre l'illusionnisme, l' " expressionnisme " et l'idéalisme pour que ses vertus soient à nouveau prises en compte. L'ENAD est assez loin du temps où Adrien Dubouché ouvrait une école de dessin, et afin que les futurs décorateurs de porcelaine ne soient pas étrangers à une plus large culture, mettait ses collections personnelles à la disposition des élèves. Elle n'est plus depuis longtemps, une école d'Art appliqué ». Mais elle se trouve à Limoges, la porcelaine et les émaux sont riches de tradition et de potentialités. L'établissement devenu de fait, au fil des réformes, une école des Beaux-Arts, garde donc une certaine originalité : il comprend des ateliers de céramique et des enseignants attentifs à ces " outils " comme nulle autre école d'art en France. On ne peut pas tout faire à Limoges, mais on peut mieux qu'ailleurs y faire certaines choses : créer des objets, inventer des éléments à inscrire dans une architecture, étudier spécialement les arts-du feu… chercher à redonner du sens au terme décoratif, qui demeure attaché au nom de l'école (à son renom) et qui est sa meilleure " carte de visite " dans les relations qu'elle entretient avec l'École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs et d'autres écoles européennes. (Note sur le guide de l'étudiant, s. d.)*

Ce passage est long, mais il éclaire parfaitement le virage pris par l'École. On voit d'ailleurs l'ambiguïté qui s'inscrit définitivement dans l'identité de l'École tant il est complexe de la définir. La question identitaire est sans cesse posée et l'établissement, les enseignants et étudiants ne cessent de vouloir se positionner. Ce sont d'ailleurs l'histoire économique et artistique locales mais également l'enseignement plus général répondant à des directives nationales, qui viennent perturber l'identité de cet établissement. L'École n'est plus revendiquée comme une l'école d'art décoratif, identité qu'elle brandissait à sa création, mais comme un

Licence CC BY-NC-ND 3.0

établissement d'enseignement de l'art plus généraliste. C'est-à-dire qu'elle n'est plus un établissement d'enseignement des techniques de l'art et donc d'artisanat d'art mais plutôt une institution qui vise à apprendre à expérimenter, à imaginer, à créer et à accepter l'imperfection et l'échec comme une voie vers l'aboutissement d'une création. Son enseignement très général est désormais accepté, mais ce qui la distingue des autres écoles c'est de vouloir rappeler à toute force, ce passé lié à l'industrie. À partir des années 1990, les écoles d'art issues de la tradition des Beaux-Arts et qui ont conservé cette tradition, ainsi que les écoles issues d'une tradition plus industrielle jouissent des mêmes diplômes. Seules les écoles parisiennes telles qu'Estienne, Duperré ou bien Olivier de Serres, restent des écoles d'arts appliqués. L'École qui s'est éloignée de sa spécificité avec la disparition des cours purement techniques, s'affirme comme généraliste. Mais la question de l'industrie et de l'enseignement artistique plus général ne cesse de se poser. On note d'ailleurs que s'il n'est plus question d'art décoratif et d'apprendre à poser un décor sur une forme, la notion d'objet reste au centre des préoccupations pédagogiques. La question du matériau porcelaine, devient maintenant un médium, à savoir un intermédiaire par lequel la création s'exprime. L'utilité des cours de l'ENAD pour l'industrie s'efface au profit de l'objet qui reste une passerelle entre expression artistique pure et conception liée au design. On passe ainsi d'un savoir-faire à un savoir-créer. La technique pure est reléguée au second plan pour laisser place à l'émergence de la création. L'étudiant apprend donc à maîtriser un processus de création et de gestion de projets. Cette réflexion s'accentue au moment de la reconstruction de l'École sur le campus Vanteaux. Elle devient l'occasion de faire renaître la problématique identitaire qui vient se cristalliser par le bâtiment et son organisation interne.

Ainsi, l'École propose deux diplômes allant de 3 ans à 5 ans qui visent à préparer les étudiants à devenir des acteurs dans le champ de l'art contemporain. Elle entend ainsi développer l'esprit critique par « la culture, le développement de la conscience critique, par l'acquisition de techniques, de méthodes, et de procédés de mise en œuvre » (ENSA Limoges, s. d.). Les cours appellent à dialoguer les uns avec les autres. L'enseignement des trois premières années est qualifié d'enseignement de programme et d'expérimentation, pour les deux dernières années il tend à inciter l'étudiant à s'engager sur le chemin de la création personnelle. Les unités pédagogiques sont pour certaines obligatoires et pour d'autres bénéficient d'une plus grande liberté : « ateliers ouverts ». Dans les années 1990, l'École par ailleurs propose à certains étudiants diplômés du premier cycle (DNAP) ou du deuxième cycle (DNSEP) de les préparer à entrer à l'École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs. L'équipe de professeurs qui soutient cette initiative est composée de Catherine Fraixe (culture générale) d'Alain viguier (culture générale) de Roger Vulliez (photographie), Patrick Jude (peinture, graphisme), Patrick de Maisonneuve (design). Les étudiants à travers cette brochure sont incités à fréquenter les lieux culturels limousins tels que le FRAC (Fonds Régional d'Art contemporain), le Centre international d'art et du paysage de Vassivière[56], le centre d'art de

[56] Le Centre National d'Art et du Paysage de Vassivière a été créé en1989. C'est un acteur majeur de l'art contemporain en Limousin qui s'est vu attribuer le label Centre d'art contemporain d'intérêt national par le ministère de la Culture en 2018.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Meymac[57] et Rochechouart[58]. Par ailleurs il est indiqué que les étudiants peuvent participer à des séances de travaux dirigés avec l'ENSCI : l'École Nationale Supérieure de Céramique Industrielle. L'École donne encore des cours du soir dans ce que l'on appellerait aujourd'hui des activités périscolaires avec des cours de dessin, de gravure et lithographie du lundi au jeudi de 18h à 20 h. Ces activités sont totalement dissociées de l'activité d'enseignement de l'École au sens où elles n'accueillent pas d'étudiants de l'établissement, mais des personnes étrangères à ce cursus, qui suivent ces activités à titre de loisirs. L'École prévoit également une programmation de créateurs venant séjourner à l'École, on trouve parmi eux : Emmanuel Saulnier (photographe), Daniel Dezeuze (émail), Peter Briggs (Sculpture), Olivier Gagnère (objets), Claude Courtecuisse (design), Nestor Perkal (design). L'École entend malgré tout, intégrer ses élèves soit dans l'industrie soit en tant que jeune artiste dans le champ contemporain, bien que les cours ne soient plus spécifiques à l'industrie :

> *C'est qu'il faut apprendre, mais que l'on ne peut se contenter de rechercher les moyens de s'adapter à une situation stable ; il faut faire des propositions personnelles et entrevoir les moyens de dépasser les acquis pour avoir une chance (en tant que cadre de l'industrie ou artiste indépendant) d'intervenir activement dans un monde sans cesse mouvant. (Note sur le guide de l'étudiant, s. d.)*

Ce projet pédagogique appuyé sur la vocation industrielle passée de l'École est à nouveau bousculé avec la mise en conformité des diplômes avec le LMD. En 2013, un décret portant sur l'organisation du DNSEP met à jour la formation et la place en conformité avec les exigences du LMD. L'ensemble des écoles d'art sont évaluées par l'AERES, l'Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur, (aujourd'hui HCERES) afin de voir si les formations délivrées dans ces établissements sont en conformité avec ce qui est attendu d'un master. Pour justifier de l'équivalence entre le DNSEP et un master les écoles sont évaluées selon la richesse des partenariats proposés, qu'ils soient locaux, nationaux et internationaux, le positionnement scientifique et la recherche, les liens avec l'université, la cohérence du projet d'établissement ainsi que l'écriture d'un mémoire lors du cycle de master. L'AERES évalue les options proposées par l'École à l'obtention d'un titre d'équivalence du master.

À la suite de l'évaluation AERES de 2010, l'École est louée pour la mise en place du mémoire qui est de manière générale de bon niveau, la qualité des partenaires qu'ils soient professionnels ou institutionnels, ainsi que la volonté de se rapprocher de nombreuses structures professionnelles. Cette appréciation concerne l'option art. Sur une notation allant de A à C l'École obtient un B au DNSEP option Art. En revanche, il n'en va pas de même pour

[57] Le Centre d'Art Contemporain de Meymac a été créé en 1979. C'est une association de loi 1901 qui vise à promouvoir la création contemporaine au niveau local et régional. Le CAC diffuse essentiellement des œuvres issues des arts plastiques.

[58] Le musée de Rochechouart est un musée d'art contemporain. Il accueille des expositions d'art contemporain et héberge en parallèle de sa collection d'art contemporain, le fonds Raoul Hausmann. Il a ouvert ses portes en 1985 à l'initiative du conseil général de la Haute-Vienne.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

l'option design. La faiblesse du dossier résulte selon l'AERES d' « un projet d'école non encore abouti » (2011, p. 4). Selon l'AERES :

> *L'option ne parvient pas à se positionner dans l'offre générale de formation, notamment parce qu'il est difficile de distinguer ce qui relève de l'artistique ou du design, sans doute du fait de son émergence tardive. Pour autant, un potentiel de développement pour l'école est tout à fait envisageable si elle trouve les moyens de mettre en place un projet d'établissement cohérent, visible et propre au design. (2011, p. 4)*

Dans son développement, l'AERES poursuit en soulignant le manque d'attractivité de l'option, un adossement à la recherche qui manque de structuration, avec un contenu de formation qui n'est pas suffisamment orienté sur le design. Bien que le fonctionnement de l'AERES et la nomination de ses experts donne lieu à de vives critiques et ne fasse pas l'unanimité, l'École a du reformuler son option design. L'École ne délivre plus un DNSEP option design jusqu'en 2018 mais un DNSEP option art « mention design d'objet ». C'est à travers ce changement lexical et administratif que l'École a pu encore revendiquer une option design qui ne donne pas lieu à un diplôme en design mais en art « mention design d'objet ». Cette pratique s'est d'ailleurs retrouvée dans d'autres écoles. À la suite de la dernière inspection de l'HCERES, elle recouvre son option et permet aux étudiants de présenter à partir de 2019 un DNSEP option design. Si plusieurs options sont proposées, l'enseignement est désormais général et ne propose plus d'approche spécifiquement technique. La pratique de la céramique se fait par le biais d'initiations au cours du premier cycle et peut donner lieu à un projet personnel en céramique plus approfondi si l'élève le désire. Il n'y a aujourd'hui plus d'option céramique ni de cours imposant les bases techniques complètes et nécessaires de décoration, de moulage et de modelage. Les seuls cours résultent de l'initiation et non d'un apprentissage rigoureux que requiert la céramique. En revanche, l'École propose un post-diplôme céramique où les participants sont amenés à passer trois mois sur le site de l'ENSA en Chine, à Jingdezhen.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Chapitre IV. Conclusion

Les mutations de la signification du mot « art » montrent l'influence qu'un mot peut revêtir au contact de plusieurs contextes et suivant les époques. En cela, outre l'aspect informatif lié aux évolutions de ces définitions, on constate que la construction de l'identité de ce mot est semblable aux évolutions des écoles d'art. Il montre en effet des changements d'identité.

L'histoire de l'École de Limoges montre les similitudes avec les autres écoles d'art. En effet, en majorité créées ou redirigées vers l'industrie pour servir les bassins économiques locaux, leur identité n'a cessé d'évoluer. Les problématiques évoquées mettent en avant la difficulté de développer un enseignement uniquement destiné à l'industrie. Les fabricants sont souvent à la recherche de compétences très techniques que les écoles ne peuvent ou parfois ne veulent pas délivrer. La fluctuation permanente de cette identité artistique témoigne de la complexité des enjeux. L'école de Limoges au même titre que les autres écoles, bénéficie d'un bassin économique avec la présence d'industries d'art et parfois de matériaux et ou minerais à proximité. Mais cet atout a été aussi, l'histoire le montre, parfois un frein et souvent un poids. C'est d'ailleurs la condition *sine qua non* à l'investissement des municipalités et de l'État, dans la création ou la cession d'établissements d'enseignement artistique destinés à l'industrie. L'étude de l'École d'art de Limoges permet de montrer comment, en détaillant la relation hiérarchique ou la relation de cause à effet qui se trame entre la découverte d'une richesse naturelle et la nécessité d'apprendre à maîtriser les techniques de mise en forme et de décoration (d'embellissement) du produit fini ; un établissement d'enseignement de l'art peut se trouver au centre d'un système d'influences identifiées. Ces influences se dévoilent, tant dans les relations économiques sous-jacentes à l'industrie et à l'économie locale générée, qu'à travers la relation de prestige qui découle d'une industrie qui participe à la reconnaissance et à la défense du patrimoine artistique national. Les écoles de Nancy ou celle de Saint-Étienne issues d'une tradition industrielle, n'échappent pas à cette dynamique permanente de questionnement. Les tournants pris par le fonctionnement, le contenu ou l'organisation des cours souvent multiples, montrent une certaine régularité dans la capacité à remettre en question l'enseignement et l'institution dans son fonctionnement. Nous avons pu le constater avec l'histoire de la création puis de l'abandon de la section céramique en 1913, au même titre que dans les années ultérieures notamment lors de la refonte des diplômes. Nous remarquons qu'aussitôt la spécificité de l'École dissoute dans la généralité de l'enseignement, elle revient questionner un enseignement devenu trop général. Il en va de même pour les écoles issues d'une tradition académique et qui n'ont jamais eu à destiner leur enseignement à l'industrie. Elles se sont vues elles aussi confrontées à l'arrivée d'un enseignement inspiré de directives nationales et donc plus générales. Cela a induit les mêmes remises en question quant à

Licence CC BY-NC-ND 3.0

l'identité et au devenir de l'enseignement. Les écoles ne se contentent pas pour autant de subir passivement ces influences. Elles opposent à celles-ci systématiquement une réflexion et un sens critique. Ce mode de fonctionnement est devenu un mode caractéristique de ces établissements. De cette manière, ils tendent à rester libre en faisant un travail d'histoire, sur ce qu'ils sont et ce qu'ils font. C'est à travers ce travail de questionnement et de mise en abîme de la structure « école d'art » qu'ils semblent gagner en autonomie et démontrent leur volonté de ne pas se soumettre à une quelconque influence ou tout du moins à choisir les entités desquelles ils concèdent dépendre. Les fluctuations de statut, de dénomination, sont un marqueur de l'emprise de l'État sur les écoles qui réagissent par opposition en manifestant une volonté de différenciation. Cette volonté se manifeste soit par une réelle spécialisation de l'École soit par opposition inavouée à l'autorité ministérielle. La spécialisation de l'École apparait souvent en lien avec son passé et sa façon d'assumer ou de redessiner un futur en lien avec ses origines.

La sociologue Frédérique Joly évoque dans sa thèse[59], une histoire des écoles d'art puis une histoire de l'enseignement artistique. Ainsi qu'on l'a vu, la création des écoles d'art et l'enseignement artistique sont conjointes au début. En revanche, on note que les problématiques qui se posent sur l'identité de ces formations ont façonné l'enseignement artistique. Dès le début du XX^{ème} siècle, lorsque les écoles se détachent ou essaient de se détacher de la problématique industrielle, la voie très générale de l'enseignement artistique s'ouvre. On voit d'ailleurs l'opposition apparaître à Limoges. Alors que l'École ne se destine plus à l'industrie car le contenu des cours perd en pertinence et qu'ils sont peu fréquentés par les élèves, l'École ne propose pas pour autant un enseignement artistique qui embrasse la généralité et s'ouvre aux multiples formes et *media* que le début du siècle promet. Elle est donc indifférenciée, c'est-à-dire ni spécialisée ni complètement générale. C'est au moment où les écoles d'art se trouvent dans l'obligation de s'orienter, que l'histoire de celles-ci et de l'enseignement artistique diverge. Il n'y a plus un seul enseignement lié à une école mais des enseignements qui cherchent à s'émanciper du cadre d'influence dans lequel ils se trouvent. L'histoire des écoles d'art qui était commune à celle de l'enseignement artistique s'en sépare au début du XX^{ème} siècle. Nous avons pu constater la dissolution d'un contenu technique destiné à des ouvriers d'art (les cours de géométries, de dessin linéaire etc), au profit d'une formation plus générale dans laquelle la technique ne tient plus une place centrale. L'enseignement devient résolument plus artistique et passe d'une transmission de savoir-faire c'est-à-dire de réalisation et de maîtrise technique à un savoir-faire d'exploration, d'expérimentation, d'imagination et donc d'expression de soi. Si l'on emploie le savoir-faire, au sens réducteur du terme, comme une habileté uniquement technique et pratique ; on peut dire que l'enseignement en école d'art a évolué vers un savoir-créer[60] c'est-à-dire vers un

[59] Frédérique Joly, *Formalisation et socialisation des adolescents et des étudiants en écoles d'art de pratiques amateurs et supérieures, thèse de doctorat, Université Paris 8,* 2015.

[60] Le CNRTL définit le savoir-faire comme étant « la pratique aisée d'un art, d'une discipline, d'une profession, d'une activité suivie ; habileté mannuelle et/ou intellectuelle acquise par l'expérience, par l'apprentissage, dans un domaine déterminé » ou encore comme « la qualité d'une personne qui manifeste de l'habileté à réussir ce qu'elle entreprend, dans divers domaines, surtout pratiques :

Licence CC BY-NC-ND 3.0

enseignement qui s'affranchit des règles de l'art. L'étudiant n'est plus lié à un éventail de cours différents qui le destinent à s'exprimer sur un seul matériau ou un seul médium. Il est lié à des enseignements hétérogènes dont il est l'acteur, par le choix qu'il peut faire de les suivre ou non et qui lui permettent de construire sa problématique artistique qu'il va ainsi décliner sous plusieurs *media*. Il apprend donc à développer les outils qui lui permettent de mener à bien son projet. Nous comprenons donc qu'entre un enseignement destiné à l'industrie qui doit obéir à un cadre et former des étudiants dans un objectif utilitaire et productif, les méthodes et le programme pédagogique ne sont plus les mêmes. Si l'étudiant est désormais libre de développer ses connaissances dans le but d'exprimer sa création sur divers *media*, l'enseignement laisse une part de liberté et n'est pas précontraint. L'identité de l'école d'art peut désormais se définir comme celle d'un établissement d'enseignement qui veille à placer sa pratique et les influences au centre du questionnement. L'enseignant quant à lui ne transmet plus la « bonne méthode » pour peindre ou pour réaliser un objet. Il encourage l'étudiant à exploiter sa capacité d'imagination et à s'affranchir de l'existant. En transmettant son expérience, sa conception de l'art et de la société, l'enseignant entend éveiller le sens critique de son étudiant. On voit donc le fossé qui s'est creusé entre l'enseignement du début du XX^{ème} siècle et celui de la fin du XX^{ème}. Les cours et le programme pédagogique ne répondent plus à une liste de compétences et de savoir-faire définis et progressifs par lesquels il faut passer pour prétendre accéder aux cours supérieurs. Les programmes sont désormais liés à la personnalité de l'artiste-enseignant et à sa vision du monde qu'il transmet et envers laquelle les étudiants se positionnent, pour ou contre par l'exercice de leur sens critique. Cela laisse donc la place à un enseignement libre, laissé à l'appréciation de l'enseignant bien qu'il y ait des directives ministérielles. Ainsi, la façon d'enseigner et de transmettre devient aussi importante que le contenu, elle devient même prépondérante.

Parvenue à ce stade, il nous faut aborder les questions suivantes : « comment » enseigne-t-on aujourd'hui dans les écoles d'art et surtout quelle place a cet enseignement dans l'enseignement supérieur général ? Enfin, que nous donne-t-il à voir des évolutions de la société ?

affaires, relations, vie sociale ». On souhaite ici entendre le savoir-faire comme maîtrise technique pour illustrer la différence avec le savoir-créer. Il s'agit ici d'introduire un terme qui permette de marquer la différence entre un enseignement qui vise à l'acquisition de connaissances essentiellement techniques au début du XX^{ème} siècle à un enseignement qui vise à encourager l'émergence et l'expression de la personnalité d'un futur artiste sur un médium. Cela veut donc dire que l'on passe d'un enseignement qui délivre un ensemble de règles techniques à suivre pour parvenir à concrétiser un objet comme peuvent l'être les équations d'oxydo-réduction pour l'émaillage d'une céramique, à un enseignement qui privilégie l'expérimentation sans la contrainte imposée par une règle. Ici se révèle la question brûlante entre artisanat d'art et art.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Licence CC BY-NC-ND 3.0

PARTIE 2.

L'ÉCOLE D'ART ET SON ENSEIGNEMENT DANS LE PAYSAGE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : CARACTERISTIQUES, SINGULARITE DE CONTENUS ET DE MODES D'ENSEIGNEMENT

L'approche historique a permis de montrer l'évolution de la définition de l'école d'art prouvant qu'elle a cherché à se positionner vis-à-vis des influences de l'État et des industries d'art. Aujourd'hui, le caractère plus généraliste de la formation artistique est acquis et ne présente pas de communes mesures avec l'enseignement des métiers d'art dispensé auparavant. Nous allons nous intéresser à l'entrée des écoles d'art dans l'enseignement supérieur.

Pour cela, nous allons étudier brièvement la réforme LMD, ses conséquences sur l'enseignement et plus particulièrement la réaction des écoles d'art face à celle-ci. Cela nous permettra de comprendre comment le mode de fonctionnement de ces écoles que nous avons décrit dans la partie précédente se met en œuvre de manière concrète face à une réforme. L'entrée de l'enseignement des écoles d'art dans l'enseignement supérieur va nous conduire à préciser ses caractéristiques, en étudiant les maquettes pédagogiques et en les comparant à celles de l'enseignement d'art plastique à l'université. Nous utiliserons pour cela le logiciel d'analyse IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) pour définir si tel est le cas les singularités de l'enseignement en école d'art. Nous comparerons ces résultats à ceux obtenus à la suite de l'enquête sociologique que nous avons menée à partir d'observations sur le terrain ainsi que sur une cohorte d'étudiants en école d'art. Cela nous permettra de conclure quant au positionnement de l'enseignement artistique dans le champ plus général des études supérieures. En introduction se posait également la question de savoir si l'enseignement en école d'art répondait à la notion de curriculum et si oui pour quelle raison. À l'issue de l'étude des caractéristiques de cet enseignement, nous espérons pouvoir conclure quant à la notion de curriculum mais également de comprendre en quoi l'histoire de ces écoles a façonné leur fonctionnement.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Chapitre I. Un enchainement de réformes comme catalyseur de l'enseignement en art

Cette évolution vers des exigences universitaires a été conduite dans les années 1990 et n'est pas totalement achevée aujourd'hui. La loi Savary du 26 janvier 1984 (1984) sur l'enseignement supérieur prend en compte les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel. Les écoles d'art sont alors reconnues comme jouissant d'une « personnalité morale et d'une autonomie pédagogique, administrative et financière » (Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, 1984). Cette reconnaissance n'existe qu'en apparence, car l'enseignement ne bénéficie pas pour autant d'une reconnaissance par l'ensemble du « supérieur » à la fin des années 1980.

Les années 1990 dessinent le projet d'un réseau européen d'enseignement supérieur qui nécessite d'harmoniser les systèmes de notation et les niveaux de diplômes afin dit-on de faciliter la circulation des étudiants et la communication des équipes de recherche.

L'année 1997 montre un tournant dans l'enseignement marqué par un arrêté (Arrêté du 6 mars 1997 relatif à l'organisation des études conduisant au diplôme national d'arts et techniques et au diplôme national supérieur d'expression plastique, 1997), qui met en avant les enseignements théoriques[61]. Les règles d'attribution d'unités de valeurs s'approchent de plus en plus des exigences européennes. Un effort est porté sur la description des enseignements dispensés par années et leur contenu. L'ensemble de ces réflexions va donner lieu à la réforme de Bologne. Le processus de Bologne s'est construit en plusieurs temps. En effet, plusieurs conférences, symposiums ou rencontres ont permis de construire les accords de Bologne et le système « Licence Master Doctorat » (LMD) qui en découle. Jean-Émile Charlier et Sarah Croché, sociologues de l'éducation, rappellent que la réforme a mis dix ans pour voir le jour, mais que la réflexion était déjà entamée depuis les années 1950. En effet, la volonté de voir naître un espace culturel commun et surtout une réelle coopération en matière d'éducation est née il y a plus de 70 ans :

> *Créé en 1949 par dix états, le Conseil de l'Europe en compte aujourd'hui quarante-cinq, couvrant tout le continent. Organisation intergouvernementale, il s'emploie à harmoniser les politiques de ses états membres et à leur faire adopter des normes communes. Sous son égide est conclue, dès 1953, la "Convention européenne relative à l'équivalence des*

[61] Dans cet arrêté, la production d'un mémoire devient obligatoire ce qui porte les enseignements théoriques à une place officiellement indissociable du reste du cursus. Si la présence d'enseignements dits de culture générale semble évidente, cette reconnaissance ne fait qu'accroître au début une scission entre enseignements dits de « théorie » et enseignements dits de « pratique ».

Licence CC BY-NC-ND 3.0

diplômes donnant accès aux établissements universitaires". La "Convention culturelle européenne", signée en 1954 par quatorze états, aujourd'hui par quarante-huit, fixe le cadre de ses activités dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche. En 1957, la "Convention européenne sur l'équivalence des périodes universitaires" installa le mécanisme de reconnaissance par l'université d'origine des périodes d'études effectuées à l'étranger rendant techniquement possible l'objectif de mobilité. En 1959, la "Convention européenne sur la reconnaissance académique des qualifications universitaires" compléta cette première batterie d'instruments juridiques. (Charlier et Croché, 2003)

Pour comprendre les conséquences du processus de Bologne sur l'enseignement artistique français, il va s'agir de préciser d'une part les évolutions de l'enseignement supérieur en rappelant les différentes étapes qui ont conduit à la construction de l'espace d'éducation et d'échange européen et d'autre part, de montrer les adaptations nécessaires de l'enseignement artistique en France face à cette réforme.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

I.1. La Magna Charta Universitatum

L'évolution qui se poursuit dans l'enseignement trouve son fondement dans la Magna Charta Universitatum (*Read the Magna Charta 1988*, s. d.), adoptée par 816 universités de 86 pays différents en septembre 1988 à Bologne. Bien que cette charte rassemble les réflexions des pays du monde entier, elle va servir de trame de réflexion aux futurs accords de Bologne.

La Magna Charta met en avant l'importance que revêt la recherche et plus particulièrement, la libre circulation des idées.

Les objectifs fixés par cette charte sont les suivants :

- Assurer la liberté de la recherche et de l'enseignement,
- Règlementer de manière homogène le statut des enseignants en leur garantissant une activité de recherche et de transmission en liant les deux parties,
- Veiller au respect et à la sauvegarde des libertés,
- Mettre en place des dispositifs qui permettent de conduire les étudiants à la réussite.

De cette réflexion menée par les 388 recteurs (*31st Anniversary of the Magna Charta Universitatum*, s. d.) des universités à Bologne à l'occasion du IX^{ème} centenaire de son université, se dessine une harmonisation des fonctionnements des grandes institutions représentatives du savoir et de la connaissance, ouvrant la voie à une reconnaissance des enseignements et des dispositifs de réussite pour favoriser la circulation du savoir et de la connaissance dans l'espace d'échange européen.

I.2. La Déclaration de la Sorbonne

La première rencontre à la Sorbonne le 25 mai 1998 met en avant le rôle des universités dans le développement culturel européen. La déclaration de la Sorbonne du 25 mai 1998, faite à l'occasion du 800ème anniversaire de l'université éponyme, reprend les fondements de la Magna Charta qui laissait pressentir une volonté d'harmoniser les échanges de savoir et la transmission de connaissances.

Selon Claude Allègre, alors ministre de l'Éducation nationale, trop d'étudiants n'ont pas encore la chance de pouvoir explorer d'autres voies à l'étranger avant la fin de leurs études et l'ouverture de l'enseignement supérieur à l'Europe va permettre de combler ces manques tout en favorisant une confrontation non pas à la différence mais à la diversité. Cette volonté d'abolir les frontières et de passer outre ces barrières tient au fait que la société et surtout l'éducation conférée aux enfants subit des changements :

> *Nous abordons une période de changements majeurs dans l'éducation, dans les conditions de travail, une période de diversification du déroulement des carrières professionnelles ; l'éducation et la formation tout au long de la vie deviennent une évidente obligation. Nous devons à nos étudiants et à notre société dans son ensemble un système d'enseignement supérieur qui leur offre les meilleures chances de trouver leur propre domaine d'excellence. (Blackstone et al., 1998)*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Pour répondre à la nécessité d'ouvrir l'enseignement sur l'espace européen et bénéficier du potentiel d'acculturation permis par l'Europe, il faut pouvoir échanger sur la base d'un système commun qui permet une évaluation ainsi qu'une attribution de diplôme qui soit équivalente. Il s'agit alors d'uniformiser la progressivité des enseignements quelle qu'en soit la matière en un cycle de trois années sanctionnées par une licence et un cycle de master d'une durée de deux années sanctionnées par un diplôme de master. Ce système nécessite donc un modèle d'évaluation commun qui permette de lisser les différences de fonctionnement entre les pays. Claude Allègre présente alors le nouveau système et le décrit comme souple, faisant appel à la validation des « European Crédits Transfer System » (ECTS). La validation de crédits assure à l'étudiant de poursuivre son cursus dans un autre établissement d'enseignement supérieur européen, au rythme où il l'entend. Ce quota de crédits permet de poursuivre la formation tout au long de la vie.

Avec un enseignement artistique scindé en deux voies : universitaire et école d'art, la nécessité d'intervenir en faveur d'une conciliation se fait sentir, alors que l'école d'art a toujours cherché à s'autonomiser et s'affranchir des destinées imposées aux écoles. Cette conciliation entre les différents parcours d'études et au sein des différents pays annonce sans nul doute et sans échappatoire possible, des réformes de l'enseignement supérieur.

I.3. Les Accords de Bologne

La destinée des établissements d'enseignement supérieur européen est scellée le 19 juin 1999 par les accords de Bologne. Les gouvernements des pays signataires de la déclaration de la Sorbonne ont alors entamé des démarches pour réformer leur enseignement. La déclaration prévoit plusieurs objectifs :

> *L'adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, entre autres par le biais du " supplément au diplôme " … Adoption d'un système qui se fonde essentiellement sur deux cursus avant et après la licence … mise en place d'un système de crédits ECTS comme moyen approprié pour promouvoir la mobilité des étudiants le plus largement possible, … promotion de la mobilité, promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité dans la perspective de l'élaboration de critères de méthodologies comparables, … promotion de la nécessaire dimension européenne de l'enseignement supérieur, … notamment en ce qui concerne l'élaboration des programmes d'études, la coopération entre les établissements, les programmes de mobilité et les programmes intégrés d'étude, de formation et de recherche. (Déclaration de Bologne, 1999)*

En 2001, les trente-deux ministres européens signataires se retrouvent à Prague pour faire un premier état des actions réalisées en faveur de la construction de cet espace européen de savoir et de connaissance. Cette rencontre à Prague fait suite à plusieurs séances de travail, notamment la convention de Salamanque les 29 et 30 mars 2001 qui a rassemblé les établissements d'enseignement supérieur ainsi que la convention des étudiants européens réunis à Göteborg les 24 et 25 mars 2001. À Prague, les ministres constatent que des dispositions ont déjà été prises par les signataires pour aller vers un système d'enseignement

Licence CC BY-NC-ND 3.0

commun. À l'issue de cette déclaration les ministres reconnaissent « le rôle vital que jouent les systèmes d'évaluation de la qualité dans la mesure où ils permettent de garantir des références de haut niveau et facilitent la comparabilité des diplômes en Europe » (Déclaration de Prague, 2001). Les ministres ont encouragé les universités et les établissements d'enseignement supérieur à travailler conjointement afin « d'instaurer des mécanismes d'évaluation et d'habilitation mutuellement acceptés » (Déclaration de Prague, 2001).

I.4. Vers des réformes sur l'enseignement supérieur en France

À la suite des accords de Bologne, la France doit réagir et adapter son enseignement supérieur. Néanmoins la France entreprend de réformer son enseignement via le décret du 8 avril 2002. Celui-ci marque un tournant définitif quant à l'évolution des formations. L'article 1 du décret explique d'ailleurs que celui-ci est réalisé en vue de placer l'enseignement en conformité avec la dynamique de construction de l'espace européen. Il comprend trois titres : les principes généraux, les dispositions pédagogiques ainsi que les modalités d'applications. Aucune de ces parties ne laisse de place à une quelconque interprétation, laissant présager moins de liberté quant à l'enseignement en école d'art.

Aussi, chaque établissement français d'enseignement supérieur doit dorénavant se conformer aux directives énoncées dans la déclaration de Bologne via le décret du 8 avril 2002. Ce décret prend en compte la refondation des diplômes sur trois niveaux : licence, master et doctorat avec des enseignements répartis en semestres. La notation par l'attribution de crédits est nouvelle. Bien qu'elle rappelle les anciennes unités de valeurs, le crédit ECTS est singulier :

> *Le nombre de crédits par unité d'enseignement est défini sur la base de la charge totale de travail requise de la part de l'étudiant pour obtenir l'unité. La charge totale de travail tient compte de l'ensemble de l'activité exigée de l'étudiant, et, notamment, du volume et de la nature des enseignements dispensés, du travail personnel requis, des stages, mémoires, projets et autres activités. Afin d'assurer la comparaison et le transfert des parcours de formation dans l'espace européen, une référence commune est fixée correspondant à 180 crédits pour le niveau licence et de 300 crédits pour le niveau master. (Décret n°2002-482 du 8 avril 2002 portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, 2002)*

Les conditions d'attribution et d'acquisition sont également fixées de manière à « assurer la cohérence des formations, à garantir la validation par le diplôme national concerné et à favoriser les réorientations » (Décret n°2002-482 du 8 avril 2002 portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, 2002). L'article 7 de ce décret prévoit que les ministres peuvent décider des principes généraux ainsi que des dispositions pédagogiques après consultation des instances compétentes. Cette reformulation de l'enseignement européen appelle donc des évolutions de l'enseignement français et plus particulièrement de l'enseignement en école d'art.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

I.5. La mise en conformité

Les écoles sont appelées en 1999 à s'harmoniser avec les directives du processus de Bologne au même titre que l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur. La réforme met du temps à être appliquée en école d'art et nécessite plusieurs années de transition et d'ajustement. Comme nous l'avons détaillé précédemment, la réforme LMD impose une harmonisation des cursus, une attribution de crédits qui doit être homogène pour pouvoir intégrer le système européen. Cette formation ne relève pourtant de rien d'homogène. Comment peut-on d'ailleurs évaluer une production artistique qui n'a rien de commun avec un exercice de résolution de problèmes, ni même une composition ou dissertation ou tout autre travail qui répond à des critères d'évaluation bien précis ? En plus de questionner le système d'évaluation et donc de notation, une balance entre les cours liés à l'environnement artistique (histoire, théorie, philosophie) et à la pratique se crée. Elle fait l'objet de toutes les attentions. C'est elle qui pose avant tout des questions aux enseignants et aux étudiants. L'école d'art qui est par essence liée à la pratique, est-elle en train de perdre cette dominante, celle-là même qui selon étudiants et enseignants, la différencie de l'enseignement universitaire ?

Cette défiance est mise en avant 16 ans plus tard par le journal *L'Humanité* qui reprend l'historique des réactions des écoles d'art par rapport à la réforme :

> *En 1999, les accords signés par 29 ministres de l'Éducation européens, réunis à Bologne, décrètent la nécessité d'une harmonisation de l'enseignement de l'art. On exige des écoles qu'elles s'alignent sur les critères universitaires en vigueur. Sur le coup, enseignants et étudiants ne réalisent pas que cette assimilation forcée va nier leur singularité, en leur demandant d'intégrer des programmes de recherches, avec rédaction d'un mémoire sous la direction d'un enseignant titulaire d'un doctorat, en vue d'une soutenance devant un jury composé, pour moitié, de docteurs. (Jauffret, 2014)*

La réforme LMD impose que le mémoire de master soit écrit à hauteur de 100 000 signes et réponde à des critères universitaires. Cette règle a été établie à la suite d'un rapport prescriptif réalisé par l'AERES (Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur) en 2009 après avoir visité sept écoles et pour lequel un ensemble de quatorze experts composés d'universitaires, enseignants en école d'art et professionnels du milieu de l'art ont été nommés. Le rapport prescriptif de l'AERES a relevé lors de la visite de ces établissements des points forts et faibles et évoque également des points « non-consensuels » tels que :

> *C.4.1 ; Le mémoire écrit de fin d'études est une exigence d'un diplôme Master. Ce mémoire, qui ne saurait être un simple commentaire sur le travail plastique de l'étudiant, requiert une prise de distance critique de la part de son auteur et répond, verbalement, à une démarche de recherche problématisée et à des exigences d'objectivation et de conceptualisation.*
> *C.4.2 Le mémoire portera sur un sujet arrêté en commun par l'étudiant et son directeur de recherche. Il pourra traiter soit d'une pratique artistique, soit d'une réflexion artistique, soit d'une approche historique ou théorique de l'art. Il doit être rédigé selon un plan raisonné et utiliser une bibliographie. Il comporte au minimum 100 000 signes, hors annexes, et respecte les normes requises pour les travaux de recherche universitaire (codes typographiques, notes, etc.).*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

> *C.4.3 Le projet de mémoire devra être validé par un enseignant titulaire d'un doctorat et le jury de soutenance du mémoire sera composé pour moitié au moins de membres titulaires d'un doctorat.*
> *C.4.4 Afin de préparer leurs étudiants aux exigences du mémoire de fin d'études, il est fortement recommandé aux écoles d'art d'inclure dans leur cursus, dès la première ou la deuxième année, des cours de méthodologie de la recherche (documentation, bibliographie, construction de projet) ainsi que des cours d'expression écrite et orale. Ces enseignements devraient être dirigés par des enseignants agrégés ou docteurs. (Dhainaut & Menand, 2009, p. 4)*

L'AERES qui vient assurer l'évaluation des formations et vérifier que les critères d'exigence des diplômes délivrés permettent l'équivalence avec les grades de licence et de master, montre ici une approche très universitaire de l'exercice de rédaction du mémoire de fin d'études. Les écoles retiennent avant toute chose les codes universitaires imposés aux écoles d'art. La revue *L'art même* dans le numéro 45 publié en 2009, parle de « pataquès institutionnel» (Trémeau, 2009). Le mémoire doit appréhender la problématique plastique de l'étudiant à plus ou moins proche distance. Cette peur a d'ailleurs pris tout son sens en 2010 lors de l'introduction du mémoire dans les cursus, autant pour les étudiants que pour les enseignants, comme le précise Maxence étudiant en école d'art en 2014 :

> *Ce qui faisait surtout paniquer les étudiants est cette histoire de 100.000 signes rédigés selon les normes universitaires, et on les comprend... En effet, il paraissait totalement irréaliste de demander à des étudiants, ne pratiquant que très peu l'écriture (hormis quelques partiels d'histoire de l'art ou d'esthétique), de pondre au débotté 100.000 signes d'une pensée structurée et référencée. La chose paraissait tout aussi absurde d'un point de vue pédagogique, obligeant l'étudiant (et donc l'enseignant) à mettre en œuvre et déployer une méthodologie très lourde (la méthodologie universitaire) pour répondre à un exercice unique et sans lendemain. (Maxence, 2014)*

Cette crainte se justifie selon cet étudiant, car le cursus en faculté habitue les étudiants depuis la licence à rendre des écrits ce qui n'est pas le cas des écoles d'art. À l'université, cela se poursuit d'ailleurs dans les années de master avec l'écrit de fin de première année, suivi de l'écrit de fin de deuxième année qui peut aller de 100000 signes à 200000 signes. La peur de l'harmonisation est encore présente d'autant plus que la production d'un mémoire de DNSEP ne permet pas dans la majorité des cas de poursuivre des études en doctorat. En effet, les directeurs de recherche hésitent à prendre un étudiant issu d'une école d'art et qui n'est pas passé par l'université. Cette réforme engage une réflexion autour des apports respectifs de la théorie et de la pratique plastique. Elle suscite ainsi un rapprochement universitaire qui n'est pas bien accepté. Cette différence entre université et école d'art ne fait qu'accroître les problèmes de considération et de reconnaissance de l'enseignement artistique, dont la particularité, axée sur la pratique, est à l'épreuve de l'enseignement universitaire. Emmanuel Tibloux, président de l'ANdÉA (Association Nationale des Écoles supérieures d'Art[62]) de 2009

[62] L'ANdÉA a été créée en 1995. C'est une association qui se veut fédératrice des écoles d'art et de design. Elle regroupe des enseignants des étudiants, des assistants, des techniciens, des personnels

Licence CC BY-NC-ND 3.0

à 2017 et directeur de l'École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Lyon, explique le phénomène qui est à l'œuvre :

> *Ainsi en est-il encore de la forte incitation à confier les enseignements théoriques à des docteurs de l'université, à laquelle s'ajoute l'obligation de leur attribuer la présidence des jurys de mémoire. C'est là que le coup de force de l'université est le plus évident, non seulement parce qu'il se manifeste comme tel, sans détour, mais aussi parce qu'il met à nu le rappel à l'ordre métaphysique du primat de la théorie et de la légitimation par les grades et les diplômes. (Tibloux, 2011, p. 12)*

Pour que l'école soit reconnue comme une structure de recherche de qualité elle doit répondre à plusieurs critères :

> *La qualité de la contribution à l'augmentation du savoir, la rigueur méthodologique et conceptuelle du discours, les coopérations transdisciplinaires, l'impact sur la communauté scientifique et artistique, le nombre et la qualité des publications et des expositions. (Trémeau, 2009, p. 7)*

Les écoles doivent justifier d'équipes enseignantes engagées dans une recherche, qu'elle soit d'ordre plastique ou théorique et se rapporte de manière générale au champ de l'art. Le passage au LMD impose dans le même temps que les établissements entament une dynamique de valorisation de la recherche ce qui pose donc la question de la publication. En école d'art, la publication est sujette à de nombreuses interrogations. En effet, elle peut s'apparenter aux divers dispositifs de monstration qui existent déjà. D'ailleurs, les écoles doivent-elles se limiter à des publications « papier » pour se prévaloir du sérieux d'une recherche et répondre aux critères du LMD ? En cela, les écoles ne souhaitent pas être assujetties à un seul dispositif de valorisation, comme pourraient l'être le catalogue d'exposition ou l'édition d'actes de colloques. D'ailleurs, les écoles refusent de réduire la variété des *media* de diffusion et de valorisation et donc de proposer les formes classiques plus « institutionnelles » présentées par l'université. Pourtant, sans mise en valeur de la recherche, il est difficile de la partager et donc de contribuer à l'augmentation du savoir. L'œuvre en elle-même est l'aboutissement d'un travail de recherche, pour autant les étapes ne sont pas systématiquement lisibles. La rigueur méthodologique interroge également quant à la production d'œuvres et aux indicateurs susceptibles d'en attester. Ces problématiques s'inscrivent dans la lignée de celles évoquées au Palais de Tokyo, lors de *Vision-Recherche en art et en design,* un événement regroupant l'ensemble des acteurs de la recherche des écoles d'art, du mercredi 13 avril au lundi 18 avril 2016. Durant ce temps, les écoles ont mis en avant l'ensemble des champs et les axes thématiques abordés au travers de la recherche. Cet évènement entendait exposer la profusion des problématiques qui intéressent les établissements et témoigne des coopérations transdisciplinaires évoquées par Tristan Trémeau, critique d'art et enseignant à l'Académie Royale des Beaux-arts de Bruxelles ainsi qu'à l'école d'art de Bretagne de Quimper. Nous avons d'ailleurs pu constater les dialogues entre les acteurs de ces journées, enseignants comme étudiants issus des diverses écoles

administratifs. Elle organise des rencontres afin de discuter des principales réformes des études d'art et se veut être un intermédiaire entre les écoles et le ministère de la Culture.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

d'art. Au titre de notre mission de doctorat conseil à l'ENSA Bourges, nous avons accompagné les étudiants dans l'organisation de cet événement au Palais de Tokyo. Si la valorisation de la mise en conformité avec les critères du LMD est un passage obligé, l'événement a mis en avant la volonté de se démarquer, de résister à l'harmonisation et de manifester le sérieux et la richesse de ce qui se produit au sein des écoles. Ce questionnement autour de la recherche est aussi évoqué dans la formation continue.

Cette réforme institutionnelle s'accompagne en parallèle de la création de post-diplômes. Ces formations d'une ou deux années supplémentaires qui s'inscrivent hors cursus et après le DNSEP permettent aux étudiants de parfaire leur formation. La dimension de la recherche, qui est inhérente au travail de l'art, est au début perçue comme l'imposition d'une recherche au sens universitaire. En effet, il a souvent été pensé à tort qu'une recherche doit donner lieu à un rendu écrit sous forme de mémoire. Or, si la recherche à l'université est communiquée par le biais de l'écrit, elle prend aussi la forme de travaux pratiques. L'université a pour habitude de choisir l'écrit comme medium pour rendre compte d'une recherche, ce qui n'est pas le cas en école d'art. C'est ce qui a donc conduit les écoles dans un premier temps à amalgamer l'écrit comme médium unique de mise en valeur d'une recherche, puisque la réforme LMD impose que le rendu artistique soit accompagné d'un écrit. En effet, le seul fait de présenter un ensemble de réalisations plastiques en cinquième année, ne suffit pas à reconnaître un travail de recherche de niveau master, au sens du LMD. Même si les œuvres résultent d'un long travail de recherche et qu'elles constituent l'aboutissement de celui-ci, l'ensemble du tâtonnement et du questionnement n'apparait pas. L'environnement artistique des études en écoles d'art permet de « développer une attitude de chercheur sur un mode expérimental qui est fondamental pour accepter le risque, la perte, le ratage, comme élément essentiel de l'économie du travail de l'art » (Trémeau, 2009, p. 7). Cette évolution de l'enseignement ne fait pas consensus au sein des écoles et entraine une scission entre les enseignements dits de « théorie » et de « pratique ». De plus, cette approche du mémoire uniquement basée sur une forme écrite sans ouverture *a priori*, laisse alors penser aux écoles que la réforme LMD vient homogénéiser et retirer la spécificité des enseignements artistiques qui pourtant, sans passer par la forme rédigée répondant à des codes spécifiques par le biais d'un mémoire écrit, ont une pratique de recherche ancrée en eux.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

I.6. Réception de cette évolution par les écoles d'art

Si de prime abord les écoles d'art ont mal perçu cette réforme, elles ont tout de même pu se démarquer par la suite et en retirer un certain nombre de bénéfices. Les accords de Bologne ont en effet suscité de nombreuses protestations et réactions au sein des écoles d'art. C'est pour préserver l'existence de ces établissements face à l'harmonisation européenne des diplômes que l'ANdÉA et le ministère de la Culture ont réuni en 2006 les écoles d'art autour de plusieurs thématiques : l'enseignement, la recherche, les réseaux d'écoles, actions et échanges internationaux. L'urgence transparaît dans le discours de Cécile Marie représentante de la CNEÉA (Coordination des Enseignants en École d'Art[63]) et Jacques Sauvageot président de l'ANdÉA de 2006 à 2009 :

> *Face au mouvement dans lequel les accords de Bologne ont mis nos écoles et nos systèmes d'enseignement, face aux nécessaires réformes qu'il s'agit de mener, face également aux risques de dispersion ou d'éclatement de notre réseau, il nous est apparu urgent d'organiser des états généraux de l'enseignement artistique en France. (Marie & Sauvageaot, 2008, p. 44)*

Ce rassemblement des différents acteurs de l'enseignement artistique, directeurs et personnels des écoles d'art, inspecteurs à la création, présidents de la CNEÉA, mais aussi de l'ANdÉA a pour objectif de faire dialoguer les protagonistes d'un réseau qui n'a guère l'occasion d'échanger. Il permet de mettre en contact les écoles nationales et territoriales. Il s'agit également de comprendre les enjeux du processus de Bologne et de déterminer les forces de l'enseignement artistique par l'intermédiaire de ses singularités et comprendre la nature des modifications qui doivent s'opérer.

Corinne Le Néün, inspectrice générale de la MIPÉA (Mission Permanente d'inspection, de conseil et d'Évaluation de l'enseignement artistique) explique la défiance naturelle des enseignants en école d'art face à la validation des unités de valeur par l'attribution des crédits. Selon elle, la communauté enseignante craint avant tout que l'évaluation fragmente la construction identitaire de l'étudiant qui jusqu'à présent se faisait selon « des modalités empiriques et personnelles » (2008, p. 56). Ce point de vue s'appuie sur « la conviction commune que l'art manifeste une nouvelle forme d'audace, celle du non-savoir, du doute, de l'irrésolu, dont témoigne la multitude des pratiques naturelles dans leur riche diversité ». (Le Néün, 2008, p. 56)

[63] La CNEÉA est une association loi 1901 créée en 2002. Elle regroupe les acteurs pédagogiques des écoles d'art que sont les enseignants, les assistants pédagogiques et les techniciens. La CNEÉA n'est pas un syndicat, mais porte les questions statutaires liées aux évolutions pédagogiques des études artistiques. Les transformations liées à la réforme LMD ont également imposé un changement statutaire des écoles qui dans le même temps sont devenus des établissements pédagogiques de coopération culturelle. Cette évolution vers des usages de l'enseignement supérieur qui ont cours au sein du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche implique des changements de statuts chez les enseignants qui dépendent du ministère de la Culture.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Cette réticence est également expliquée par Yves Michaud : « Si l'artiste doit s'instruire à l'université pour devenir un maître éclairé, c'est pour remplir sa fonction sociale et non pour améliorer sa compétence artistique. » (1993, p. 70)

Cette déclaration met en avant le fait que l'entrée d'un socle théorique trop important menace, selon les enseignants de pratique plastique, l'avenir des écoles d'art et viendrait amoindrir leur spécificité. L'emploi du conditionnel est ici très important, car après plusieurs années, la distinction entre pratique théorique et pratique plastique, n'est plus de mise d'autant qu'il s'agit dans les deux cas de création et que l'un ne va pas sans l'autre. Mais au moment de la réforme, le fonctionnement de l'école d'art apparaissait au monde extérieur comme aux antipodes de la recherche et de ses codes. Emmanuel Tibloux propose une réflexion sur la manière dont le processus de Bologne est accepté par ces écoles, comment il est conduit et ce à quoi il aboutit. Au début des années 2000, l'attention se porte, selon lui, sur le cursus artistique pour plusieurs raisons, notamment le fait que le processus répond à plusieurs enjeux :

> *Plus largement, si la réforme est assurément l'indice d'un puissant mouvement de normalisation, elle est aussi porteuse de mesures et de chantiers prometteurs qui, sous certaines conditions, pourraient contribuer à l'amélioration et au renforcement des enseignements artistiques. Ainsi en est-il de la généralisation du mémoire, corrélative de l'attribution du grade de master. (Tibloux, 2011, p. 15)*

Le système LMD et l'ensemble des questions que sa mise en place a posé, au même titre que la reconnaissance progressive de la formation artistique et des écoles d'art comme des établissements d'enseignement supérieur de qualité peuvent être considérés comme une force. L'ensemble de ces réformes a fait émerger ce qu'Emmanuel Tibloux appelle une ligne de crête qui sépare d'un côté la normalisation d'un rapprochement universitaire et de l'autre, le renforcement de la singularité de la formation. Cette singularité s'est surtout révélée par la confrontation au LMD. D'une part, en acceptant cette réforme, les écoles ont prêté le flanc à une harmonisation et risqué la désingularisation. D'autre part, en entrant en lutte contre le LMD elles ont révélé leur particularité. C'est ce qu'évoque Emmanuel Tibloux, par la ligne de crête qu'il décrit. Ce système, bien que normalisateur, a permis aux écoles de faire connaître leur mode de fonctionnement ainsi que leur spécificité. Cette confrontation à l'absorption et la normalisation par un système est extrêmement intéressante puisqu'elle suscite de nouveau un questionnement profond des écoles d'art. À chaque fois que ces établissements questionnent les fondements de leur enseignement, ils mettent en doute les acquis et par la même suscitent toujours de vives réactions par l'impression d'explosion qu'ils renvoient du fait d'être toujours en ébullition. D'ailleurs, si la peur de l'harmonisation se fait sentir, c'est une nouvelle fois parce que les règles imposent aussi une compétitivité et des résultats, comme cela est énoncé dans la déclaration de Bologne. Cette problématique n'est pas nouvelle puisqu'elle rappelle les origines des écoles d'art. Ce mécontentement incarné par cette ligne de faîte exprime bien le basculement qui existe entre singularité et normalisation.

> *D'un côté, celles-ci n'ont jamais été à ce point valorisées par la société et le système de l'enseignement supérieur ; d'un autre côté, la singularité qu'elles portent, qui fait à la fois leur spécificité et leur valeur, est menacée de neutralisation par assimilation. C'est la*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

conjonction de ces deux tendances, et à travers elle l'articulation problématique de l'ancien et du nouveau, du même et de l'autre, qui fait littéralement la crise, c'est-à-dire le moment décisif, des écoles d'art aujourd'hui. Si la tentation a pu être grande de céder à la nostalgie et à son désir mélancolique de retour, ou au départ et à son désir héroïque de refondation, il importe aujourd'hui de faire face. (Tibloux, 2011, p. 14)

La norme et la compétitivité liées au souhait de délivrer un enseignement transparent et universel par un système de notation, posent aussi la question de la manière dont l'enseignement est conduit. En effet, comme nous le décrivions plus haut, la production d'œuvres d'art et l'ensemble de la recherche interrogent les notions de rigueur et de méthodologie, face à un travail qui, au premier abord, répond difficilement à des critères d'évaluation. La transparence est donc remise en question. Quant à la compétitivité, il y a deux éléments à distinguer. Si l'on entend le terme compétitivité au sens où il se rapporte à la compétition ou à la possibilité de compétition l'école d'art, bien sûr, ne répond pas par essence à la logique d'un établissement d'enseignement qui cherche à être classé parmi les meilleures institutions. Elle ne cherche pas non plus à former les étudiants à répondre de manière performante à une demande spécifique. L'étudiant est invité à créer sa propre démarche artistique et à aller au-devant des difficultés pour défendre sa singularité.

En revanche, si le terme compétitivité est entendu comme l'« aptitude d'un individu ou d'un groupe à affronter la concurrence » (CNRTL, s.d), l'école d'art contribue alors à développer chez l'étudiant sa capacité à lutter pour l'existence de son projet. En école d'art la notion de projet correspond en tout point à la définition donnée par l'académie. Un projet au sens de « disegno » correspond à l'intention que l'on a de faire quelque chose et s'accompagne de la mise en œuvre des éléments nécessaires pour parvenir à le réaliser. Cette notion est abordée en détail dans le chapitre III.4 et V.1.4. L'étudiant doit questionner sa démarche et réévaluer les moyens pour obtenir un résultat. L'approche individuelle induit une concurrence, celle de parvenir à une réalisation satisfaisante. Cette notion de concurrence se rapproche alors d'une acception biologique. Elle n'est pas comprise au sens de concurrence économique répondant à une logique de marché. Cela contribue à rendre l'enseignement artistique et l'évaluation de l'atteinte des objectifs opaque car complexe puisque les études d'art ne se prévalent pas, à première vue, de critères d'évaluation bien définis. De plus, en école d'art, le mode expérimental est favorisé. Or l'expérimentation n'est pas valorisée puisqu'elle ne répond pas non plus à des exigences de compétitivité. L'expérimentation répond à un principe d'incertitude, qui est par définition difficilement évaluable : « Ainsi en est-il aussi de la notion de " progressivité des enseignements ", qui suppose continuité, homogénéité et gradation, quand l'enseignement en école d'art procède sur le mode discontinu et parfois régressif de l'expérimentation. » (Tibloux, 2011, p. 12)

Emmanuel Tibloux, dans *Sur la ligne : situation des écoles d'art*, définit les écoles comme ayant une « position critique avancée », puisqu'elles « mettent en crise et elles sont mises en crise » (2011). Cette transition parfois conflictuelle est observée jusque dans les années 2010, le temps de la mise en place du mémoire de master. Une fois cette étape passée, l'école d'art a pu bénéficier d'une ouverture bénéfique et d'une reconnaissance par l'ensemble de l'enseignement supérieur comme en attestent les directeurs de ces établissements.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

I.7. Une reconnaissance de l'enseignement en école d'art

Les écoles d'art démontrent la volonté de défendre leur spécificité et initialement de ne pas se soumettre au système LMD tant dans la didactique que dans l'utilité définie pour l'enseignement. Cette reconnaissance s'appuie sur cet esprit de lutte et de défense de ces spécificités et passe par l'appropriation des recommandations de l'AERES pour l'obtention de l'équivalence du grade de master ainsi que par l'affirmation de l'attachement des écoles au ministère de la Culture. Dans le premier cas, là où les prescriptions de l'AERES pointaient du doigt le niveau du mémoire du DNSEP et l'obligation de se conformer aux codes universitaires et aux normes typographiques, les écoles d'art ont montré que si l'étudiant devait fournir un travail critique qui n'est pas simplement un commentaire de son travail artistique, le mémoire pouvait et devait adopter une forme plastique en cohérence avec sa pensée. Aujourd'hui, si la pensée de l'étudiant et le développement de son raisonnement font l'objet d'une attention particulière, c'est également le cas pour la forme plastique donnée au mémoire. Les photographies (**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**, **Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**, **Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**) montrent un mémoire qui semble à première vue respecter une présentation universitaire. Il n'en est rien puisque le mémoire prend la forme d'un dépliant protégé par un blister. Il illustre ici la forme que peuvent prendre les écrits de 5ème année en école d'art.

Les mémoires montrent ainsi comment l'école d'art a su résister et affirmer sa singularité tout en adaptant les exigences de la réforme. Ensuite, les écoles revendiquent le fait d'être sous le contrôle pédagogique du ministère de la Culture, ce qui les rend singulières du fait de ne pas être des établissements sous tutelle du ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation. En 2013, cette question de statut agite encore les écoles d'art. Les directeurs signent d'ailleurs une tribune dans *Libération* du 24 janvier 2013 :

> *Considérant qu'il est " indispensable […] que le ministère de l'Enseignement supérieur […] soit explicitement doté d'un rôle de chef de file sur l'ensemble de l'enseignement supérieur ", M. Le Déaut propose de faire passer toutes les écoles relevant d'autres ministères sous la tutelle unique ou conjointe de l'Enseignement supérieur. Face à cette offensive, nous, directeurs d'écoles supérieures d'art, de design, d'art dramatique, de cinéma et du patrimoine, tous établissements d'enseignement supérieur de la culture, entendons affirmer avec force que, si nous sommes assurément disposés à poursuivre le dialogue et les collaborations que nous avons engagés depuis longtemps avec les universités et autres établissements de l'Enseignement supérieur, nous nous reconnaissons prioritairement dans les valeurs et les modèles que le ministère de la Culture a pour mission de sauvegarder et de promouvoir. Les enseignements que nous représentons partagent en effet de manière singulière plusieurs traits distinctifs, qui relèvent expressément du champ de l'art et de la création, sur lequel c'est le ministère de la Culture, et non l'Enseignement supérieur, qui a vocation à exercer sa compétence. Nous voulons parler de la culture du projet, de la valorisation de la capacité à concevoir*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

> *et à produire aussi bien des connaissances que des formes nouvelles, du primat accordé à la qualification professionnelle ou expérientielle sur la qualification académique, de la connexion étroite avec les filières et les réseaux professionnels, du souci de l'appréhension globale du travail, de la mise en relation permanente de la pratique et de la théorie, et du dialogue constant entre humanités, arts et techniques. (Par les directeurs d'écoles supérieures d'art, de design, d'art dramatique, de cinéma, 2013)*

Cette lutte, affirmée et relayée par la presse, fait connaître au-delà des cercles concernés, l'identité de ces écoles.

En 2012, après la réforme de Bologne, Tibloux constate l'attrait d'autres formations de l'enseignement supérieur pour l'enseignement artistique :

> *Parce que la créativité et l'innovation sont aujourd'hui les principaux leviers économiques et sociaux, tout un pan du secteur de la formation prête une attention intéressée aux écoles d'art et à leur système d'enseignement fondé sur la pratique, l'expérimentation et le projet personnel. Conscientes du potentiel de la situation, les écoles d'art entendent bien profiter de cette opportunité historique pour contribuer à l'invention de nouvelles pratiques et de nouveaux modèles à partir de leur spécificité et de leur position propre, qui sont celles de l'art, de la création et de la culture. (Tibloux, 2012, p. 2)*

À travers la friction créée par le processus de Bologne, les écoles d'art ont révélé leur volonté de lutter pour préserver leur existence et dans le même temps leur spécificité. Tristan Trémeau, explique que les écoles d'art se « situent hors de toute injonction à la rentabilité et à l'évaluation à court terme, comme elles s'opposent au plaquage irréfléchi, obtus et intellectuellement paresseux d'un modèle » (2009, p. 7). L'évolution des enseignements des écoles d'art, la volonté de légiférer sur la formation et l'obligation d'obéir à un système général ne fait qu'exacerber les caractéristiques de ces établissements. Emmanuel Tibloux explique que l'enseignement artistique de ces écoles est aujourd'hui mis en valeur et défini par l'un de ces enjeux que constitue « la valeur croissante accordée par le monde économique, et plus largement par la société, aux processus issus du monde de l'art » (2011, p. 9). L'école d'art fait l'objet de davantage de partenariats depuis que son diplôme est reconnu. Le processus de Bologne a permis une ouverture de l'école d'art et un dialogue avec les différentes formations de l'enseignement supérieur. Ce dialogue a permis aux autres établissements de reconnaître et d'apprécier l'enseignement artistique dispensé par les écoles d'art. Kader Mokaddem, président de la CNEÉA explique que les étudiants en école d'art sont polyvalents et que cela peut parfois susciter un certain étonnement :

> *Aux artistes ou designers, on leur apprend aussi à construire au sein du monde économique dans lequel ils vont travailler. C'est cela d'ailleurs qui interroge les entreprises, c'est que l'on forme des gens qui sont capables de produire des formes plastiques, mais aussi des structures économiques. (Godin, 2014)*

On l'aura donc compris, l'avènement du processus de Bologne avec l'harmonisation des formations qu'il suppose est venu appuyer sur toutes les particularités de l'école d'art. Elle ne peut pas répondre à des critères de rentabilité d'enseignement ni de compétitivité au sens économique du terme. On comprend donc que Bologne et l'application du système LMD aient secoué la communauté des écoles d'art puisque cette réforme venait mettre en péril leur

Licence CC BY-NC-ND 3.0

fonctionnement. En revanche, c'est le LMD qui a permis de faire connaître ces établissements et de mettre en avant leur singularité. Sans la confrontation à ce changement, les particularités des écoles d'art seraient restées dans l'ombre et les institutions seraient restées au rang d'établissements possédant des caractéristiques « marginales » non reconnues dans le cadre de l'enseignement supérieur. Le LMD pose la question de l'harmonisation de ces singularités mais, sans le rapport conflictuel que les écoles ont eu vis à vis de cette réforme, il n'y aurait pas eu une véritable reconnaissance de leur mode d'enseignement par les autres institutions, ni de rapprochement entre les formations. C'est par cette confrontation que l'école d'art se révèle et est enfin reconnue. Détaillons maintenant les caractéristiques de cette formation.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Chapitre II. De l'interprétation des textes officiels à la maquette pédagogique des écoles d'art : environnement et caractéristiques de la formation en théorie

Grâce à l'application du processus de Bologne, l'école d'art est désormais reconnue comme un établissement d'enseignement supérieur à part entière. Par ce positionnement elle s'est distinguée et a pu faire connaître ses méthodes de travail au même moment où elle argumentait sa volonté de ne pas se soumettre à ce système sans l'avoir adapté à sa pratique d'enseignement. Il s'agit maintenant de comprendre les caractéristiques de cet enseignement par le biais d'une part des dispositions réglementaires qui le régissent, et d'autre part, des maquettes pédagogiques issues des livrets étudiants produits par ces mêmes écoles. Ces livrets constituent notre corpus d'étude[64].

Emmanuel Tibloux décrit un premier aperçu de la forme générale sous laquelle se présente l'enseignement artistique :

> *La spécificité des écoles d'art dans le paysage de l'enseignement supérieur est étroitement liée à leur histoire … les enseignements artistiques se sont, dans notre pays, développés en marge du système scolaire et universitaire. Cette position marginale a conduit les écoles d'art à modeler les principes de leur fonctionnement selon des procédures particulières, issues du champ artistique et non de l'enseignement supérieur. De là leur position critique à l'égard d'un certain nombre de règles, protocoles ou procédures caractéristiques de l'université. (Tibloux, 2011, p. 11)*

Le réseau des écoles d'art comprend aujourd'hui 44 écoles regroupées en 58 sites[65]. Nous nous sommes intéressée à 51 sites soit 37 écoles. L'école d'art comme milieu se caractérise

[64] La liste des livrets étudiés est disponible dans les sources.

[65] La liste des écoles est disponible en annexes. Nous n'avons pas inclus dans notre recherche, les écoles de Beaux-Arts de Paris, l'École Nationale Supérieure de Création Industrielle, l'École Nationale Supérieure d'Arts Décoratifs de Paris, l'école du Fresnoy, l'École Nationale Supérieure de Photographie d'Arles, l'École Média Art ni l'École Supérieure d'arts plastiques de Monaco (qui fait partie du réseau des écoles d'art françaises) qui sont des établissements au fonctionnement très spécifique. Nous avons regroupé un ensemble de données dans les tableaux situés en annexes. Sur les 51 sites regroupés en 37 écoles d'art, nous avons pu obtenir des données pour 48 sites séparés. Nous n'avons pas pu obtenir de données dissociées pour les écoles de Caen-Cherbourg, le Havre-Rouen ainsi qu'Angoulême-Poitiers.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

par une équipe enseignante administrative et technique. Dans ses personnels, elle compte des enseignants issus de champs de la recherche et des champs culturels, scientifiques, techniques différents, qu'ils soient designers, plasticiens, théoriciens, critiques d'art ou encore commissaires d'expositions. Les techniciens d'assistance pédagogique enrichissent l'équipe enseignante. Ils sont eux aussi plasticiens ou artisans d'art et présentent une solide expérience dans le milieu de la création. Ils sont ici pour accompagner le développement des compétences techniques des futurs plasticiens. L'environnement des écoles d'art est donc riche et offre la possibilité aux étudiants de développer leurs projets plastiques au sein d'ateliers.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

II.1. Des ateliers

Une école regroupe un ensemble d'ateliers de pratique plastique qui permet aux étudiants d'appréhender différents *media*, ce que l'ANdÉA nomme dans sa *Charte des études et de la recherche en école d'art*, des pôles techniques dans les domaines de fabrication et des *media* représentés par les axes suivants « métal, bois, plastique, sculpture, céramique, fusion, reprographie, sérigraphie, photo, vidéo, son, 3D, modélisation, web, réseau, synthèse » (ANdÉA, 2014, p. 9). Cette liste n'est bien évidemment pas exhaustive. En majorité, ces ateliers, reprennent les *media* les plus usités aujourd'hui. Ils sont amenés à évoluer au gré des technologies et se nourrissent des diverses possibilités d'expression qui existent dans notre société. Ainsi, on voit apparaître de plus en plus de nouvelles technologies notamment la réalité virtuelle ou augmentée. L'atelier mécatronique de l'ESAAix[66] illustre parfaitement cette tendance avec une initiation à des modules programmables tels qu'Arduino[67]. Ces ateliers évoluent en fonction des technologies pour accroître les possibilités plastiques des étudiants ainsi que leur polyvalence. Il n'est donc pas rare de voir la disposition des ateliers changer dans une école au gré de l'évolution et du développement des outils, machines et matériaux employés. L'évolution architecturale de certains établissements prend également en compte cet aspect en agrandissant les espaces de l'école ou en les réaménageant en fonction du matériel nouvellement acquis. Les photographies présentées ci-dessous montrent les ateliers mis à disposition dans plusieurs écoles. On observe un studio de cinéma à l'ENSA Bourges et qui est baptisé « la chapelle ». L'école étant située dans l'ancien collège des jésuites de la ville, le bâtiment présente certaines caractéristiques y compris celle de posséder un gymnase reconverti en atelier de pratique personnelle ainsi qu'une chapelle (**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**). Dans l'atelier ci-dessous les étudiants peuvent tourner des courts et longs métrages.

La photographie (**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**) présente l'atelier de céramique de l'ENSA Limoges. Au sein de cet atelier, les étudiants s'initient d'une part aux techniques de moulage, de coulage, à la cuisson et la décoration des pièces céramiques. Ils ont la possibilité d'y travailler de manière autonome lorsqu'ils ont à développer un projet personnel et maîtrisent le fonctionnement des outils et de manière plus générale de l'atelier.

Dans l'atelier « volume » (**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**) les étudiants ont la possibilité de mener à bien des projets de petite ou de grande envergure. Ils disposent de matériel pour souder, percer, scier et travailler plusieurs matériaux tels que le bois et le métal pour n'évoquer que les plus communs. Dans cet espace, les étudiants s'initient au fonctionnement et au maniement des outils mis à disposition par l'École, puis réalisent leurs

[66] L'ESAAix est l'École Supérieure d'Art d'Aix-En-Provence.

[67] Arduino est une plateforme open-source qui permet de créer des objets électroniques à partir de composants électroniques.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

projets. Quelle que soit l'option choisie, art ou design, les étudiants sont amenés à se croiser au sein de ces espaces. Chaque école dispose d'ateliers de cet acabit, d'espaces et de moyens proportionnés à la taille de l'établissement et de sa fréquentation. S'il existe des inégalités entre les écoles sur ce point, la variété des ateliers proposés reste importante. Les étudiants parfois choisissent l'école en fonction des moyens dont l'établissement dispose.

Les écoles proposent dans la majorité des cas des ateliers d'édition, de typographie et de gravure. L'école de Tours offre un atelier de gravure avec une presse typographique **Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**). Si les étudiants sont confrontés dans leur scolarité aux logiciels d'édition, ils ont également accès à des techniques plus anciennes qui permettent de s'initier à la lithogravure ou la linogravure.

Chaque école propose plusieurs ateliers techniques. Nous n'en avons décrit qu'une infime partie. Ces ateliers sont complétés par des espaces personnels où chaque étudiant dispose d'une table sur tréteaux, d'une chaise et parfois de rangements afin de pouvoir développer sa recherche en marge des ateliers. Cet espace dépend souvent de la capacité d'accueil de l'école et des moyens qu'elle peut mettre à disposition des étudiants. Selon les établissements, les étudiants peuvent être regroupés par années, par option ou alors par pratique. Si un étudiant est inscrit dans l'option art et pratique essentiellement la peinture, il est amené à s'installer dans un lieu dédié à sa pratique. À l'ENSA Bourges, les étudiants qui pratiquent la peinture et le dessin sont installés « au grenier ». La photographie ci-dessous (**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**) montre un espace organisé librement par les étudiants au sein duquel ils se répartissent en fonction de leur production. Il comprend des tables, des chaises et des espaces d'accumulation. Ce même espace peut être utilisé pour exposer les travaux lors des bilans[68] et des passages de diplômes (**Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.**)

Afin d'observer la diversité, le nombre et la nature des ateliers, nous avons pris en compte l'ensemble des livrets étudiants ainsi que les sites internet de chaque école d'art, nationale et territoriale. L'objectif est ici de déterminer la spécialité des ateliers les plus couramment rencontrées dans les écoles ainsi que la fréquentation moyenne de ces espaces.

[68] Le bilan est une épreuve orale semestrielle dans laquelle les étudiants exposent leur travail plastique devant un jury composé de professeurs de l'école ainsi qu'un membre extérieur qui est généralement un artiste, un théoricien ou un professionnel du monde l'art.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

L'ensemble des données répertoriées par école est disponible en annexe[69]. L'histogramme (Figure 2) met en avant quatre ateliers : photographie, multi-matériaux (volume), édition et pratiques associées, vidéo/ multimédia. On constate en marge, la présence d'ateliers textile, bijou, ainsi que des ateliers radiophoniques et mécatronique. Cette différence s'explique de deux manières. D'une part, des pratiques sont encore liées aux anciennes spécificités des écoles autrefois destinées à l'industrie[70], d'autre part, certaines écoles font office d'établissement précurseur en proposant des pratiques orientées sur les nouvelles technologies et acquièrent du matériel en ce sens.

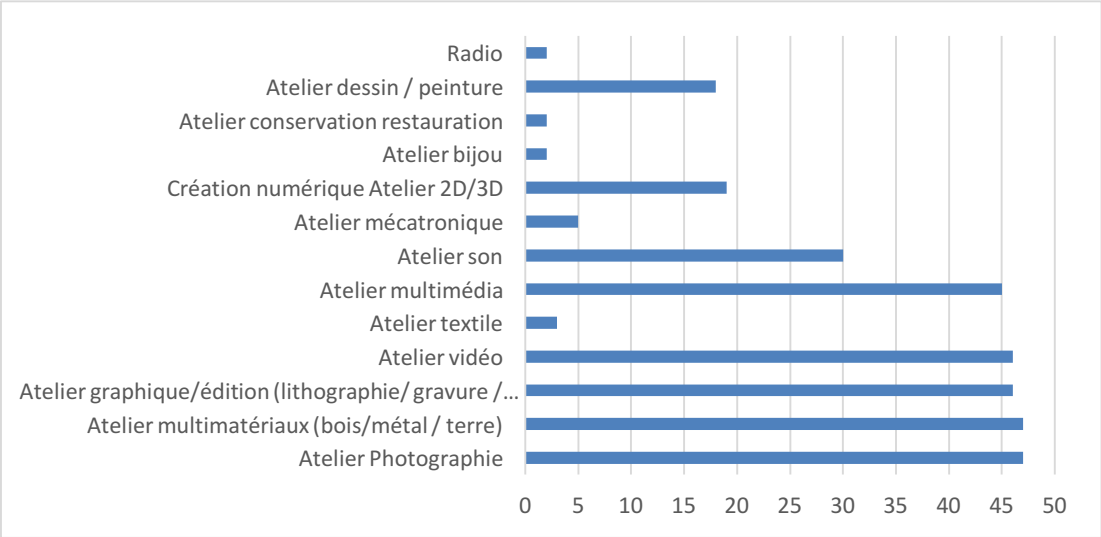


Figure 2. Répartition des ateliers sur l'ensemble les écoles d'art étudiées pour l'année 2018.

Si les écoles mettent à disposition divers ateliers, cela ne traduit pas pour autant la possibilité réelle pour chaque étudiant d'accéder à ceux-ci. Nous avons donc tenté de les dénombrer afin d'évaluer l'accès au matériel et à un espace de création. Nous avons compté environ 9 ateliers par école. Il semble d'ailleurs important de rapporter le nombre d'étudiants par rapport au

[69] Le classement des pratiques s'est effectué en fonction de la redondance et de la différenciation de certains ateliers. Ceci est particulièrement remarquable pour l'atelier multimédia, puisque sous cette appellation, on peut regrouper, la photo, la vidéo, l'infographie et les pratiques liées au son. Certaines écoles présentent un unique atelier multimédia qui reprend le son, la vidéo et la photographie quand d'autres proposent ces ateliers de manière séparée. Lorsque les établissements indiquaient posséder un atelier multimédia ainsi que des ateliers son, photographie ou création numérique, nous avons compté quatre ateliers. Lorsqu'au contraire les écoles ne précisaient qu'un atelier multimédia, nous avons compté un seul atelier. Une autre problématique s'est imposée, celles des établissements disposant de matériels en quantité insuffisante pour pouvoir revendiquer l'existence réelle d'un atelier. Il arrive en effet que les livrets précisent que l'école dispose d'une machine, ou à plus large échelle, de matériel mais en quantité insuffisante pour pouvoir signaler la présence d'un atelier. Dans ce dernier cas, nous n'avons pas comptabilisé d'atelier.

[70] Par exemple, l'École de Limoges possède un atelier textile puisque lors de la fermeture de l'école d'Aubusson, à laquelle elle a été liée pendant un temps, elle a récupéré de petits métiers à tisser. Ce qui lui a permis de conserver ce matériel utilisé dans l'ancienne école spécialisée dans la tapisserie.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

nombre d'ateliers. Pour cela, nous avons retenu l'effectif de chaque école et l'avons réparti selon le nombre d'ateliers présents dans ces mêmes établissements. Nous devons cependant préciser que nous avons regroupé certaines écoles car nous ne disposions d'informations que sur le regroupement d'établissements et non sur les sites séparés. Pour les regroupements d'écoles telles que TALM (Tours, Angers, Le Mans), les écoles de Grenoble et Valence, ou encore les écoles d'art de Bretagne nous disposions des informations pour chaque site de manière séparée. Pour le cas de de l'école d'Angoulême-Poitiers nous n'avions que les informations concernant la première école. L'ouverture de ces lieux d'expérimentations et le matériel proposé dépendent de chaque école. Le rapport entre l'effectif étudiant et le nombre d'ateliers donne un aperçu de l'accessibilité aux espaces et donc a la possibilité pour chaque étudiant de développer son projet. Au total, on obtient une moyenne de 25,9 étudiants soit presque 26 personnes par atelier. Ce nombre est à interpréter de deux manières. Premièrement, il est bien inférieur dans les établissements qui ne bénéficient pas de la même fréquentation et sont d'une taille inférieure à celle des écoles comme celle de Lyon ou de Nantes. Deuxièmement, certaines écoles de taille moyenne proposent moins d'ateliers ce qui, même si l'effectif est moindre, met en avant un nombre plus important d'étudiants par atelier. Si la moyenne peut paraitre basse en comparaison d'un cursus universitaire, elle est considérée comme haute en école d'art. En réalité, les étudiants fréquentent ces lieux guidés par leur production artistique tout d'abord en première et deuxième année de manière encadrée, afin de se familiariser avec les outils, puis de manière libre à partir de l'année trois jusqu'à la fin du master. La fréquentation peut donc varier suivant le projet entamé. Il n'y a pas de règle véritable qui régisse la fréquentation de ces ateliers et il est rare de retrouver l'ensemble des étudiants en même temps dans chaque atelier. En effet, les étudiants sont rarement tous présents à l'école et les espaces personnels destinés à l'expérimentation sont aussi très largement utilisés, ce qui tend à rabaisser la moyenne de fréquentation des ateliers. On remarque d'ailleurs une légère différence entre les écoles nationales et territoriales. Il semble qu'en moyenne on observe presque 2,5 étudiants en plus dans les ateliers (
Tableau 5).

Écoles d'art	Nombre d'étudiants par ateliers
Écoles nationales	27,10
Écoles territoriales	24,68
Total	25,9

Tableau 5. Nombre d'étudiants par atelier en fonction du type d'école d'art pour l'année 2018

Cette première analyse des ateliers des écoles d'art met en avant les moyens qui peuvent être consacrés à l'enseignement dans ces établissements, par le faible nombre d'étudiants qui ont accès à ces espaces, sur un cursus de cinq années. Ces écoles offrent des zones d'expérimentations par excellence. Pour une école d'art, bâtir un « programme

Licence CC BY-NC-ND 3.0

encyclopédique n'est pas de mise là où il n'y a plus de système des savoirs ni des techniques » (Michaud, 1993, p. 65). Ces ateliers sont constitutifs d'un enseignement de qualité, même si les données qui amènent à définir la qualité de l'enseignement sont complexes à établir dans le cadre d'une école d'art. L'environnement dans lequel évoluent les étudiants, le programme, le nombre d'enseignants et le personnel dont ils disposent pour développer leurs créations et plus particulièrement leur identité sont aussi des données à prendre en compte.

II.2. Un ratio étudiants, personnels enseignant, administratif et technique qui reste faible

La Charte des études et de la recherche en école d'art avance une proposition quant au caractère qualitatif que peut proposer cet enseignement. Selon l'ANdÉA, la qualité dans le cadre de l'évaluation de la production de l'étudiant tient à l'originalité, à l'engagement de celui-ci dans sa recherche et sa réflexion. Cela tient également « au caractère prometteur ou non de son travail, et qui fait entrer en compte aussi une certaine qualité de l'engagement collectif » (Michaud, 1993, p. 32*)*. L'engagement collectif combine un accompagnement par l'enseignant et le technicien d'assistance pédagogique ainsi que des moments d'échange entre les étudiants. L'accompagnement par les enseignants et les techniciens doit être sollicité par l'étudiant et se concrétise par des rencontres régulières. Généralement, les professeurs communiquent leur emploi du temps afin que les étudiants se responsabilisent et soient acteurs de leur scolarité en demandant une entrevue. Dès la première année, la scolarité est individualisée. Cette notion de « collectif » prend forme particulièrement au moment des bilans lorsque l'étudiant présente ses créations et échange avec tous les membres du jury. Si l'engagement de l'étudiant, des enseignants et techniciens est probant, la qualité de la réalisation et l'aboutissement de la recherche s'en ressentent. Cet accompagnement est facilité par le faible nombre d'étudiants présents dans ces structures. Néanmoins, cette implication collective dépend du jeune plasticien et surtout de sa volonté d'adhérer à un enseignement essentiellement fondé sur la discussion. Cet engagement est également constaté chez le personnel administratif. Dans certaines écoles, le personnel administratif joue un rôle primordial, allant jusqu'à assister les étudiants dans leurs démarches, (vie personnelle, stage, demandes de bourses, ERASMUS). Parfois une proximité se crée entre le personnel et les étudiants. D'ailleurs il n'est pas rare de voir des personnels administratifs assister à la soutenance de diplômes. À l'ENSA Bourges, la responsable des relations internationales[71] assiste les étudiants dans leur démarche pour partir à l'étranger, trouver un stage et construire un portfolio. Il en va de même pour Sylvie Chany qui gère les formations en partenariat avec l'école (IUFM, cordées de la réussite). Elle est souvent amenée à accompagner les étudiants lors de démarches spécifiques qui sortent du cadre des études, lorsque ceux-ci souhaitent proposer des projets avec des structures extérieures à l'école. En 2015, une grande partie du personnel assistait à la soutenance des DNSEP. Cette aide qui dépasse le cadre purement

[71] En 2015, c'est Kristel Cosquéric qui est responsable des relations internationales.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

scolaire contribue ainsi à la réussite de chacun. Là encore, le nombre restreint d'étudiants permet une approche individualisée. Pour affiner notre compréhension de l'école d'art, nous avons cherché à quantifier le nombre d'étudiants[72] par enseignants. Pour ce faire, nous avons étudié les organigrammes de chaque école et avons croisé les données avec les livrets étudiants[73]. Ces données regroupées dans le tableau placé en annexe nous indiquent un effectif total d'environ 10 153 étudiants[74] en art et design pour environ 1270 enseignants permanents et associés. Ainsi, on constate qu'il y a en moyenne 7,7 étudiants par enseignant sur l'ensemble des écoles d'art et de design étudiées. Ces éléments mettent en avant, des moyens d'accueil et d'échange privilégiés pour les étudiants. Si l'on compare les résultats obtenus entre les écoles d'art nationales et territoriales on observe en moyenne 2 étudiants de plus dans les établissements territoriaux (Tableau 6).

Écoles d'art	Nombre d'étudiants par enseignant
Écoles nationales	6,85
Écoles territoriales	8,7
Total	**7,7**

Tableau 6. Nombre d'étudiants par enseignant selon le type d'école pour l'année 2018

La disparité des tailles entre les établissements n'a finalement que très peu d'incidence sur ce nombre. Le budget[75] des écoles qu'il provienne du ministère de la Culture pour les

[72] Nous avons relevé l'effectif approximatif par école, à partir des données fournies par les établissements ou bien leur livret étudiant, le site internet ou encore les rapports HCERES.

[73] En effet, certains enseignants ne sont pas titulaires et ne sont donc pas inscrits comme enseignants permanents. Les enseignants vacataires ou contractuels n'apparaissent pas nécessairement sur les organigrammes, en revanche ils sont responsables d'un cours. C'est pour cela que nous avons doublé notre angle d'analyse, en prêtant une attention particulière aux maquettes pédagogiques. De plus, les enseignants sont souvent répartis sur plusieurs sites à la fois comme on peut le constater couramment à l'École Européenne d'Art de Bretagne avec les sites de Quimper, Brest, Rennes et Lorient, mais aussi TALM, Tours, Angers, Le Mans, ou encore l'École Supérieure d'Art des Pyrénées avec les sites de Pau et Tarbes. Nous les avons comptés dans les effectifs enseignants de chaque site.

[74] Le nombre relevé par l'ANdÉA est d'environ 12000 étudiants qui fréquentent les écoles d'art tous les ans. Le ministère de la Culture dénombre environ 11 000 étudiants dans les écoles d'art en 2019 (Ministère de la Culture et de la Communication, 2019). Nous expliquons la différence avec nos données de deux manières. D'une part, parce que nous n'avons pas pris l'intégralité des écoles d'art. Pour rappel, nous n'avons pas étudié l'école des Beaux-arts de Paris, l'École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs, l'École Nationale Supérieure de Création Industrielle, l'école du Fresnoy, l'École Nationale Supérieure de la Photographie, l'École Média Art Fructidor et l'École Supérieure d'Arts Plastiques de Monaco (considérée dans le réseau des écoles d'art françaises, mais que nous n'avons pas traitée dans notre recherche) qui proposent des diplômes spécifiques et ont un fonctionnement différent des autres écoles. D'autre part, nous avons relevé le nombre d'étudiants par le biais des maquettes, sites internet des écoles et rapport HCERES et l'effectif des étudiants n'a été confirmé que par certains établissements. C'est ce qui constitue cette différence.

[75] En 2017, le budget des écoles d'art est d'environ 1 653 357 euros pour l'ENSA Limoges, 1 670 000 euros pour l'ESBA du Mans, et 6 480 200 euros pour l'ESADMM de Marseille.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

établissements nationaux, ou bien à 80% des collectivités locales pour les écoles territoriales tend à montrer que, les établissements nationaux bénéficient de plus d'enseignants. C'est aussi ce qui explique que les EPCC (Établissement Public de Coopération Culturelle) dépendant des collectivités territoriales doivent défendre davantage leur utilité et leur importance sur un territoire afin de maintenir les moyens qui leurs sont attribués et un niveau d'encadrement suffisant. Si le nombre d'étudiants par enseignant est faible, il faut également évoquer le taux d'encadrement par les techniciens d'assistance pédagogique. En recensant ces personnels par l'intermédiaire des organigrammes et des livrets, nous nous sommes heurtée au fait que ces postes sont le plus souvent ouverts à la vacation ou à la contractualisation. Dans certains établissements, comme à Limoges, ces postes ne sont pas pérennisés et sont régulièrement ouverts aux candidatures. C'est le cas de l'atelier « édition » où le poste de technicien est régulièrement renouvelé. Dans beaucoup de cas, ces postes ne sont pas inscrits sur les livrets étudiants ou sur l'organigramme de l'école. Ce manque de précision implique des écarts importants comme c'est le cas à Amiens, où l'on note sur le livret, un seul assistant pour l'ensemble de l'effectif. Nous avons fait le choix de corriger cette donnée dans le tableau afin de ne pas introduire de biais dans cette étude. Pour une partie de ce travail les données recueillies auprès des documents officiels publiés par les écoles n'ont pas pu bénéficier d'une vérification auprès de l'établissement, souvent par manque de réponse. D'une part, on constate qu'il y a environ 33 étudiants par assistant (Tableau 7). Le nombre de jeunes plasticiens est bien plus élevé que lors de notre précédent calcul étudiants/enseignant. Cela indique, malgré une formation pratique où l'atelier tient une place centrale dans le développement du projet plastique, que l'étudiant ne bénéficie pas d'un accompagnement aussi appuyé que le ratio étudiant/enseignant le laisse paraître. Il est donc, de fait, relativement autonome en atelier et cela dans certains cas, par manque de personnel. D'autre part, l'école d'art possède parfois plus d'ateliers qu'elle n'emploie d'assistants pédagogiques, ce qui impose à ces personnels d'encadrer plusieurs ateliers. On le remarque particulièrement pour les ateliers, vidéos, sons, photos ou encore, pour les pratiques infographiques qui tiennent à la fois de la modélisation 3D en passant par la maîtrise du logiciel d'édition ou de retouche-photo. À l'ENSA Bourges par exemple, il y a deux ateliers distincts pour le pôle images animées : le tournage de vidéos et films et la post-production. Dans les deux cas, ce sont les techniciens Damien Chaillou et Gilles Martinez qui sont responsables des deux ateliers. L'atelier d'infographie qui regroupe des logiciels d'édition et de retouche photo rassemble également du prototypage 3D. À l'ENSA Bourges, cet atelier bien que regroupant des pratiques différentes est placé sous la responsabilité de Stéphane Beaudonnet[76].

Écoles d'art	Nombre d'étudiants par assistant
Écoles nationales	33,4

[76] Les données concernant le personnel de l'ENSA Bourges ont été recueillies en 2019.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Écoles territoriales	32,1
Total	32,8

Tableau 7. Nombre d'étudiants par assistant en fonction du type d'école d'art pour l'année 2018.

L'accompagnement se fait donc par la combinaison d'enseignants et de techniciens en fonction de la pratique de chacun. Précédemment, nous évoquions la présence parfois soutenue des personnels administratifs. Si l'on rapporte l'effectif d'étudiants à l'effectif de personnels administratifs, on obtient une moyenne d'environ 12 étudiants par personnel administratif (Tableau 8). Bien sûr, chaque personnel est affecté à un service et une tâche spécifique pour laquelle il aura à sa charge l'ensemble de l'effectif. En revanche, ce ratio témoigne des moyens attribués aux écoles d'art et du taux d'encadrement qui existe au sein de ces établissements qui préparent à une licence et un master, en comparaison d'autres écoles. À titre indicatif, la faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'université de Limoges, emploie 34 personnels dans ses services administratifs et techniques, pour un peu plus de 2690 étudiants ce qui porte le ratio à environ 79 étudiants par personnel.

Écoles d'art	Nombre d'étudiants par personnel
Écoles nationales	9,4
Écoles territoriales	14,2
Total	11,8

Tableau 8. Nombre d'étudiants par personnel en fonction du type d'école d'art

L'environnement de ces établissements offre donc un cadre fertile pour le développement des idées et des personnes, mais si la féminisation de ces études n'est plus à prouver avec 66% d'étudiantes (Ministère de la Culture et de la Communication, 2019, p. 162) en école d'art, la parité n'est pas encore avérée concernant toutes les strates des établissements.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

II.3. Une répartition des enseignants encore loin de la parité

L'ensemble des organigrammes des établissements mais aussi des livrets étudiants offre la possibilité de mesurer la parité homme/femme quant aux enseignants et directeurs. Nous les avons dénombrés. On s'aperçoit que pour l'équipe enseignante, les disparités restent importantes sur l'ensemble des écoles. Quel que soit le rattachement de l'établissement, qu'il soit territorial ou national, on observe par exemple à Bourges pour l'année 2018-2019, 18 enseignants contre 10 enseignantes. À Lyon, la disparité est plus importante avec 39 enseignants contre 19 enseignantes. Les informations recueillies mettent en avant environ 36,45 % d'enseignants féminins pour environ 63,54% d'enseignants masculins. Au moment où nous avions effectué ce travail statistique, l'étude de Frédérique Joly n'était pas encore publiée. Aujourd'hui, son travail confié par le ministère de la Culture, nous permet de nous conforter quant aux résultats obtenus. En effet, d'après elle, sur l'ensemble des écoles d'art de France, il y a 61,75 % d'enseignants de sexe masculin et 38,25% d'enseignants de sexe féminin(Ministère de la Culture et de la Communication, 2019). Sur l'ensemble des écoles étudiées nous obtenons des résultats approchants.

Écoles d'art	Nombre d'enseignants	Nombre d'enseignantes
Écoles nationales	123	59
Écoles territoriales	684	404
Total	807	**463**

Tableau 9. Répartition des enseignants en école d'art, selon le genre pour l'année 2018.

Concernant la fonction directoriale des écoles, sur l'ensemble nous comptons 18 directrices en poste contre 30 directeurs en 2019, comme le montrent les données dans le Tableau 10. S'il n'y a pas d'incidence, on constate tout de même que les responsabilités ne sont pas réparties de manière égale entre les sexes. Nous constatons une augmentation très nette de la féminisation des postes de direction ces dix dernières années, comme le relève le ministère de la Culture (Ministère de la Culture et de la Communication, 2019).

Écoles d'art	Nombre de directeurs	Nombre de directrices
Écoles nationales	3	3
Écoles territoriales	27	14
Total	30	**18**

Tableau 10. Répartition des postes de directeurs et de directrices selon les écoles d'art, en 2019

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Nous venons d'évoquer les moyens humains et logistiques des écoles d'art. S'il existe des disparités entre les institutions nationales et territoriales, l'accompagnement des étudiants se traduit par des effectifs faibles et un encadrement par l'équipe enseignante technique et administrative très fort. Cet engagement collectif s'appuie sur une accessibilité importante des ateliers qui permet à l'étudiant d'expérimenter et d'organiser sa pratique plastique. La description de cet environnement ne suffit pas à comprendre pleinement les caractéristiques de cet enseignement. Il s'agit maintenant d'étudier les maquettes pédagogiques pour observer la forme que prend cet enseignement.

II.4. La réglementation en vigueur : un enseignement progressif

La maquette fait état d'une grande sobriété au regard de ce que nous verrons par la suite dans les livrets étudiants. Elle témoigne d'une progressivité. En effet, nous pouvons parler d'une progression, non tellement dans les enseignements, mais aussi dans les compétences que l'étudiant doit développer. Les dispositions réglementaires concernant l'enseignement en école d'art se déploient en deux cycles. Le premier cycle est composé de trois années dont la première est une année propédeutique. Le second cycle quant à lui comporte deux années. Ce schéma répond aux exigences du cycle de la licence et du master. Dans de rares cas, les écoles développent un DSRA (Diplôme Supérieur de Recherche en Art) ou DSRD (Diplôme Supérieur de Recherche en Design). Le DSRA tend à constituer le niveau doctorat des écoles d'art. Ce niveau n'est pas encore très répandu et n'en est encore qu'à ses balbutiements. Ce diplôme est proposé en trois ans. Il se différencie du post-diplôme qui est proposé après le master ou dans le cadre d'une formation continue.

En outre, le premier cycle des études débute par une année propédeutique (qui avait disparu avec la création des diplômes et qui réapparait ces dernières années) dans laquelle un socle de connaissances est développé. Cette assise comprend des bases en histoire de l'art ou histoire contemporaine et théorie de l'art suivant les écoles, les programmes n'étant pas les mêmes, mais également des bases qui permettent de donner une assise technique aux étudiants. Ainsi, ils s'initient aux différents *media* proposés par l'école ainsi qu'aux techniques qui s'y rapportent. Par exemple, si l'établissement comporte un atelier photographie (médium), l'étudiant va s'initier aux techniques de prises de vue, studio, ou encore au traitement de l'image ou aux techniques afférentes à la photographie argentique comme c'est le cas à l'ENSA Bourges (ENSA Bourges, 2018) ou lorsque l'école propose un atelier céramique à Limoges avec une initiation aux pratiques d'atelier comme « Initiations au matériau céramique et aux principes du modelage » (ENSA Limoges, 2018, p. 42) par Mylène Brach-Jeulain, technicienne d'ssistance pédagogique ou à l'atelier volume par le biais de « Permis de construire # 2 » (ENSA Limoges, 2018, p. 36) de Jérémie Garry, Félix Jutteau et Hadrien Venat, techniciens d'assistance pédagogique. À l'issue de cette première année, l'étudiant commence à développer une aisance dans les ateliers avec les outils et les techniques liées au médium. Cette initiation compte 18 crédits au premier semestre contre 16

Licence CC BY-NC-ND 3.0

au second semestre (Figure 3). Cette diminution s'explique par le fait que l'étudiant acquiert peu à peu de l'autonomie. À l'issue de la première année, il a également acquis un socle de connaissances générales en histoire et théorie de l'art qui doivent lui permettre d'une part de se situer dans le monde qui l'entoure, d'autre part de développer sa propre pensée ainsi qu'une méthodologie qui lui sera propre. Le nombre de crédits (10 ECTS) attribués à la théorie reste d'ailleurs constant. En revanche, on remarque que les crédits attribués lors du bilan sont doublés au semestre 2, ils passent de 2 à 4 ECTS. Cela explique l'émancipation progressive de l'étudiant et de ses propositions plastiques. Nous observons ici la volonté d'amener progressivement l'affirmation d'une démarche et d'une identité plastiques par le biais des travaux réalisés au second semestre.

ANNEXE

I – Le premier cycle d'arts plastiques

Tronc commun du cursus conduisant au diplôme national d'art (DNA)

Semestres 1 et 2

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 (1)	2	4
(1) Le bilan est effectué collégialement. Il évalue en particulier le choix des travaux, un accrochage, la maturité du travail de l'étudiant en fin de semestre.		

Figure 3. Ministère de la Culture. (2018). *Répartition par matière des crédits sur les semestres 1 et 2.*

À partir de la deuxième année (semestre 3 et 4), la maquette pédagogique attribue des crédits de recherche et d'expérimentation : 2 crédits au semestre 3 contre 4 au semestre suivant (Figure 4, Figure 5). Cette différence se traduit par l'idée de « progressivité » voulue par le ministère. Au début de la deuxième année, l'étudiant commence à prendre davantage d'autonomie et à mettre en place petit à petit la problématique plastique qui l'anime. Elle doit donc se constituer au gré de recherches plastiques et théoriques ainsi que d'expérimentations et de tests. L'étudiant doit faire preuve de curiosité (et ne se restreindre dans aucune voie à explorer), sans quoi le projet risque de ne pas aboutir. Il doit donc démontrer l'ensemble des pistes qu'il a suivies et qui l'ont conduit à sa création finale. À ce stade l'étudiant est en mesure de présenter et d'argumenter sa démarche à défaut de proposer une création aboutie. De cette démarche, il commence à adopter une posture de recherche et l'attitude autonome qui doit en résulter. La recherche au sein de la pratique plastique s'expose particulièrement lors des bilans et de la présentation de carnets de recherche. C'est ce qui permet d'exposer la démarche de l'étudiant jusqu'à la réalisation de sa création.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

I. – *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 et expérimentations	2	4
Bilan	4	4

Figure 4. Ministère de la Culture. (2018). *Répartition par matière des crédits sur les semestres 3 et 4 option art.*

II. – *Cursus conduisant au diplôme national d'art (DNA) : option design et option communication*

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	2	4
Bilan	4	4

Figure 5. Ministère de la Culture. (2018). *Répartition par matière des crédits sur les semestres 3 et 4 options design et communication.*

Durant la troisième année (semestre 5 et 6), l'étudiant passe davantage de temps à tester (Figure 6). En effet, on remarque que les 4 crédits initialement décernés pour la méthodologie et les techniques de mise en œuvre sont transférés sur la recherche et l'expérimentation, qui passe de 4 crédits au semestre 4 à 6 crédits au semestre 5, ce qui la rend même plus importante que le bilan (4 crédits). Le dernier semestre du cycle de la licence est consacré à la préparation du diplôme. En effet, le passage et la réussite au Diplôme National d'Art (DNA) est sanctionné par 15 crédits.

Semestres 5 et 6

ENSEIGNEMENTS	SEMESTRE 5 Nombre de crédits : 30	SEMESTRE 6 Nombre de crédits : 30
Méthodologie, techniques et mises en œuvre	12	4
Histoire, théorie des arts et langue étrangère	8	5
Recherches personnelles plastiques	6	4
Bilan (semestre 5) et diplôme (semestre 6)	4	15
Stage		2

Le stage, qui peut être réalisé en plusieurs périodes, peut avoir lieu à la fin du semestre 3, au cours du semestre 4, 5 ou 6. Les crédits sont attribués au semestre 6. Ils peuvent être attribués jusqu'à la fin du semestre 6 pour les étudiants qui effectueraient leur stage après le diplôme.

Figure 6. Ministère de la Culture. (2018). *Répartition par matière des crédits sur les semestres 5 et 6.*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

En résumé, l'objectif du premier cycle est de maîtriser la méthodologie de création. Si l'expérimentation peut être régressive et engendrer une discontinuité dans la progression de l'enseignement, l'étude des maquettes montre pourtant que c'est une démarche qu'il faut maîtriser et qu'il faut en accepter les aléas pour poursuivre.

Les photographies (Figure 7) illustrent la progressivité des enseignements voulue par la maquette. Elles tendent à rendre visible la cohérence d'une démarche, le tâtonnement et la méthodologie de création qui en découle. Celles-ci témoignent de l'évolution de l'expérimentation et du développement des centres d'intérêts plastiques de l'étudiante. En première année, la table de recherche et les créations pourraient être confondues. On observe des essais de couleurs, de matières qui se font à partir d'incitations (sujets donnés par les professeurs), lors des ateliers ou modules d'initiation plastique. L'étudiante n'a pas encore la possibilité de travailler sur des problématiques artistiques qui lui sont propres.

Figure 7. Le Lann, M. L. L. (2015). *Bilan première année.* ENSA Limoges, France.

En deuxième année, l'étudiante travaille sur un ensemble de formes triangulaires, des essais de couleurs et de compositions (Figure 8). Elle a pris le triangle comme base géométrique et tente des constructions et des superpositions. Elle essaie également de déployer son travail sur plusieurs matières. Les créations qu'elle présente lors de son bilan sont accrochées sur la cimaise. Elles reprennent le triangle et le déclinent en compositions aux formes plus abouties (Figure 9). L'étudiante tente par ce biais d'affirmer une personnalité de plasticienne et de circonscrire sa problématique plastique.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Figure 8. Le Lann, M. L. L. (2016). *Bilan de deuxième année.* ENSA Limoges, France.

Figure 9. Le Lann, M. L. L. (2016). *Bilan de deuxième année.* ENSA Limoges, France.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

À l'issue de ce cycle, les étudiants sont en mesure de faire preuve d'autonomie et ont ébauché une problématique plastique. Dans les photographies présentées dans la Figure 10 et Figure 53, on retrouve les créations de Marion Le Lann présentées pour l'obtention du DNAP. On observe, une nouvelle fois la forme triangulaire dans sa création : *la table à tréteaux inversés*. L'étudiante a concrétisé dans cette création, l'ensemble des recherches précédentes menées sur le triangle. Elle élargit son horizon plastique à la question de l'aménagement de l'espace. Le compas qui est le mécanisme à la base du tréteau permet de passer d'une forme rectangulaire à triangulaire. En modifiant la forme, il permet une fonction à cet objet. Le principe de modification géométrique pour occuper l'espace et l'habiter a été exploité dans ses autres pièces. Pour cela elle utilise une charnière pour adapter la forme de la tablette et ainsi occuper l'espace de manière raisonnée et plus singulière. Les recherches menées les années précédentes à partir du triangle et sur l'habitation de l'espace par une forme triangulaire, ont permis à l'étudiante d'élargir sa réflexion, de questionner à la fois les formes, les objets existants, leurs fonctions et d'affirmer une pensée plastique.

Figure 10 et Figure 11 Le Lann, M. L. L. (2017). *Bilan troisième année.* ENSA Limoges, France.

À la fin du premier cycle, les créations commencent à s'inscrire dans un champ artistique et les productions commencent à offrir une qualité de réalisation. D'ailleurs, le diplôme ne s'accompagne pas d'une mention « assez bien », « bien », ou « très bien ». Qu'il s'agisse du Diplôme National d'Art ou du Diplôme National Supérieur d'Expression Plastique, la mention ne peut être décernée qu'à partir de 14/20 et souligne la qualité du travail. La mention souligne « la qualité des références », la « qualité de la réalisation » et bien d'autres éléments qui sont laissés à l'appréciation du jury. Le diplôme peut ainsi être décerné avec une mention « pour l'investissement dans le parcours » [77]. Le cheminement de l'étudiant devra être lisible et son autonomie sera perçue à travers sa proposition plastique. La maquette pédagogique entre le DNA option art et le DNA option design et option communication diffère quant au stage. En

[77] Mention reçue par Victor Vialles lors du passage de son DNSEP en 2014.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

effet, l'école doit veiller à ce que l'étudiant choisisse un stage qui soit en cohérence avec l'option dans laquelle il est inscrit.

Le deuxième cycle des études comporte deux années qui s'achèvent par le Diplôme National Supérieur d'Expression Plastique (DNSEP). Ce diplôme est équivalent du niveau master.

Lors de la quatrième année, l'autonomie est considérée comme un élément acquis pour l'étudiant. Il sait mener un projet. La maquette prévoit d'attribuer 20 crédits sur les 30 au projet plastique à travers sa prospective, sa méthodologie et sa production (Figure 12). Les 10 crédits restants sont répartis comme suit : 9 ECTS vont à l'initiation à la recherche au suivi du mémoire et 1 ECTS à la pratique d'une langue étrangère.

Semestres 7 et 8

ENSEIGNEMENTS	SEMESTRE 7 Nombre de crédits : 30	SEMESTRE 8 Nombre de crédits : 30
Initiation à la recherche Suivi du mémoire, philosophie, histoire des arts	9	9
Projet plastique Prospective, méthodologie, production	20	20
Langue étrangère	1	1

Il est recommandé que le stage intervienne au semestre 8 afin que les modules d'initiation à la recherche interviennent dès le semestre 7.

Figure 12. Ministère de la Culture. (2018). *Répartition par matière des crédits sur les semestres 7 et 8.*

Généralement, les étudiants partent à l'étranger durant la quatrième année, soit pour un semestre soit pour la totalité de l'année. Certaines écoles imposent d'ailleurs un départ à l'étranger, ou une période de stage. Celle-ci ne rentre pas en compte dans la grille ECTS de la quatrième année. L'attribution des crédits de l'année écoulée à l'étranger s'effectuera sur la base du projet plastique. On notera cependant la recommandation de l'arrêté du 16 juillet 2013 concernant ce séjour :

> *Les séjours d'études dans un établissement inscrit dans l'espace européen de l'enseignement supérieur ou dans un établissement hors de l'espace européen de l'enseignement supérieur font l'objet d'un contrat entre l'étudiant, l'établissement d'origine et l'établissement d'accueil. Ce contrat spécifie les enseignements suivis et, dans le premier cas, le nombre de crédits européens qui leur est attribué par l'établissement d'accueil si les résultats d'apprentissage sont atteints, dans le deuxième cas, les modalités d'attribution de crédits européens correspondants.*
> *Pour les autres projets de mobilité en France ou à l'étranger, y compris les stages professionnels, le contrat spécifie les enseignements ou le projet suivi, les modalités d'évaluation et les modalités d'attribution de crédits européens correspondants. (Arrêté du 16 juillet 2013 portant organisation de l'enseignement supérieur d'arts plastiques dans les établissements d'enseignement supérieur délivrant des diplômes, s. d.)*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

La cinquième année compte quant à elle au semestre 9, 20 crédits sur la méthodologie de la recherche et du mémoire au premier semestre, contre 10 crédits sur la progression du projet personnel à présenter au diplôme (Figure 13). Le semestre 10 quant à lui n'est validé que par la réussite au diplôme à savoir : 5 crédits attribués au mémoire et 25 au travail plastique. L'échec au diplôme entraine de fait un redoublement, l'article 20 de l'arrêté du 16 juillet 2013 l'exprime en ces termes : « Les étudiants qui n'obtiennent pas tous les crédits européens attachés aux épreuves des diplômes sont autorisés à s'inscrire à nouveau dans l'établissement. » (Arrêté du 16 juillet 2013 portant organisation de l'enseignement supérieur d'arts plastiques dans les établissements d'enseignement supérieur délivrant des diplômes - Légifrance, s. d.)
Que ce soit pour le DNA ou le DNSEP, l'échec au diplôme et donc la non-obtention des crédits liés à cette épreuve ne peuvent être rattrapés. Cela signifie qu'il ne peut y avoir de quelconque compensation. Cela entraîne donc un redoublement. Le système de rattrapage en école d'art est prévu pour l'ensemble des crédits qui n'affectent pas le diplôme. Les modalités de ce rattrapage sont laissées à l'appréciation de l'enseignant.

Semestres 9 et 10

ENSEIGNEMENTS	SEMESTRE 9 Nombre de crédits : 30	SEMESTRE 10 Nombre de crédits : 30
Méthodologie de la recherche (dont suivi du mémoire)	20	
Mise en forme du projet personnel	10	
Epreuves du diplôme		Mémoire : 5 Travail plastique : 25

Figure 13. Ministère de la Culture. (2018). *Répartition par matière des crédits sur les semestres 9 et 10.*

À l'issue de ce cycle, l'étudiant a développé une maturité plastique. Désormais, les tables de recherche se font plus discrètes voire s'effacent au profit d'une production aboutie. Les photographies (Figure 14 et Figure 15) relatent l'évolution du travail lors du second cycle. Elles illustrent là encore la progressivité des enseignements souhaitée par le ministère de la Culture. L'ensemble des maquettes que Marion Le Lann présente lors du DNSEP montrent une réflexion sur l'espace et notre rapport contraint à celui-ci Les couleurs employées et les formes utilisées rappellent sans nul doute les recherches graphiques de deuxième année (Figure 9). On distinguait en effet des formes géométriques noires, jaunes, rouges et vertes qui rappellent les formes données au mobilier présenté lors de son DNSEP. Cette réflexion sur l'espace qui s'est imposée en troisième année l'a amenée à questionner l'aménagement de l'espace, le rapport à celui-ci et aux objets.

> *Aujourd'hui, la maison est pensée par compartiments où chaque pièce a sa fonction et chaque objet sa place. Cette organisation immobilise autant notre corps que notre esprit. L'adulte en vient même à perdre l'expérience de l'espace, parfois jusqu'à réprimander*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

l'enfant qui voudrait s'asseoir sur la table ou manger par terre. Ce projet est une réflexion sur la place que nous donnons ou non à la notion de liberté chez soi. Notre confort moderne occidental nous enferme dans une manière de disposer de notre corps dans l'espace, alors que le corps est capable de se mettre dans un nombre incalculable de positions. Il faudrait donc nous rendre capables d'oublier nos prédispositions à nous positionner toujours de la même manière et de laisser notre intuition guider notre corps pour trouver une position confortable sans avoir peur de souvent bouger. Cela fait travailler la motricité, la perception de soi et de ce qui nous entoure, ainsi que l'ouverture d'esprit. (Le Lann, 2020)

Figure 14. Lemaître, A. L. (2020). *DNSEP design Marion Le Lann*, ESAD Reims, France.

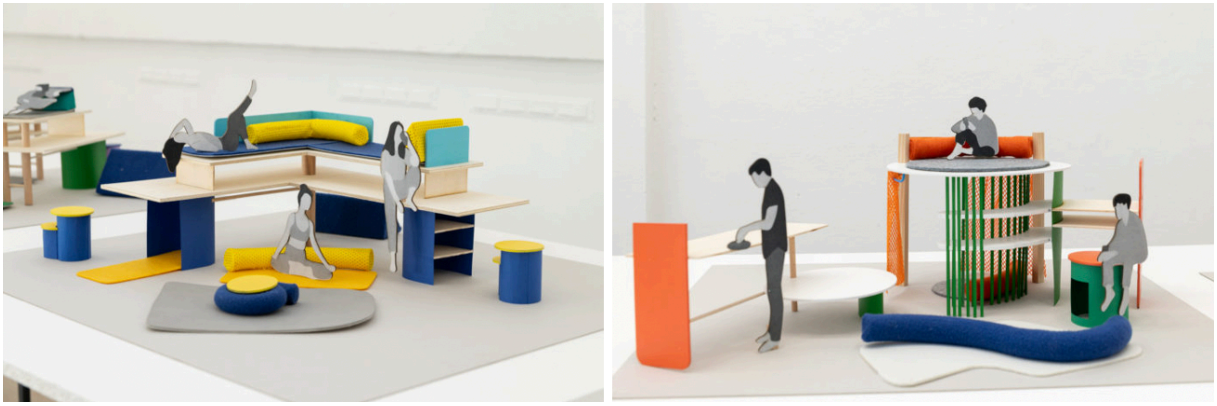


Figure 15. Lemaître, A. L. (2020). *DNSEP design Marion Le Lann*, ESAD Reims, France.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Commentons cette trame réglementaire pour les études d'art. Si l'on observe leur construction, on constate à première vue une hiérarchie entre les enseignements. Les maquettes inscrivent en premier lieu la pratique plastique, sauf en second cycle où l'initiation à la recherche prend une place importante dans le cursus. La pratique plastique reste toujours majoritaire en nombre de crédits attribués, sauf au début de la cinquième année puisqu'il faut finaliser le mémoire. L'épreuve du DNSEP illustre parfaitement l'importance de la pratique dans le cursus en école d'art, puisque 25 crédits sont attribués au travail plastique et seulement 5 crédits au mémoire. De manière générale, cette trame montre que l'apprentissage se fait par expérimentation dans un premier temps et se veut ensuite cadré par l'introduction d'une méthodologie de recherche. On constate que l'apprentissage se fait par tâtonnement. La trame de l'enseignement est basée sur l'expérience plutôt que sur l'imposition d'une méthode et montre que l'acquisition des connaissances et des savoir-faire se fait en priorité par la confrontation au matériau et à la pensée plastique[78].

L'ANdÉA rappelle que chaque école est originale et peut donc laisser une ouverture quant au programme choisi (Préconisations pédagogiques de l'ANdÉA, s. d., p. 2). Cela implique une liberté prise entre les dispositions réglementaires et l'enseignement en pratique. La différence entre les programmes s'explique de deux manières. D'une part, un crédit ECTS équivaut à un volume horaire compris entre 25 et 30 heures de travail (Commission Européenne, 2009). Si ce système comprend les heures d'enseignement à l'école et les heures d'études que l'étudiant doit consacrer au module, cela laisse également la possibilité à l'établissement d'ajouter ou d'enlever des heures de cours. De ce fait, les étudiants peuvent être autonomes dès la première année si l'école considère que la majeure partie du travail à fournir relève non pas de la présence en cours mais de l'investissement personnel. Ensuite, chaque école conserve une spécificité héritée du passé et des enseignements qui peuvent embrasser des dominantes spécifiques à l'établissement pour un même diplôme. On le constate d'ailleurs dans les livrets étudiants. L'ouverture des programmes apparaît dans les exemples de maquettes présentées ci-après. On remarque d'une part, que la répartition des crédits n'est pas la même et d'autre part, que les intitulés des enseignements et les disciplines abordées sont propres à chaque école. Pour l'année 2021, L'ENSA Paris-Cergy (Figure 18, Figure 19, Figure 20) a remanié l'attribution des crédits contrairement à l'ESAD d'Orléans (Figure 16, Figure 17) ou encore l'ESAM de Caen-Cherbourg. On remarque que pour les enseignements théoriques, l'ENSAPC consacre 16 crédits au semestre 1 et 2 contre 10 pour l'ESAD et l'ESAM. Ensuite les intitulés de cours et les disciplines auxquelles ils se rattachent sont différents pour chacune des écoles. Pour Orléans, on observe des cours d'histoire de l'art, de cultures numériques et de méthodologie, tandis qu'à l'ENSAPC on retrouve des enseignements tels que « japonologies » ou encore « généalogie et topographie de la pensée contemporaine », « théorie des images » ou encore « champs de force ». Si les intitulés ne sont pas rattachés à une discipline en particulier, on constate que le programme de l'ENSAPC est différent de celui de l'ESAD d'Orléans et de l'ESAM (Figure 21). On pourrait attribuer cela

[78] On entend par pensée plastique, une réflexion menée par un plasticien sur un aspect passé, présent ou futur de son environnement direct ou indirect et qui s'exprime par une recherche technique à partir d'un matériau ou d'un médium.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

au fait que l'ESAD ne propose pas d'option art et oriente donc ses enseignements théoriques vers la pratique du design. Il n'en est rien puisque l'ESAM propose un cycle de conférences sur le design graphique alors même que l'établissement délivre deux diplômes, l'un en art et l'autre en design. L'école de Caen-Cherbourg propose aussi en première année des cours de littérature contemporaine et d'esthétique. Sur la seule unité de valeur « histoire et théorie des arts » on constate des différences importantes. Cette diversité constitue la pluralité des écoles d'art et explique l'ouverture des programmes et les formations originales et spécifiques à chaque école.

Nous venons de décrire les maquettes ministérielles de l'enseignement artistique et avons pu constater que l'ouverture des programmes décrite par l'ANdÉA se manifeste par une différence marquée entre les écoles quant à la trame des enseignements. Il semble intéressant de questionner cette appropriation, de voir si elle se retrouve dans le reste du cursus et comment elle se construit à partir des dispositions réglementaires.

	Intitulés	Enseignants	Nombre d'heures	ECTS
UNITÉ D'ENSEIGNEMENT : INITIATION AUX TECHNIQUES ET AUX PRATIQUES PLASTIQUES	Ateliers de septembre	*Bois : M.KASSAY + O.SOULERIN / Modelage-Moulage : V. PECHARD + E.NUSSBICKER Métal : C.LEGRIFFON + M.COMPAGNON / Photographie : P.de LANZAC + L.BAUDE*	80	2
	Code Web	*A.TEXIER*	18	1
	Couleur	*O.SOULERIN*	36	2
	Design d'interaction physique	*F.DELOISON*	18	1
	Dessin(s)	*R.LHOTE ou R.BORKOWSKI ou P.TARRAL*	36	2
	Infographie	*M.BERTOUX + U.MEISENHEIMER*	16	1
	Le petit bain du design	*V.PECHARD + C.LE SAGE*	16	1
	Perspective et géométrie descriptive	*L.PORTE-AGBOGBA*	36	2
	Plans, coupes, élévations	*L.PORTE-AGBOGBA*	36	2
	Volume	*S.PONS*	36	2
	Workshop (Ateliers de janvier)	*Par des intervenant-e-s extérieur-e-s*	32	2
HISTOIRE, THÉORIE DES ARTS ET LANGUE ÉTRANGÈRE	Anglais	*D.JANZEN*	36	2
	Cultures numériques	*X.GIRARD*	36	2
	Histoire de l'art	*E.PARADIS*	18	1
	Histoire de l'art - ressources et documents	*E.PARADIS*	18	1
	Méthodologie : de l'archive au projet	*A.VICARI*	36	2
	Théories de l'art - cycle de conférences	*Par des enseignant-e-s de l'école*	36	2
BILAN DU TRAVAIL PLASTIQUE ET THÉORIQUE	Préparation du bilan en autonomie		20	2
	Suivi du travail en autonomie	*R.LHOTE + U.MEISENHEIMER + A.VICARI + E.NUSSBICKER*	40	
COURS SUPPLÉMENTAIRE (HORS ECTS)	Dessin	*R.BORKOWSKI*	36	
		TOTAL	600	30

Figure 16. *Maquette de cours du semestre 1 pour l'année 2020-2021*. ESAD Orléans, France

Licence CC BY-NC-ND 3.0

	Intitulés	Enseignants	Nombre d'heures	ECTS
UNITÉ D'ENSEIGNEMENT : INITIATION AUX TECHNIQUES ET AUX PRATIQUES PLASTIQUES	TRONC COMMUN			
	Pratique plastique en autonomie	A.VICARI + E.NUSSBICKER	60	2
	Dessin(s)	R.LHOTE ou R.BORKOWSKI ou P.TARRAL	40	2
	Peinture et couleur	D.GARROS	40	2
	Photographie	L.BAUDE + P.DE LANZAC	20	1
	Volume	S.PONS	20	1
	Code Web	A.TEXIER	20	1
	Arts numériques	F.DELOISON	20	1
	Morphologie - structure	L.PORTE AGBOGBA	20	1
	Workshop en angl. (International Week)	Par des intervenant-e-s extérieur-e-s	40	3
	AU CHOIX (2 SUR LES 4 COURS)			
	Morphologie - structure (approfondissement)	L.PORTE-AGBOGBA	20	1
	Structure et matériaux	P.COSTARD + S.DÉTREZ	20	1
	Graphisme	U.MEISENHEIMER + M.BERTOUX	20	1
	Le signe gravé	L.LE GALL + T.VIVIEN	20	1
HISTOIRE, THÉORIE DES ARTS ET LANGUE ÉTRANGÈRE	Méthodologie du projet	A.VICARI	40	2
	Ethno-esthétique : une introduction aux arts premiers	E.PARADIS	40	2
	Histoire des arts média-techniques	M.LECHNER	40	2
	Théories de l'art - cycle de conférences	Par des enseignant-e-s de l'école	40	2
	Anglais	D.JANZEN	40	2
BILAN DU TRAVAIL PLASTIQUE ET THÉORIQUE			80	4
		TOTAL	600	30

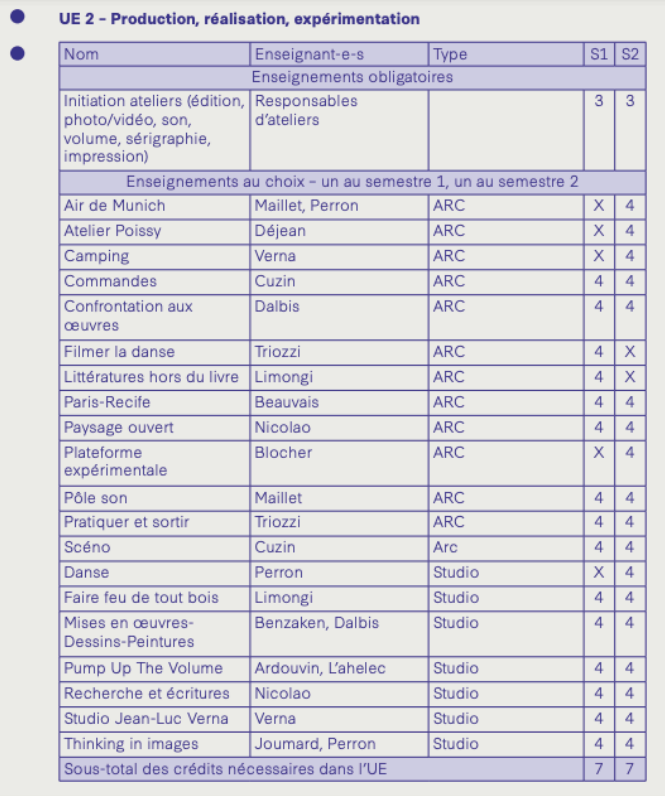
Figure 17. *Maquette de cours du semestre 2 pour l'année 2020-2021*. ESAD Orléans, France

UE 1 – Philosophie, histoire, culture, théorie, langue

Nom	Enseignant-e-s	Type	S1	S2
Un cours obligatoire				
Champs de force	Lang	Cours	4	4
Un cours obligatoire au S1 ou au S2				
Face à face	Benzaken, Lang	Cours	4	4
Trois cours au choix (deux à l'année et un au S1 ou au S2)				
Art contre Culture	Faon	Cours	4	4
As Easy As Falling Off A Log	Smith	Cours	4	4
Become the media	Déjean	Cours	4	4
Cruising (queer practices)	Beauvais	Cours	4	4
Généalogie et topographie de la pensée contemporaine	De Lagasnerie	Cours	4	4
Histoire de l'art		Cours	4	4
Horizons	Limongi	Cours	4	4
Japonologies	Le Neün	Cours	X	4
Langue – Centre Babel		Cours	4	4
Latitudes Botanicus	Le Neün	Cours	4	X
Théories images	Nicolao	Cours	4	4
Sous-total des crédits nécessaires dans l'UE			16	16

Figure 18. *Maquette de cours des semestres 1 et 2 pour l'année 2020-2021*. ENSAPC, Cergy, France.

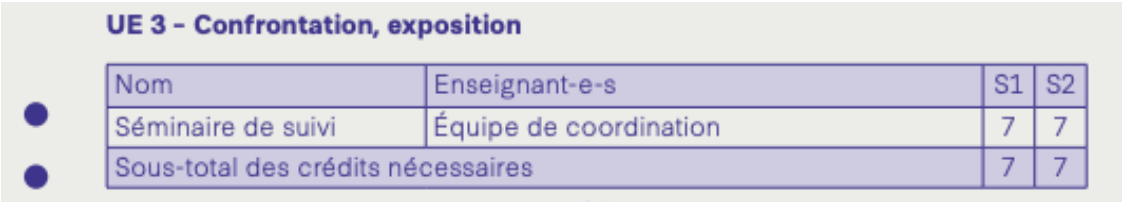
Licence CC BY-NC-ND 3.0



UE 2 – Production, réalisation, expérimentation

Nom	Enseignant-e-s	Type	S1	S2
Enseignements obligatoires				
Initiation ateliers (édition, photo/vidéo, son, volume, sérigraphie, impression)	Responsables d'ateliers		3	3
Enseignements au choix – un au semestre 1, un au semestre 2				
Air de Munich	Maillet, Perron	ARC	X	4
Atelier Poissy	Déjean	ARC	X	4
Camping	Verna	ARC	X	4
Commandes	Cuzin	ARC	4	4
Confrontation aux œuvres	Dalbis	ARC	4	4
Filmer la danse	Triozzi	ARC	4	X
Littératures hors du livre	Limongi	ARC	4	X
Paris-Recife	Beauvais	ARC	4	4
Paysage ouvert	Nicolao	ARC	4	4
Plateforme expérimentale	Blocher	ARC	X	4
Pôle son	Maillet	ARC	4	4
Pratiquer et sortir	Triozzi	ARC	4	4
Scéno	Cuzin	Arc	4	4
Danse	Perron	Studio	X	4
Faire feu de tout bois	Limongi	Studio	4	4
Mises en œuvres-Dessins-Peintures	Benzaken, Dalbis	Studio	4	4
Pump Up The Volume	Ardouvin, L'ahelec	Studio	4	4
Recherche et écritures	Nicolao	Studio	4	4
Studio Jean-Luc Verna	Verna	Studio	4	4
Thinking in images	Joumard, Perron	Studio	4	4
Sous-total des crédits nécessaires dans l'UE			7	7

Figure 19. *Maquette de cours des semestres 1 et 2 pour l'année 2020-2021*. ENSAPC, Cergy, France.

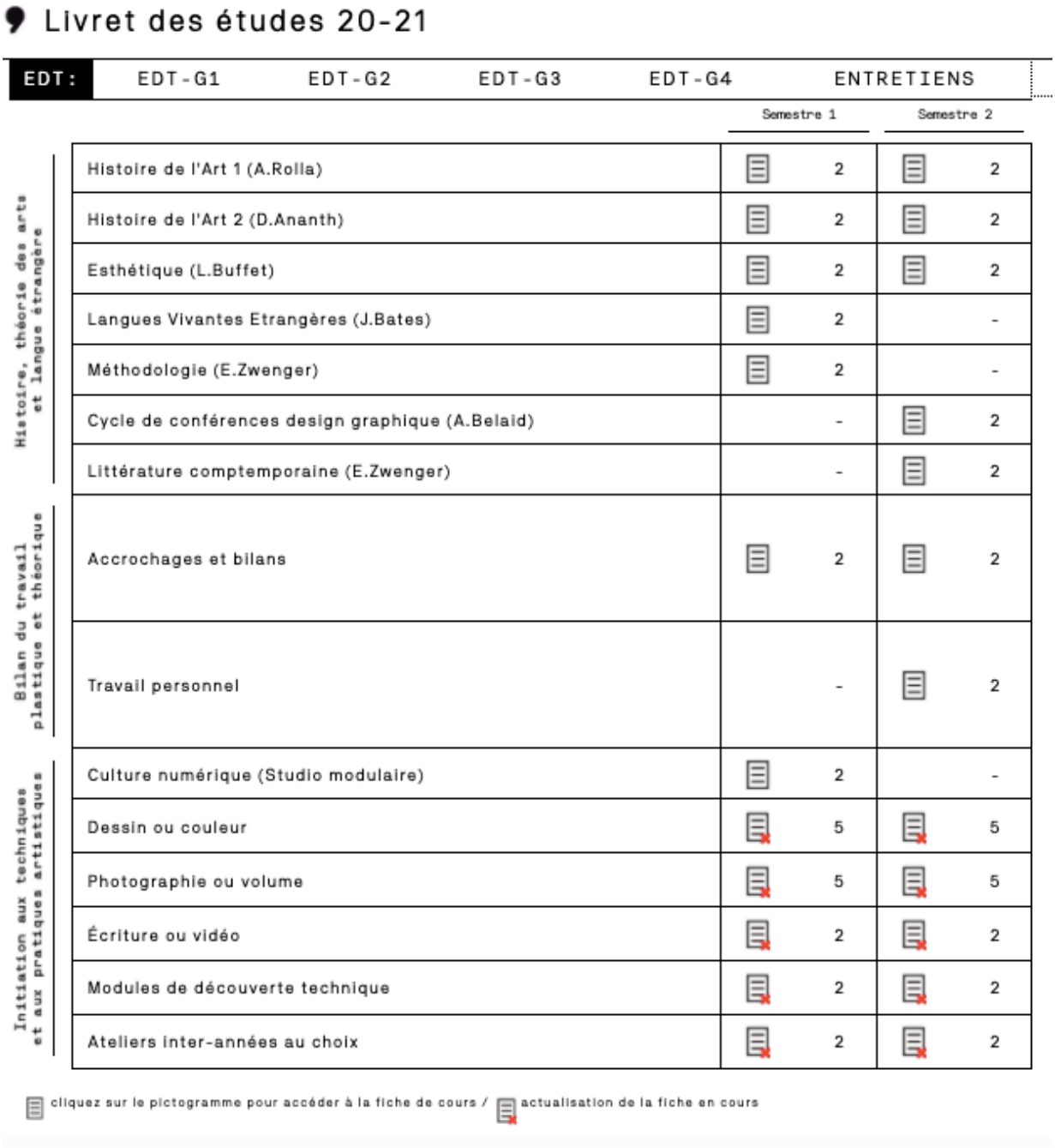


UE 3 – Confrontation, exposition

Nom	Enseignant-e-s	S1	S2
Séminaire de suivi	Équipe de coordination	7	7
Sous-total des crédits nécessaires		7	7

Figure 20. *Maquette de cours des semestres 1 et 2 pour l'année 2020-2021*. ENSAPC, Cergy, France.

Licence CC BY-NC-ND 3.0



Livret des études 20-21

EDT : EDT-G1 EDT-G2 EDT-G3 EDT-G4 ENTRETIENS

		Semestre 1	Semestre 2
Histoire, théorie des arts et langue étrangère	Histoire de l'Art 1 (A.Rolla)	2	2
	Histoire de l'Art 2 (D.Ananth)	2	2
	Esthétique (L.Buffet)	2	2
	Langues Vivantes Etrangères (J.Bates)	2	-
	Méthodologie (E.Zwenger)	2	-
	Cycle de conférences design graphique (A.Belaid)	-	2
	Littérature comptemporaine (E.Zwenger)	-	2
Bilan du travail plastique et théorique	Accrochages et bilans	2	2
	Travail personnel	-	2
Initiation aux techniques et aux pratiques artistiques	Culture numérique (Studio modulaire)	2	-
	Dessin ou couleur	5	5
	Photographie ou volume	5	5
	Écriture ou vidéo	2	2
	Modules de découverte technique	2	2
	Ateliers inter-années au choix	2	2

cliquez sur le pictogramme pour accéder à la fiche de cours / actualisation de la fiche en cours

Figure 21. *Maquette de cours des semestres 1 et 2 pour l'année 2020-2021*. ESAM Caen-Cherbourg, France.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

II.5. L'appropriation des textes officiels au travers des livrets étudiants des écoles

L'initiation en premier cycle se fait comme nous l'avons vu par une approche globale de la pratique plastique au sein des ateliers présents dans les écoles d'art. Elle vise petit à petit l'autonomie totale de l'étudiant à l'issue de sa formation. Pour étudier le passage des dispositions réglementaires aux enseignements en école, nous nous sommes appuyée sur le corpus de livrets étudiants. Dans l'ensemble, ces trames pédagogiques reprennent un ordre spécifique : elles précisent l'intitulé de l'enseignement, le nombre d'heures et d'ECTS associés, les objectifs, le contenu, la méthode d'enseignement, le mode d'évaluation et dans certains cas les critères. Si ce canevas est similaire pour chaque livret, les contenus d'un enseignant à l'autre et d'une école à l'autre sont à première vue très contrastés et ne permettent pas une étude par regroupement d'informations. Au contraire, les objectifs et le mode d'évaluation offrent moins de disparité et semblent en majorité reprendre des éléments de définition plus homogènes. À ce stade, deux méthodes d'analyse se présentent à nous. D'une part, pour étudier le contenu des enseignements, il nous faut prendre un échantillon représentatif de l'ensemble des livrets, en sélectionnant des écoles territoriales et nationales. D'autre part, les objectifs, les modes d'évaluation et la méthode offrent la possibilité d'une étude via un logiciel d'analyse textuelle, qui va permettre de faire émerger les similitudes lexicales et donc de mettre en exergue les principaux enjeux de l'enseignement.

Pour évaluer le caractère original de l'enseignement dans ces écoles par rapport aux maquettes édictées par le ministère de la Culture, nous avons choisi d'étudier parmi les 50 livrets étudiants en notre possession, ceux de l'École Nationale Supérieure d'Art de Bourges et de Limoges, celui de l'École Supérieure des Beaux-Arts de Tours ainsi que ceux du Mans, d'Amiens, du Havre et de Clermont pour l'année 2017-2018. Ces livrets ont pour avantage de faire référence à des écoles de statuts différents à savoir des écoles nationales et territoriales.

II.5.1. Au premier cycle : un module histoire, théorie des arts et langue étrangère.

Nous avons vu précédemment que le module histoire, théorie des arts et langue étrangère comporte 10 crédits au semestre 1 et 2 puis 8 crédits pour les semestres 3, 4, 5 puis 5 crédits au semestre 6. Cet intitulé regroupe tous les modules susceptibles d'aider à la construction de la pensée plastique de l'étudiant.

Par exemple pour l'année 2017-2018, on relève à l'École Supérieure des Beaux-Arts du Mans, une maquette qui comprend au semestre 1 de l'histoire des arts, de l'histoire du design de l'histoire de la musique du XX^{ème} siècle, de l'anglais, de l'histoire et théories de la couleur ainsi qu'un cours intitulé « enjeux contemporains » (ESBA (Le Mans), 2018, p. 17). Au semestre 2 on retrouve, l'anglais, l'histoire des arts, l'histoire du design, l'histoire et esthétique des arts technologiques, histoire et théories de la peinture et une initiation aux techniques de l'écriture.

À l'École Supérieure d'Art et de Design d'Amiens, ce module en première année ne propose pas les mêmes enseignements ni en contenu ni en nombre. Ainsi, Pierre Boutillier

Licence CC BY-NC-ND 3.0

enseignant en première année propose un cours intitulé « le langage du cinéma » (ESAD (Amiens), 2017, p. 25), Nicolas Lenys, quant à lui propose un cours d'histoire du cinéma et d'analyse filmique, Stéphanie Katz initie les étudiants à l'histoire des dispositifs de suggestion par l'image. Pour compléter ces enseignements du semestre 1 à l'ESAD Amiens, on trouve un cours d'« anglais dans les métiers de l'image » (ESAD (Amiens), 2017, p. 29) dispensé par Sarène André. Au semestre 2, l'ESAD d'Amiens poursuit le cours de Nicolas Lenys et Stéphanie Katz. Si nous comparons l'école d'art du Mans et celle d'Amiens, nous nous apercevons que les cours théoriques ne sont pas au même nombre et ne proposent pas d'étudier la même thématique. On peut comprendre que la thématique diffère puisqu'à Amiens l'école propose un DNA mention image animée.

En revanche, à Clermont, le semestre 1 comprend un cours d'histoire de l'art, un cours d'histoire de l'art contemporain, un enseignement lié à l'actualité de l'art, de la littérature, de la philosophie, un « point films » (ESACM (Clermont-Métropole), 2018, p. 16), des conférences, de la méthodologie et de documentation et un cours de langue étrangère. Au semestre 2, les cours de méthodologie disparaissent. Là encore, la différence entre les enseignements est notable, alors que l'école de Clermont propose une option art et une option design, à Bordeaux, l'école propose un cours obligatoire d'introduction à l'histoire de l'art contemporain ainsi que plusieurs enseignements facultatifs. Au Havre, l'école enseigne l'histoire des arts par le biais d'un cours « d'art, sciences, politique » (ESADHAR (Le Havre), 2017, p. 2) et programme un cours de recherche documentaire ainsi qu'un enseignement de langue étrangère intitulé « *monday morning »* (ESADHAR (Le Havre), 2017, p. 2*)* ainsi que des cours facultatifs d'analyse filmique et de culture générale appelé « *mumabox »* (ESADHAR (Le Havre), 2017, p. 2). Ces quelques exemples traduisent la diversité des cours proposés. Dans le relevé ci-dessus, nous avons inscrit l'ensemble des disciplines auxquelles se rattachent les enseignements que nous venons de décrire. Les propositions formulées dans les livrets étudiants sont autant d'interprétations des dispositions réglementaires exposées par les arrêtés. Cela confirme les premiers éléments observés dans le chapitre précédent quant à l'ouverture des programmes. Cette distinction n'est pas uniquement liée aux différentes options proposées par les écoles, elle est tout simplement corrélée à la singularité de l'établissement et de l'enseignant qui a son propre champ de recherches. De manière générale, on retrouve en majorité des cours d'histoire de l'art du XIX^{ème} et XX^{ème} siècle et avant le XIX^{ème} siècle, suivis de près par la philosophie, l'histoire du cinéma et l'esthétique du cinéma. Par ailleurs, on observe un certain nombre d'enseignements qui sont minoritaires comme l'histoire de la couleur et de la peinture, mais aussi des séances dédiées aux exercices de style (que l'on trouve dans les écoles qui favorisent l'écriture comme support de création), d'histoire de la BD, d'histoire de la musique ou des formes éditoriales, ou encore des cours d'histoire de l'architecture. Si l'éventail de ces disciplines représenté dans la Figure 22 contribue à la constitution d'un socle de connaissances, l'histoire de l'édition et de ses formes, l'histoire de l'architecture et la philosophie, pour ne prendre que ces disciplines en exemple, ne correspondent pas à l'intitulé « histoire et théorie des arts, et langue étrangère ». Pour autant cette pluridisciplinarité et l'approche transversale qui est favorisée, entre pleinement dans la logique d'ouverture de l'école d'art. Ainsi, pour un même diplôme, l'étudiant n'aura pas

Licence CC BY-NC-ND 3.0

bénéficié des mêmes enseignements d'une école à l'autre. À l'université, même si les disciplines sont enseignées par le biais et l'intérêt propre de chaque enseignant-chercheur, un étudiant à l'issue d'un même diplôme, ne peut pas se revendiquer, outre un parcours optionnel qu'il aurait entamé, de disciplines éloignées de son cursus. Ainsi il ne pourra pas avoir à la fois étudié la philosophie, l'histoire du cinéma, l'histoire du graphisme, ou encore de la littérature s'il est en histoire, sauf s'il développe un intérêt personnel et donc en marge de son parcours d'étude. On constate dès le premier cycle un écart entre les textes officiels et les programmes des écoles qui garantissent leur spécificité par cette interprétation. Cette pluralité est présente pour l'ensemble du premier cycle et se retrouve de manière accentuée quant au module de méthodologie, techniques et mise en œuvre.

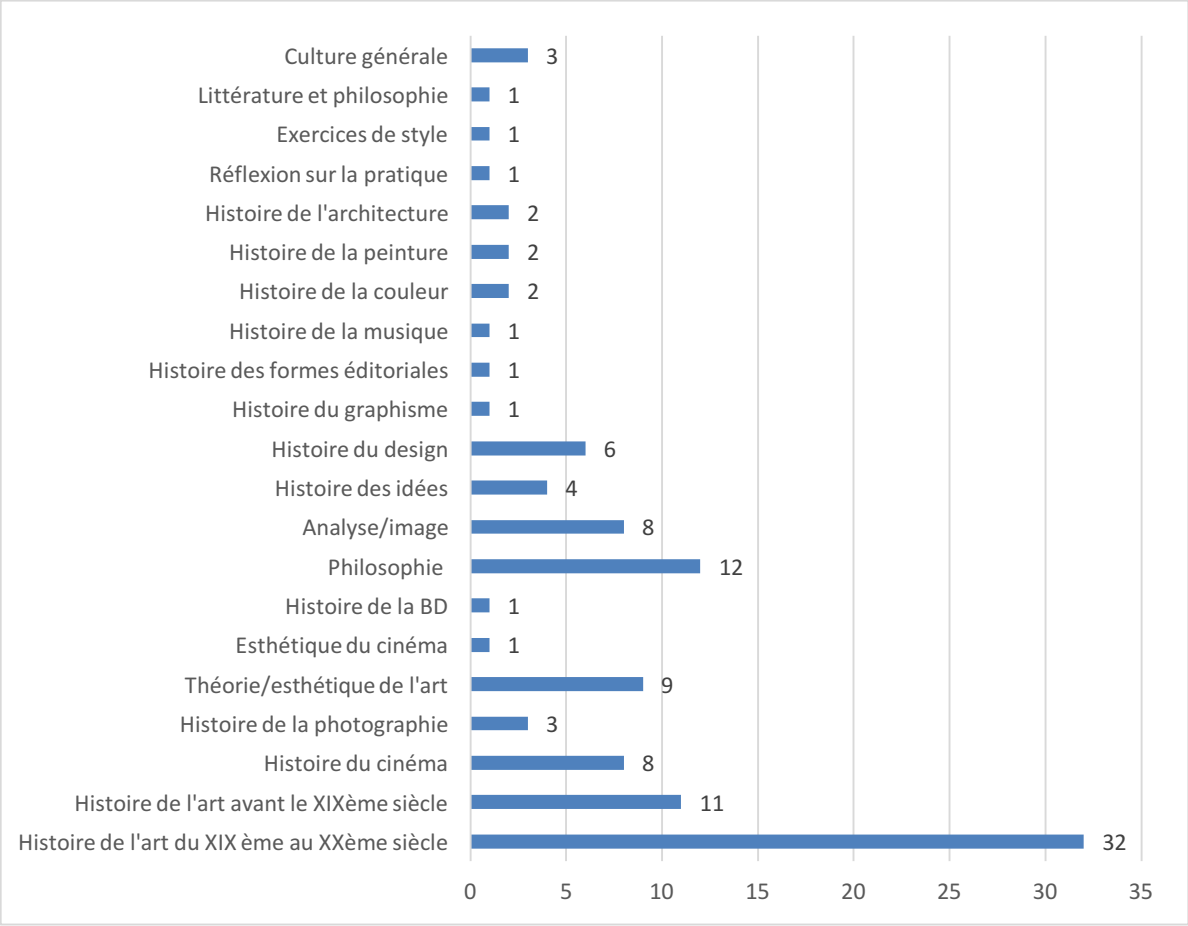


Figure 22. Recensement des disciplines auxquelles se rattachent les enseignements en histoire et théorie des arts en 2019

Licence CC BY-NC-ND 3.0

II.5.2. Au premier cycle : un module méthodologie, techniques et mise en œuvre.

La première année

Au cours de l'année propédeutique, chaque école tient à initier les étudiants nouveaux venus à ses ateliers et son mode de fonctionnement afin que ceux-ci puissent acquérir de l'autonomie. Ces ateliers peuvent prendre des terminologies différentes selon les écoles. Prenons par exemple les écoles de Bourges et de Tours afin de comprendre le fonctionnement de la première année. On retrouve divers ateliers d'initiation qui reprennent les différents pôles de l'école de Bourges : film/vidéo, modèle vivant, atelier multimédia, accrochage installation, atelier édition, « *art for other people »* (ENSA (Bourges), 2018, p. 14), « devant l'image » (ENSA (Bourges), 2018, p. 17), atelier volume, bibliothèque, dessin 3D, expérimentation céramique et dessin. À l'intérieur de ces propositions, il s'agit par exemple de solliciter une thématique afin d'approcher le fonctionnement de l'atelier et du matériel mis à disposition. Par exemple, dans l'atelier « Multimédia » (ENSA (Bourges), 2018, p. 23) en première année, il est nécessaire de s'initier aux logiciels de retouche d'image et de mise en page ainsi que d'impression 3D et de traiter la thématique de l'atlas pour l'année 2017-2018. Le responsable de cet atelier demande aux étudiants de « constituer un recueil ordonné de cartes, de planches illustrées, une représentation d'un espace donné ou fantasmé et exposer un ou plusieurs thèmes (géographie, économie, histoire, astronomie, linguistique, etc.) » (ENSA (Bourges), 2018, p. 18). En cela, il fait appel à divers champs d'intérêts de l'étudiant, sollicite ses connaissances, sa curiosité et cherche à ce qu'il les mobilise autour de l'utilisation de logiciels comme Photoshop, Indesign, CNC. Par cette thématique, le responsable définit deux objectifs : « Comprendre le principe des retouches d'image numérique et de mise en page, préparer des fichiers pour impression (séparations de deux couleurs, format, résolution…). » (ENSA (Bourges), 2018, p. 18)

Cet atelier a lieu à raison de deux heures par semaine pour les étudiants ayant choisi ce module. L'étudiant commence à explorer cette thématique et à faire émerger des problématiques et des choix au travers de cette première incitation. Il va ainsi approcher les logiciels, sera assisté dans sa pratique sans pour autant délaisser l'autonomie, la curiosité, qu'il doit développer. L'atelier « Accrochage-Installation » (ENSA (Bourges), 2018, p. 13) mené par Ingrid Luche, enseignante, invite les étudiants à utiliser l'espace offert par la galerie La Box, galerie de l'école, afin d'expérimenter la mise en espace d'un travail artistique. Ici, les étudiants sont initiés aux techniques d'accrochage qui existent, à la typologie des objets utilisé et à détecter le potentiel d'accrochage offert par un lieu. Cet atelier procède par exercice d'accrochage dans lequel la perception de l'œuvre d'art est étudiée en regard de la technique employée et des possibilités permises par l'environnement. Les étudiants sont évalués sur leur présence et leur investissement. L'ensemble des initiations reprises sur le même principe, en respectant une progression ascendante. L'atelier d'« Expérimentation céramique et dessin » (ENSA (Bourges), 2018, p. 12) proposé par Bayrol Jimenez, enseignant et Laurent Gautier , technicien d'assistance pédagogique, invite à expérimenter ces deux média. L'objectif premier de découverte de l'atelier est de comprendre les bases de manipulation et le savoir-faire qui entoure la céramique. Pour ce faire, il est demandé aux étudiants de « revisiter les objets des

Licence CC BY-NC-ND 3.0

civilisations antiques avec un langage contemporain, en partant d'un objet personnel qui va devenir un ensemble collectif. Expérimenter les possibilités de la matière et le lien entre le dessin et la céramique » (ENSA (Bourges), 2018, p. 12). Cette approche nécessite de l'étudiant d'aller au-devant des difficultés techniques qui s'imposent à lui pour mener à bien son projet. Il doit donc expérimenter de multiples manières : plastique pour découvrir les différentes terres et composés céramiques qu'il va être susceptible d'utiliser tout de suite et plus tard dans sa scolarité, mais aussi des possibilités formelles liées à la plasticité du matériau. Ainsi, il apprend les bases relatives à la cuisson, la coloration des céramiques, le modelage, la décoration :

> *Chaque fois la technique impose d'entrée de jeu, l'évidence de ses chemins bien balisés et trop connus. A l'inverse, trop peu de technique ferme l'éventail des possibilités et des ressources : l'élève va sans cesse redécouvrir à ses dépens que la terre est ronde, et enfoncer péniblement des portes déjà ouvertes par d'autres. (ENSA (Bourges), 2018, p. 12)*

En marge des ateliers d'initiation, les étudiants bénéficient d'enseignements plus généraux, comme par exemple dans le cours d'Alejandra Riera enseignante à l'ENSA Bourges où il est proposé en première année de visionner des films, l'objectif étant de se questionner en groupe, de favoriser une prise de position liée à une analyse directe du film. Cette approche de l'image en mouvement permet à l'étudiant par une confrontation à ce médium, de former son œil et son regard critique. Lors de ces séances, l'attention est portée « aux modes de présence, aux gestes, au rythme, à la lumière, à comment le montage tisse-détisse des liens, établi des relations et comment le végétal est quelque part évoqué à travers ces diverses traductions ou pensées cinématographiques » (ENSA (Bourges), 2018, p. 24). Par cette proposition l'enseignante cherche à faire émerger le regard critique, à améliorer la manière de l'exprimer et surtout à faire découvrir à l'étudiant la nature et l'étendue de sa sensibilité. Cette façon de procéder est illustrée dans les propos recueillis par Frédérique Joly lors de son enquête menée sur les enseignants en école d'art. L'enseignant explique son approche de l'étudiant et de la manière dont il travaille :

> *On est là sur quelque chose de très sensible avec une question très simple : comment accompagner la dynamique de la création ? De manière assez évidente, je donne à ceux qui débutent les références, la clé, en gros la culture générale de la scène contemporaine. Ça leur permet de se confronter avec de la création existante, et aussi de savoir se repérer. Après, je cherche à les accompagner dans plus d'autonomie dans leur pratique. Il n'y a plus de sujet, plus de contrainte, c'est eux et eux seulement qui pilotent. (Joly, 2020, p. 120)*

En première année, l'ESBA Tours propose une démarche similaire. Il existe également des phases d'initiation qui diffèrent de celles de l'ENSA Bourges. En effet, l'atelier d'initiation en tant que tel n'existe pas sous le même intitulé et déroulement. Il est présent dans la maquette pédagogique et se matérialise sous la forme d'incitations à essayer diverses techniques et outils. Ainsi on retrouve par exemple le module « Prendre des photos » (ESBA (Tours), 2017, p. 17) de Fred Morin, enseignant à l'ESBA, qui invite au premier semestre les étudiants de première année à s'approprier l'histoire et la technique liées au médium photographique. Au

Licence CC BY-NC-ND 3.0

second semestre, les étudiants entament une phase expérimentale de collages, de photomontages, de production de nouvelles images à partir de photographies à l'aide des outils présents dans l'atelier. Le module « Un œil critique » (ESBA (Tours), 2017, p. 25) de David Kidman, enseignant à l'ESBA, propose aux étudiants de première année de prendre pour objet d'étude la production plastique des étudiants de DNSEP. Il s'agit alors pour les premières années de comprendre la démarche des étudiants de cinquième année, de documenter leur production et par cette manière-là d'aborder les outils de production d'images. Cet exercice doit permettre aux premières années de saisir les diverses positions critiques et analytiques qui peuvent surgir d'un tel travail et de la perception que l'on en donne. À cette occasion, les étudiants sont évalués sur la qualité de leur projet, leur investissement, ainsi que la qualité de la présentation. Une autonotation leur est également proposée. Ces exemples de modules se poursuivent tout au long de la phase programme.

La deuxième et la troisième année

Nous allons comparer les enseignements de deuxième et troisième année pour l'école de Tours et de Limoges.

Voici un exemple des enseignements de deuxième année à l'école d'art de Tours : « Vision et paradoxes, la forme du temps » (ESBA (Tours), 2017, p. 22) par Jesus Alberto Benitez, « Détruire dit-elle » (ESBA (Tours), 2017, p. 23) par Cécile Hartmann, « Playground, actions, discussions » (ESBA (Tours), 2017, p. 27) par Hélène Agofroy, « Troc/Trad d'un bord à l'autre » (ESBA (Tours), 2017, p. 28) par Hélène Agofroy et Julietta Hanono, « Les collines grises et fleuve d'argent » (ESBA (Tours), 2017, p. 29) par Vincent Voillat, « *It's alive !* » (ESBA (Tours), 2017, p. 30) par Vincent Voillat et Servane Varnèse. Les cours présentés sont assurés par des enseignants de l'école. L'extrait montre des intitulés variés qui constituent une amorce à l'interprétation, au positionnement de l'étudiant et donc un début à la création.

Dans le cours de Vincent Voillat et Servane Varnèse, il s'agit de questionner le vivant et plus encore son « apparition dans le champ de l'art : éthologie, écologie génétique, intelligence artificielle, permaculture, etc. » (ESBA (Tours), 2017, p. 30). Cette approche traduit l'ouverture disciplinaire à laquelle va se confronter l'étudiant. Il s'agit pour lui de prendre possession de cette thématique abordée sous l'angle de plusieurs disciplines. Il va donc pour s'exprimer, devoir mener des recherches sur l'éthologie, l'écologie, la génétique, voire faire de lui-même d'autres propositions. Vincent Voillat explique ses attentes :

> *L'étudiant va questionner le mode d'apparition du vivant, soit par le biais du protocole, soit par le biais historique de chaque discipline. À partir des connaissances qu'il va acquérir, il va commencer à exercer un regard critique et l'exprimer plastiquement. (ESBA (Tours), 2017, p. 30)*

Ces enseignements par leur titre et leur contenu sont caractéristiques des écoles d'art. L'étudiant est amené à s'approprier, puis élargir au besoin le champ disciplinaire ainsi que ses connaissances. Cette progression qui se fait au gré d'une divagation plastique, arrive à se canaliser puis se concrétiser au travers d'une création qui incarne la position artistique de l'apprenti plasticien. Elle démontre également les techniques de création auxquelles il a fait

Licence CC BY-NC-ND 3.0

appel et les compétences associées qu'il a dû développer. Cette démarche n'est pas restreinte à l'École Supérieure des Beaux-Arts de Tours. On la retrouve au sein de toutes les écoles.

À l'ENSA Limoges, on retrouve des propositions toutes aussi singulières en deuxième année. Les cours qui suivent sont assurés par des professeurs de l'école. On note par exemple, « Volume Céramic-mac » (ENSA (Limoges), 2018, p. 31) de Jim Fauvet, « *The twilight zone »* (ENSA (Limoges), 2018, p. 33) de Fabrice Cotinat et Ken Peat, « *Warming up* » (ENSA (Limoges), 2018, p. 34) de Monika Brugger, Tehri Tolvanen et Nicolas Gautron, « De 2D en 3D et vice versa » (ENSA (Limoges), 2018, p. 36) d'Yves Chaudoüet ainsi que « La peinture en mouvement » (ENSA (Limoges), 2018, p. 37) d'Alain Doret. On retrouve la même singularité qu'à l'école d'art de Tours. Les intitulés des enseignements questionnent tout autant et invitent plusieurs champs disciplinaires et techniques au sein de leurs problématiques. Yves Chaudouët entend par exemple approcher la problématique du dessin mais aussi de la maquette dans « De 2D en 3D et vice versa » (ENSA (Limoges), 2018, p. 36). Il souhaite par-là « aborder les questions liées à la traduction d'objets tri(ou+) dimensionnels en deux dimensions, par le dessin » (ENSA (Limoges), 2018, p. 36). Cela signifie que les étudiants doivent pouvoir présenter un projet par un série de dessins, ils doivent donc rendre leur projet compréhensible avec ou sans mots. Fabrice Cotinat et Ken Peat quant à eux proposent un questionnement sur l'image fixe et en mouvement, soit la photographie ou la vidéo. Ce cours qui se déroule au semestre 3 et 4 est une incitation pour l'étudiant à « créer et questionner un espace sans limites, où l'image peut être statique ou en mouvement, peut-être les deux à la fois » (ENSA (Limoges), 2018, p. 33). Ces exemples montrent que tantôt, l'enseignement se fait par une incitation qui pose un cadre d'ambiance comme par exemple « *the twilightzone* » (ENSA (Limoges), 2018, p. 33), tantôt par une thématique de base à des recherches ultérieures comme le cours proposé par Vincent Voillat et Servane Varnèse dans « *it's alive ! »* (ESBA (Tours), 2017, p. 30). Ces cours ne sont pas théoriques, ils invitent l'étudiant à s'approprier un médium, un regard critique, par la pratique. Celui-ci doit alors affirmer sa pensée par le biais d'un matériau auquel il donne une forme au gré de tests et d'expériences.

Comme on a pu le voir, certains cours sont assurés par un seul enseignant, soit par un enseignant et un assistant pédagogique soit par plusieurs enseignants. Il arrive pour cela qu'un cours regroupe des enseignants en peinture/couleur, en photo/vidéo, en installation ainsi qu'en histoire de l'art/philosophie. C'est le cas d'un cours à l'ENSA Limoges programmé en troisième année (semestre 5 et 6) intitulé « la machination » (ENSA (Limoges), 2018, p. 45). Delphine Gigoux-Martin enseignante en « installation », Alain Doret enseignant en « peinture/couleur », Fabrice Cotinat enseignant « photo/vidéo » et Mathias Kusnierz « histoire de l'art/philosophie » sont responsables du cours. Il s'agit avec cette équipe de questionner la présentation d'une œuvre d'art. Cet enseignement est en lien avec l'objectif principal de l'année, à savoir attester d'un travail de création en utilisant les techniques d'exposition afférentes aux différents *media*. Il intervient l'année du DNA et regroupe des enseignants de champs disciplinaires différents afin d'aborder la question de la monstration d'une œuvre par le biais des connaissances, singularités, et sensibilités de chacun. Ainsi, ils proposent des « situations de montage, d'exposition, diplômes ou bilans » (ENSA (Limoges), 2018, p. 45) dans l'objectif d'« apprendre

Licence CC BY-NC-ND 3.0

à montrer, installer, mettre en place son travail dans l'objectif d'une visite, d'une rencontre » (ENSA (Limoges), 2018, p. 45).

Parfois, l'objet d'étude, mais aussi le médium peut être surprenant. Mais c'est aussi ce qui caractérise l'école d'art. En effet, l'atelier de pratique « Autoécole » (ENSA (Bourges), 2018, p. 21) proposé par Nicolas Hérubel, enseignant à l'ENSA Bourges pour les deuxièmes années propose une réflexion sur l'école en elle-même. Cette réflexion doit intervenir au bénéfice des usagers en prenant pour base et matériau de construction, l'école elle-même. Voici selon Nicolas Hérubel, le contenu les objectifs et la méthodologie employés pour faire aboutir cette démarche :

> *Déterminées par des modes d'actions inventoriées lors d'une première séance de travail, les résolutions pourront être menées collectivement et/ou individuellement. Des micro-ateliers se constitueront selon des domaines de compétences distinguées en des formes de " métiers " possibles ; ces domaines de compétences pouvant faire l'objet de sous-traitance entre eux afin de tenir un objectif identifié préalablement. L'intérêt général devient le commanditaire ; à chacun de s'ingénier pour le satisfaire. Il sera établi un contrat pédagogique individualisé. Les projets personnels en extension des programmes seront pris en compte. Une autoévaluation se fera à l'occasion d'un autobilan au cours du mois de décembre pour convenir des suites à donner à cette expérimentation. (ENSA (Bourges), 2018, p. 21)*

Si les *media* et moyens d'expressions sont multiples, prendre l'école d'art comme objet d'étude et moyen d'expression n'est pas courant. En revanche, cet atelier exprime toute la remise en question dont les écoles d'art font preuve. En cela, cet atelier pratique rappelle le fonctionnement introspectif hérité du passé des écoles d'art.

En conclusion, le premier cycle des études témoigne de l'interpénétration des disciplines ou chaque enseignant évoque sa discipline systématiquement sous l'angle d'un autre champ de recherche et de connaissance. Ainsi ce n'est pas uniquement de la vidéo ou de la photo qui est enseignée, ni du dessin, mais un ensemble d'éléments qui s'interpénètrent en permanence. Les modules, ateliers, studios, workshops, favorisent le développement de la capacité d'analyse, de l'autoformation et de la curiosité.

Ce travail de création de ses propres outils d'orientation et de questionnement se poursuit au deuxième cycle.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

II.5.3. Au deuxième cycle : un module d'initiation et méthodologie de la recherche, suivi du mémoire, philosophie, histoire des arts

Afin de favoriser l'autonomie de l'étudiant, le deuxième cycle renonce partiellement aux « cours » à proprement parler, au profit de temps personnels de création bien plus longs. Les étudiants doivent également travailler sur le mémoire de master qui sera soutenu en cinquième année.

La quatrième année

Les semestre 7 et 8 sont consacrés à l'initiation de la problématique du mémoire. Certaines écoles proposent encore des cours théoriques d'autres se consacrent uniquement à la mise en place du mémoire au travers de l'ébauche d'une problématique et d'un champ de recherche lié à la pratique plastique.

À Bourges, l'initiation à la recherche et aux pratiques de l'écrit a débuté dès le premier cycle. En effet, Tatiana Lévy, enseignante de pratiques de l'écrit et Cécile Liger, responsable de la bibliothèque, proposent des ateliers d'écriture dès la première année. Les étudiants ont alors la possibilité de rencontrer des auteurs, de pratiquer l'écrit sous ses différentes formes et de faire un lien avec les pratiques radiophoniques. Ce module leur permet d'assister aux workshops organisés avec les artistes en résidence à la bibliothèque et d'apprivoiser l'écrit comme une discipline artistique. Au second cycle, les étudiants sont familiers avec cette pratique et suivent des séminaires intitulés « écrire en poésie » ou « pour une écriture hybride » (ENSA (Bourges), 2018, p. 11) qui permettent d'orienter le mémoire vers une forme textuelle plus aboutie.

À Orléans, les étudiants doivent suivre un ensemble de conférences, assister au suivi de la préparation du mémoire, un cours en histoire et théorie des arts, un suivi du projet personnel ainsi qu'un cours sur le design et la responsabilité à raison de 2 h par semestre. Ces enseignements sont valables au semestre 7 et au semestre 8.

À Toulouse, on trouve suivant les options, un séminaire qui a pour objet l'état des recherches pour le mémoire, ce séminaire est inter optionnel. Ceci est complété pour l'option design graphique, par « design graphique : des textes » (ISDAT (Toulouse), 2017, p. 34), « histoire et théorie du design de quoi s'entoure l'humain ? » (ISDAT (Toulouse), 2017, p. 35), « le souci du design, séminaire » (ISDAT (Toulouse), 2017, p. 36), « exposer l'art contemporain » (ISDAT (Toulouse), 2017, p. 36) « l'amour libéré ou comment les artistes font de la théorie » (ISDAT (Toulouse), 2017, p. 37), ainsi que deux cours de langues étrangères (espagnol et anglais).

Les étudiants comme dans les autres cycles ont la possibilité de s'enrichir au travers des cycles de conférences proposés par les écoles qui sont tantôt obligatoires tantôt facultatifs. Nous voyons entre ces établissements les façons multiples d'aborder les pratiques de l'écrit et surtout d'initier à la recherche et au travail d'écriture du mémoire.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

La cinquième année

Au semestre 9 les étudiants n'ont pas d'autre choix que de rédiger leur mémoire et de procéder à leur mise en forme plastique. C'est pour cela que 20 crédits sont attribués sur ce semestre. Les écoles pour certaines proposent encore des cours théoriques, quand d'autres sont focalisées sur la finalisation du mémoire. Cette différence s'explique par la proximité de certaines écoles avec l'université en proposant parfois un double master entre l'école d'art et la faculté comme c'est le cas de l'ENSA Limoges avec la faculté des lettres et sciences humaines de Limoges, avec le master CCIC (Création Contemporaine et Industrie Culturelle). D'autres écoles poursuivent ces cours théoriques, soit parce qu'elles estiment le socle de connaissances générales comme faible en fin de second cycle ou encore parce que l'école propose un développement de la recherche autant plastique que théorique.

Au semestre 10 a lieu la soutenance du mémoire.

Ces différences marquées entre les établissements montrent que l'enseignement est propre à chaque école par une interprétation singulière des dispositions réglementaires liées à l'enseignement. Qu'en est-il de la pratique plastique ?

Licence CC BY-NC-ND 3.0

II.5.4. Au deuxième cycle : un module projet plastique, mise en forme, prospective et méthodologie et production

Durant la quatrième année, l'étudiant goûte à son autonomie et à un cadre un peu moins contraignant. En effet, l'essentiel de l'enseignement se fait à partir de rendez-vous de suivis, et d'entretiens individuels ou collectifs avec les enseignants ou d'autres étudiants ou encore, d'intervenants extérieurs. Les étudiants ont la possibilité de partir à l'étranger pendant cette année et de continuer leur projet plastique. Pour ceux qui restent, ils doivent participer aux semaines de workshops proposées par l'école ainsi qu'à un Atelier de Recherche et de Création (ARC). Cela leur permet de s'inscrire dans un cadre de réflexion autre que celui de leur pratique personnelle. L'École Supérieure des Beaux-Arts de Montpellier Agglomération décrit cette approche particulière du travail plastique et de la recherche qui se développe essentiellement au second cycle :

> *Après le DNA, le travail de l'étudiant se dépose et doit éprouver sa véritable envergure, le travail consiste alors à cheminer avec l'étudiant par un dialogue actif, à requestionner ensemble les fondements, les pertes et les nouveaux désirs du travail. C'est un passage décisif vers l'autonomie et vers l'affirmation de l'engagement artistique. (ESBAMA (Montpellier), 2017, p. 45)*

Les étudiants doivent prendre régulièrement des rendez-vous avec les enseignants en charge de leur suivi afin de discuter de leurs recherches, de leurs expérimentations et de la qualité de leur réalisation. Cette démarche qui leur demande de solliciter un regard critique et un ensemble de connaissances leur apprend à « utiliser intelligemment la dynamique de l'école, à faire des choix, à investir les rencontres, les ateliers, les débats, les groupes de recherche, les partenariats proposés en 4ème et 5ème année et ce afin de se tourner activement vers l'extérieur » (ESBAMA (Montpellier), 2017, p. 45). La cinquième année se consacre à finaliser les expérimentations plastiques et surtout à la production de créations en vue du passage du DNSEP.

L'examen des livrets étudiants nous a permis de comprendre que les enseignements sont parfois en nombre et en contenus très divers suivant les écoles et les enseignants et ce quelle que soit l'option choisie. À ce stade, on peut avancer que c'est l'un des principaux traits de caractère qui ressort de notre étude. Nous avons vu comment l'on passait d'une maquette ministérielle à une maquette pédagogique en école. Dans l'ensemble nous constatons la latitude laissée à chaque établissement pour adapter son enseignement en tenant compte de la spécificité proposée. Si les intitulés des maquettes ministérielles restent vagues, ils donnent place à une interprétation très hétéroclite des items « théorie et histoire des arts, et langue étrangère », « initiation aux techniques et aux pratiques artistiques » ainsi que « méthodologie et techniques de mise en œuvre ». À travers une seule ligne évoquée par le ministère de la Culture, plusieurs disciplines se dessinent là où l'université ouvre l'étudiant à divers sujets mais dans une discipline principale, celle dans laquelle il est inscrit. Par cette interprétation les établissements affirment leur positionnement et leur identité. Nous comprenons également que les textes officiels n'enferment pas les écoles dans des programmes contraignants ce qui est la condition *sine qua non* à l'épanouissement d'identités fortes et surtout très variées. En

Licence CC BY-NC-ND 3.0

cela, les maquettes ont pu favoriser la réglementation d'un enseignement au niveau national sans pour autant le brider dans ses objectifs et aspirations. Afin de compléter les caractéristiques de l'enseignement, il nous faut maintenant étudier les objectifs définis par les écoles et les modes d'évaluations.

II.6. Les objectifs de l'enseignement

Pour comprendre l'enseignement en école d'art nous avons étudié les objectifs énoncés dans chaque livret étudiant. Un objectif est entendu ici comme étant le « but déterminé d'une action » (CNRTL, s.d.). Pour l'analyse du passage des dispositions réglementaires aux enseignements en école, nous n'avions pas la nécessité d'utiliser un logiciel d'analyse textuelle. En effet, les intitulés et les contenus des enseignements sont tous différents, ils ne présentent pas d'occurrences susceptibles d'être analysées par le biais de leur redondance. Ils sont abordés sous l'angle singulier d'une problématique, rattachée elle-même à un enseignement thématique et un atelier (peinture, vidéo, son, dessin, etc). Nous n'aurions donc pas trouvé d'intérêt à analyser un tel corpus via ce procédé. En revanche, les livrets sont tous construits de la même manière. Ils ont ceci de commun que pour chaque cours des objectifs, des modalités d'évaluation ainsi qu'une méthode sont décrits. Les objectifs bien que nombreux sont repris sous la même terminologie dans les écoles. Il devient donc intéressant d'étudier les similitudes et les divergences et de voir quelles grandes familles de domaines ressortent de l'étude par le biais d'un logiciel. D'ailleurs, nous espérons cerner davantage le caractère de cet enseignement à partir des résultats obtenus en corrélant les informations récoltées précédemment dans les maquettes pédagogiques avec celles tirées des livrets étudiants en empruntant cette méthode d'analyse assistée par ordinateur. En effet l'analyse textuelle assistée par un logiciel permet de révéler des données qui n'apparaissent pas à la seule lecture des corpus. C'est d'ailleurs avec l'analyse des correspondances créée par Jean-Paul Benzécri, mathématicien, que Pierre Bourdieu a fondé son deuxième chapitre de *La distinction* (1979).

Pour l'étude qui va suivre, nous avons utilisé le logiciel libre IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) dont la première version a été mise au point en 2009 par Pierre Ratinaud au sein du laboratoire LERASS (Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales). Cet outil est dérivé de la méthode d'analyse statistique des textes, ALCESTE (Analyse des Lexèmes Cooccurrents dans un Ensemble de Segmentations du Texte Étudié), créée par Max Reinert en 1979. Le logiciel réalise une analyse textuelle et lexicographique d'un corpus de quelques dizaines à plusieurs centaines de pages. Il propose des statistiques textuelles, des analyses de similitudes, des recherches de spécificités en détachant des mondes lexicaux.

Reinert décrit le fonctionnement de sa méthode, reprise dans IRaMuTeQ : « Notre principale conception est de considérer la méthode ALCESTE comme une méthode d'accompagnement d'une lecture » (Reinert, 2007, p. 191).
Autrement dit :

Licence CC BY-NC-ND 3.0

> *La méthode de Reinert (1983) consiste à décrire les lois de distribution du vocabulaire dans les textes. En plus de cela, il s'agit d'étudier les types de représentations au travers de ces lois de distribution. En analysant les ressemblances et dissemblances des vocabulaires, on peut observer des variations entre les formes de relations aux mondes lexicaux. (Six, 2019, p. 6)*

Le logiciel dispose de plusieurs algorithmes tels que la classification descendante hiérarchique (CDH), l'analyse factorielle de correspondances (AFC) et l'analyse des similitudes (ADS). Les deux premiers algorithmes dessinent une première approche du corpus tandis que l'ADS propose une approche spécifique.

> *La CDH et l'AFC proposent une approche globale du corpus. Après partitionnement de celui-ci, la CDH identifie des classes statistiquement indépendantes de mots (de formes). Ces classes sont interprétables grâce à leurs profils, qui sont caractérisés par des formes spécifiques corrélées entre elles. La CDH résume cela par un dendrogramme. L'AFC, basée sur des calculs d'inertie du nuage de mots que constitue un corpus, fait davantage apparaître les oppositions ou rapprochement. Elle détermine pour cela des facteurs (des espaces propres de la matrice d'inertie) sur lesquels les formes se distribuent. À la notion d'appartenance à une classe se substitue ainsi celle de distance à un axe d'inertie … Leurs représentations graphiques du nuage de point sont bidimensionnelles, dans l'hyperplan défini par les deux premiers facteurs. L'ADS envisage les corpus d'une façon complètement différente. L'approche est davantage locale, reposant sur des propriétés de connexité du corpus. Elle aboutit à une représentation graphique en arbre (maximal valué et connexe), où les nœuds sont les formes, et où il est possible de faire apparaître des communautés lexicales. Cet algorithme a tendance à renforcer les relations de voisinage entre les formes. (Salone, 2013, p. 2)*

L'analyse fournie par le logiciel prend en compte l'indice de dissimilarité, proposé par Duncan et Duncan en 1955. Il compare « les distributions de deux groupes à travers les unités spatiales, et mesure ainsi leur séparation spatiale » (Bourdieu, 1979). D'une part, il met en avant les similitudes et les différences entre les ensembles de mots. Le dendrogramme montre ces ensembles regroupés en classes de mots. D'autre part, il met en avant l'intrication des classes et fait apparaître les liens qui se tissent entre elles dans l'analyse des correspondances. Cela permet de « construire un nuage des lignes (et un nuage des colonnes) dont l'inertie totale mesure l'intensité de l'écart à l'indépendance » (Pagès & Husson, s. d., p. 43). Les lignes et les colonnes font référence au tableau créé par IRaMuTeQ à partir des données recueillies dans les livrets. Nicolas Rangeon, chercheur à l'université de Compiègne, schématise le lien entre les différentes analyses. Sur la représentation ci-dessous (Figure 23), à gauche nous observons cinq groupes de mots. Nous voyons alors une analyse factorielle des correspondances (AFC). Dans la représentation de droite (Figure 23) nous observons un dendrogramme qui met en avant la filiation entre les classes de mots : c'est une classification descendante hiérarchique (CDH)

Licence CC BY-NC-ND 3.0

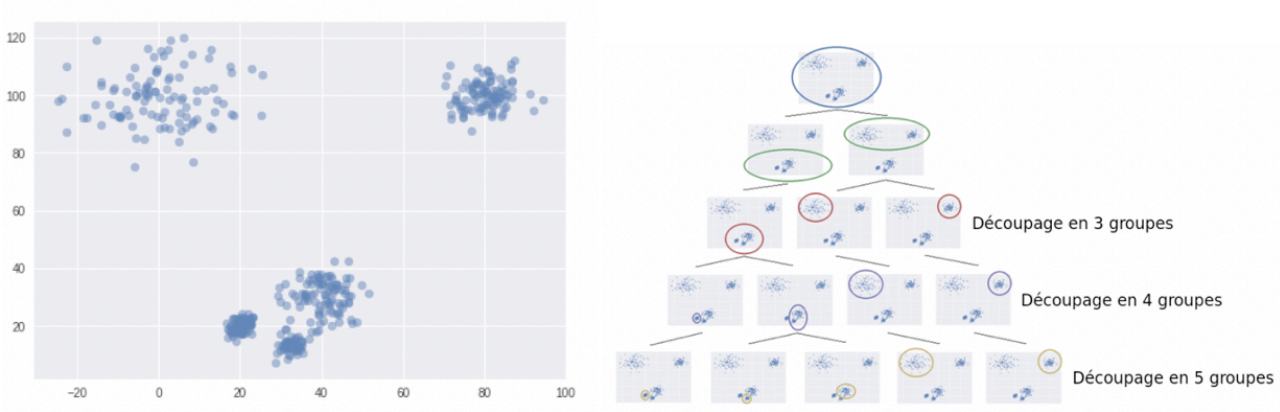


Figure 23. Rangeon, N. R. Schématisation de la classification descendante hiérarchique. Open classroom

En d'autres termes, la classification descendante hiérarchique et l'analyse factorielle des correspondances permettent d'une part de mettre en avant des ensembles lexicaux dans un corpus et d'autre part d'observer la répartition de ces ensembles dans l'espace. À l'issue de cette analyse nous pouvons donc voir si les ensembles de mots se recoupent ou au contraire s'ils sont éclatés. À partir de l'AFC nous avons schématisé les zones d'intersection entre les classes afin de préciser notre analyse et détailler les zones communes d'atteinte des objectifs, des modalités d'évaluation et de la méthode d'enseignement. Ce schéma n'est autre qu'un diagramme de Venn et prend appui sur la définition de zones d'intersection et de réunion des classes mises en avant par l'AFC. Pour définir ces intersections on les inscrira de la manière suivante : $classe\ A \cap classe\ B$. Elles permettront de définir les associations les plus courantes entre les champs lexicaux.

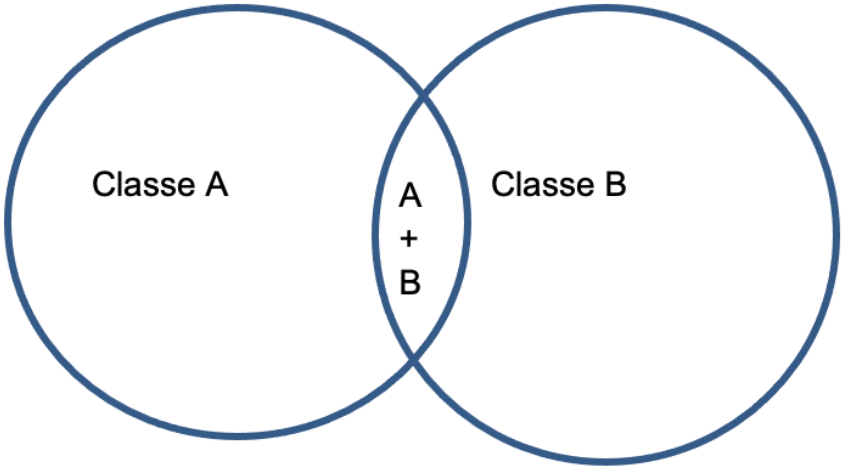


Figure 24. Diagramme de Venn Intersection des classes A et B

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Cette analyse permet alors de faire émerger un sens qui ne peut apparaître à première vue dans un corpus.

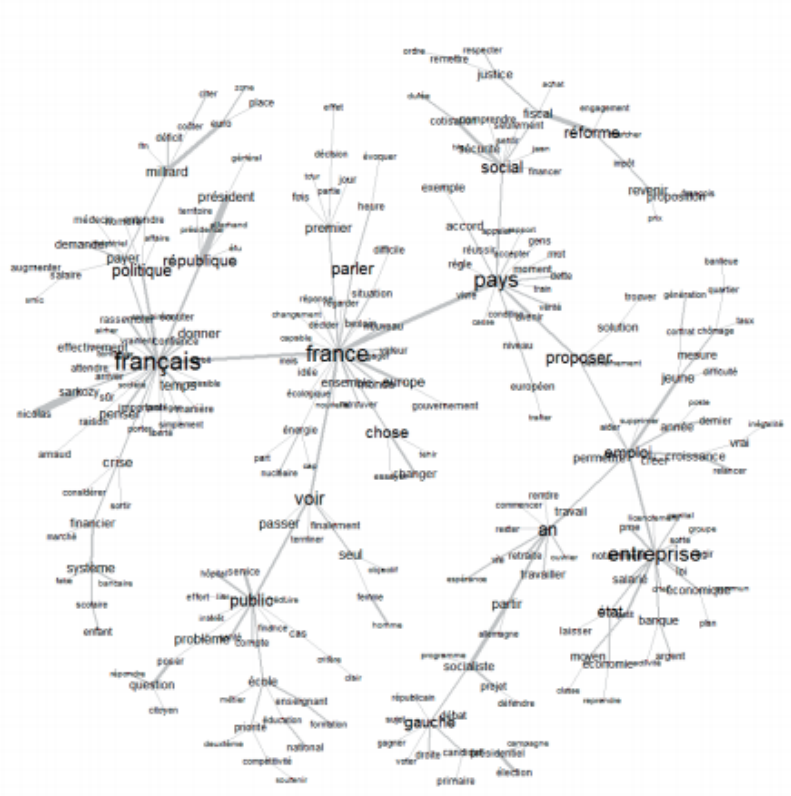


Figure 25. Ratinaud, P. R., & Marchand, P. M. (2021). *Exemple d'ADS appliquée au corpus « primaires PS » dans L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels : les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française* [Graphique].

Ensuite, l'analyse des similitudes (ADS) dont un exemple est présenté ci-dessus (Figure 25), met en avant par l'intermédiaire d'un graphe étoilé[79] les liens qui unissent l'ensemble du corpus analysé. L'analyse des similitudes n'isole pas de classes contrairement à l'AFC et la CDH, mais prend l'ensemble du corpus et met en avant les nœuds et les liens de force entre chaque occurrence (mot qui revient dans le texte). C'est aussi ce qui explique que les mots mis en avant ne sont pas les mêmes que dans l'AFC et la CDH.

Pour revenir à l'étude qui nous concerne, nous avons constitué un document à partir du corpus de livrets étudiants. IRaMuTeQ ne reconnait que les textes qui répondent à des règles spécifiques de formatage. Sur un seul document, plusieurs textes peuvent être collés, ils doivent cependant être introduits par quatre étoiles (****) ainsi que des variables qui permettent de les différencier. Nous avons donc sélectionné chaque élément relatif aux objectifs dans

[79] Dans notre cas nous avons utilisé l'algorithme de Fruchterman-Reingold car il permet une bonne lisibilité des nœuds formés par les occurrences sur des représentations de petite taille.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

tous les livrets puis reporté cela dans un document, en différenciant la provenance. Par exemple, le texte qui reprend les objectifs de l'école d'art du Mans est introduit de la manière suivante **** *esa *lemans. Suivent alors les phrases copiées qui décrivent les objectifs pour chacun des enseignements de l'école et qui sont collées dans le document destiné à l'analyse par IRaMuTeQ. Cette opération de copiage et de collage est répétée pour chaque enseignement de chaque école puisque les textes ne sont pas exploitables de manière brute. Une fois ce corpus constitué et les erreurs de formatage corrigées, l'analyse peut débuter. À l'issue des analyses, nous avons réalisé une capture d'écran des résultats obtenus grâce au logiciel IRaMuTeQ.

II.6.1. Le premier cycle

Le document que nous avons créé pour l'analyse des objectifs au premier cycle comprend 3884 formes étendues sur 118 pages. Nous entendons par forme, tous les constituants d'une phrase, noms communs, pronoms personnels, verbes, adjectifs pour ne citer que les principaux. Nous avons isolé dans cette analyse uniquement les noms communs et les verbes afin de dégager les domaines décrits dans les objectifs à atteindre. Cette étude comporte 2207 segments de texte (phrases).

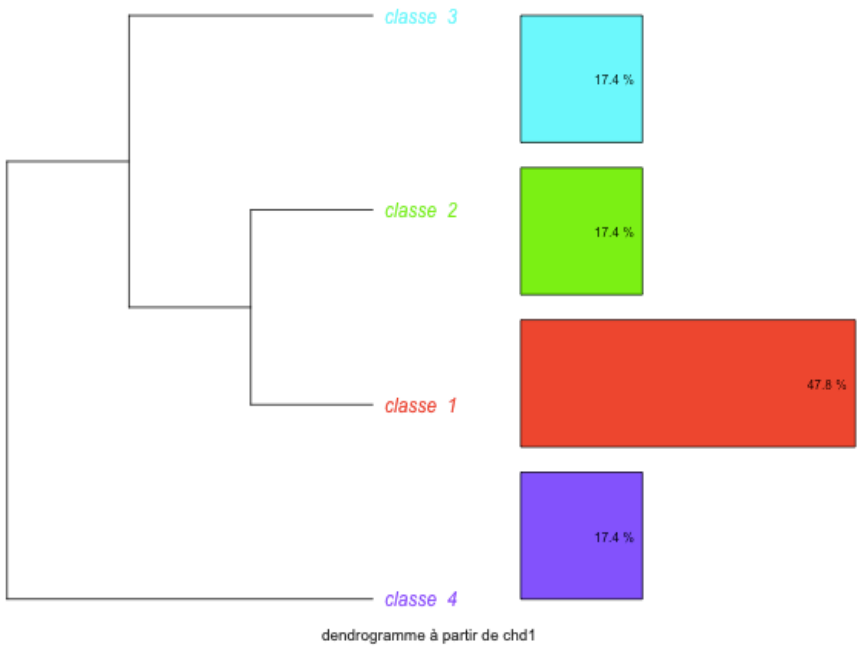


Figure 26. Classification descendante hiérarchique des objectifs de premier cycle en école d'art par IRaMuTeQ

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Dans la première étude nous avons effectué une classification descendante hiérarchique de l'ensemble du corpus (Figure 26). La classification descendante hiérarchique met en avant quatre classes principales de formes sur les 65,71 % de segments de texte classés. La classe 1 est la plus grande avec 47,8% des formes tandis que les trois autres classes sont de taille égale avec 17,4% chacune. Le dendrogramme montre une branche principale qui contient la classe 4 puis deux sous-branches qui lient d'une part la classe 3 et d'autre part la classe 1 et 2.

La classe 1, est caractérisée par plusieurs formes actives telles que « application » « développement », « choix » « programmation », « vision », apprentissage », « montage », « système », « contraint » « apprendre ». Cet ensemble lexical renvoie selon l'outil de correspondance, au socle de connaissances techniques et théoriques que l'étudiant doit maîtriser.

La classe 2, est composée des formes actives suivantes : « traiter », « impliquer », « interface », « modélisation », « environnement », « enquête », « collaboration », « apprendre », « produire », « séance », « réalité », « explorer ». La deuxième classe renvoie à l'attitude que l'étudiant doit développer au travers des sujets qui lui sont donnés. Cette classe montre donc qu'on attend de lui qu'il fasse preuve d'initiative, qu'il aille au-devant des situations d'apprentissage en s'impliquant, en participant, en acceptant le travail collectif afin d'aboutir à une production. On remarque d'ailleurs que les classes 1 et 2 sont liées par le fait qu'elles impliquent d'une part un programme et d'autre part, l'attitude directement en lien avec celui-ci. L'attitude de l'étudiant vient directement compléter les situations d'initiation technique et théorique du premier cycle d'étude en école d'art. Il doit faire preuve d'engagement.

La classe 3 renvoie quant à elle à l'ouverture d'esprit. Elle regroupe les formes actives suivantes : « loisir », « géographe », « coutume », « cliché », « linguistique », « conseil », « à côté », « destination », « réinvestir ». Cet ensemble de vocabulaire fait référence, dans le corpus, à l'ouverture d'esprit et l'attitude d'exploration demandée aux étudiants de premier cycle. Le concordancier met en avant dans le corpus le fait que l'étudiant doit aller au-devant de sujet et de champs de connaissances qu'il ne maitrise pas et qu'il se doit de découvrir.

La classe 4 comprend les formes actives « extrait », « jugement », « raison », « proportion », « retour », « projeter », « perfectionnement », « accident », « visionnage », « ratage », « motivation », « FRAC ». Cette dernière classe renvoie quant à elle à l'esprit critique et à la nécessité de l'exercer au travers d'expérimentations ou encore d'expositions, afin d'étayer son opinion et son argumentation.

À première vue, on retient donc que les classe 1 et 2 font davantage référence au programme et à l'attitude scolaire de l'étudiant. Dans les classes 3 et 4, l'accent est porté sur une attitude, non pas au sens d'implication scolaire, mais davantage comme une ouverture d'esprit sur l'environnement extérieur à l'école et sur un regard critique à exercer. Le dendrogramme sépare d'un côté la classe 4 du reste des classes. Cette séparation met en évidence l'acquisition d'un esprit critique par rapport aux connaissances liées au programme et à l'attitude générale. Le fait que cette classe soit en marge dénote l'importance accordée au développement d'un regard critique. Il constitue un objectif très spécifique du programme des écoles d'art. Affinons ces premiers résultats avec l'analyse factorielle.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

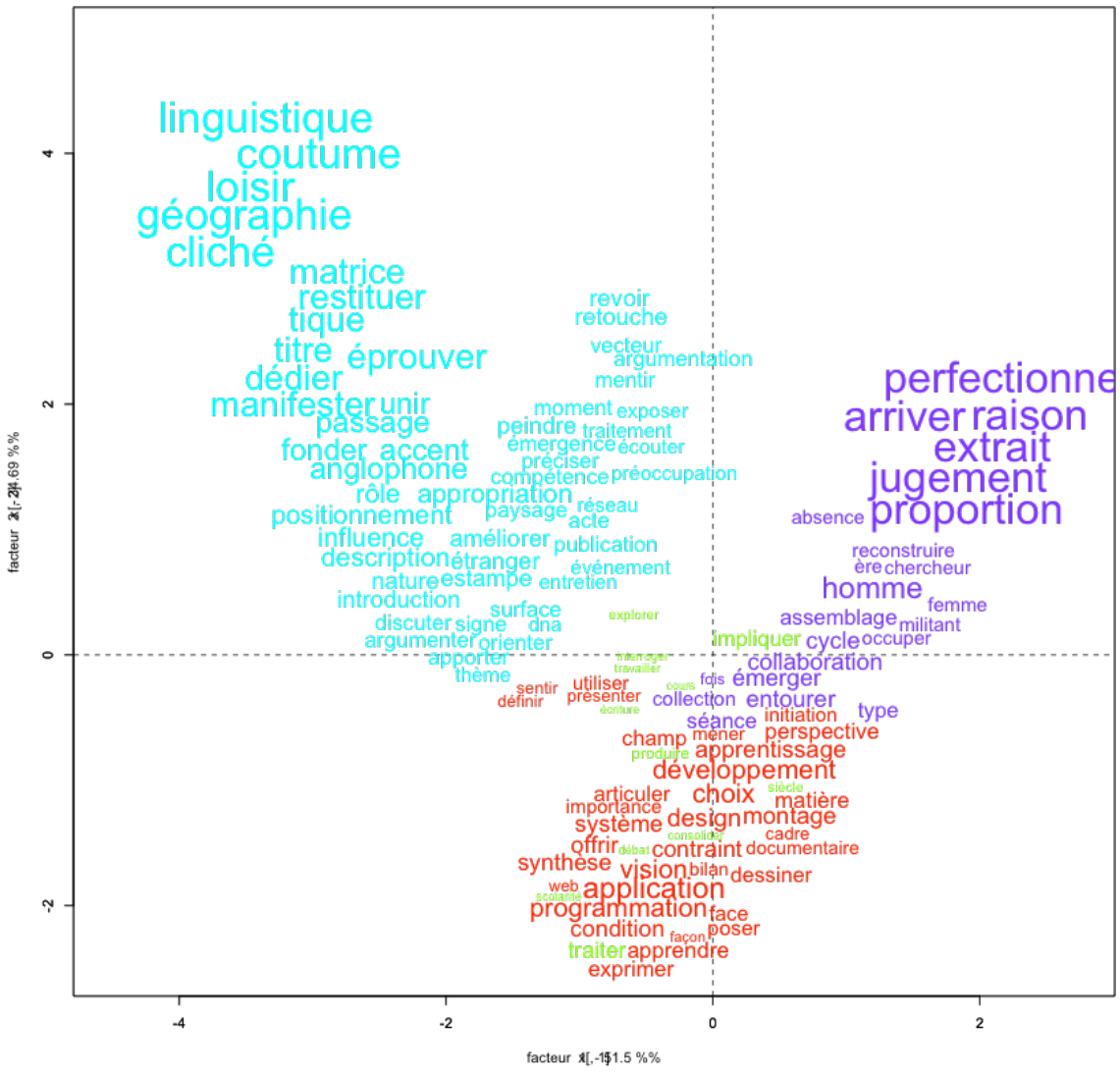


Figure 27. Analyse Factorielle des Correspondances des objectifs du premier cycle des écoles d'art par IRaMuTeQ

Ici, la combinaison des deux facteurs conduit à une projection du corpus textuel répartie sur trois zones. Les zones mises en avant représentent l'inertie qui existent entre les données. L'analyse factorielle des correspondances (Figure 27) montre l'inertie entre les données et ne donne pas lieu à un graphique où les ordonnées et les abscisses sont renseignées. L'AFC permet d'observer des champs lexicaux dans l'espace et de voir si ces grandes familles lexicales se recoupent, se croisent et si elles sont proches ou éloignées. La représentation montre donc la distance entre les classes. Le centre met en avant la corrélation entre les trois classes lexicales. On lit une zone à coordonnées positives en ordonnées et négatives en abscisses soit en haut à gauche. Elle délimite la classe 3 qui se réfère à l'attitude d'ouverture d'esprit et d'exploration. En face, se trouve la classe 4 relative à l'exercice critique et l'expérimentation hors école d'art. Enfin, les classes 1 et 2 se trouvent en ordonnées négatives et réparties de part et d'autre de l'axe des abscisses. Pour rappel, celles-ci se réfèrent au programme de l'école et à l'esprit d'initiative dont l'étudiant doit faire preuve pour acquérir des connaissances. Si la classe 1 est majoritaire et laisse penser que le programme a davantage

Licence CC BY-NC-ND 3.0

d'importance que l'initiative plastique, l'analyse nous confirme que l'attitude est partie intégrante de l'atteinte des objectifs en premier cycle. On distinguera en parallèle une atteinte des objectifs quant à l'attitude d'engagement dans le parcours d'étude et une attitude « exploratoire et critique » liée à la curiosité pour le monde extérieur à l'école. Ce premier traitement statistique nous montre que bien qu'elles soient minoritaires, puisque les classes 3 et 4 sont liées à la curiosité personnelle et ne représentent chacune que 17,4%, elles font partie intégrante du programme et sont à développer. Si l'attitude exploratoire se situe à l'opposé de l'attitude critique elles doivent se développer à partir des connaissances techniques et théoriques. En cela, le graphique n'oppose pas les ensembles mais les distingue. En effet, on ne peut pas développer un esprit critique sans acquérir de connaissances ni expérimenter. Ces trois éléments sont liés. Sans une attitude volontaire quant à l'acquisition de connaissances théoriques et techniques, le développement d'un esprit critique est limité de même qu'il paraît difficile d'acquérir des connaissances sans adopter une posture de recherche et d'expérimentation.

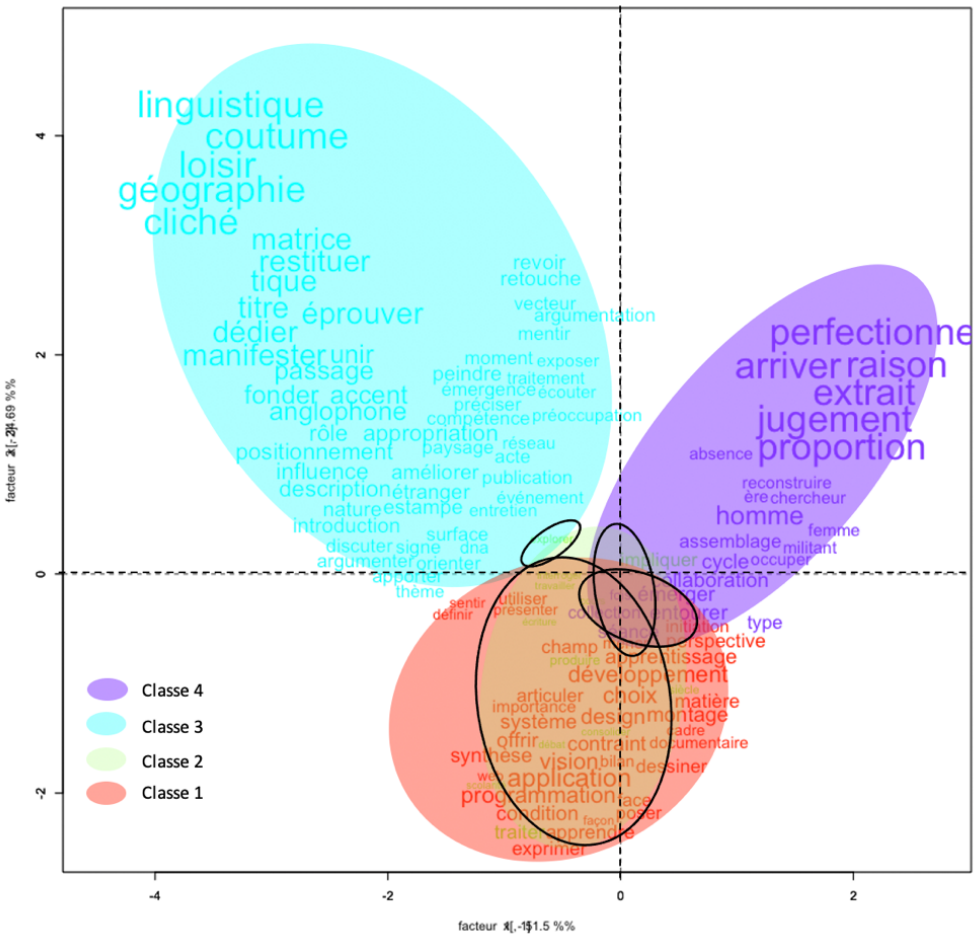


Figure 28. Schématisation des zones d'intersection entre les classes d'objectifs du premier cycle en école d'art

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Si nous matérialisons par des cercles noirs les zones d'intersection entre les classes (Figure 28), l'analyse factorielle des correspondances fait apparaître un recoupement d'objectifs. On observe une première intersection entre la classe 3 (ouverture d'esprit) et la classe 2 (attitude volontaire, engagement), la classe 2 et la classe 4 (développement de l'esprit critique), la classe 4 et la classe 1 (acquisition de connaissances théoriques et techniques) et enfin la classe 2 et la classe 1. L'ensemble des objectifs à atteindre se restreint à l'union de l'ensemble des intersections.
Nous obtenons ainsi :

$$(classe\ 3 \cap classe\ 2) \cup (\ Classe\ 2 \cap classe\ 4) \cup (Classe\ 4 \cap classe\ 1) \cup (Classe\ 2 \cap classe\ 1)$$
$$= objectifs\ \text{à}\ atteindre\ au\ premier\ cycle$$

Nous ne pouvons en tirer que deux conclusions.

En premier lieu, les objectifs apparaissent souvent associés par classe dans les livrets. Ainsi, le développement de l'ouverture d'esprit par une démarche exploratoire et la démonstration d'une attitude engagée sont souvent associées au même titre que le sont le développement de l'esprit critique et la démonstration d'une attitude engagée, que l'esprit critique et l'acquisition de connaissances théoriques et techniques. L'intersection entre la classe 2 et la classe 1 est plus importante, cela veut dire que les objectifs qui relèvent d'une démarche engagée dans le travail et de l'acquisition de connaissances techniques et théoriques apparaissent très régulièrement et de manière associée dans le corpus. D'ailleurs l'intersection entre les classes 2 et 1 apparait comme un lien entre les deux autres intersections. L'intersection des classes 2 et 1 constitue un pilier dans l'atteinte des objectifs.

Nous notons également que les objectifs qui concernent l'acquisition de connaissances sont souvent formulés à part de la nécessité d'adopter une démarche exploratoire pour favoriser l'ouverture d'esprit. Cela ne démontre pas d'opposition, mais une formulation dans les livrets étudiants qui se fait par association. En effet, le fait d'assister aux ateliers d'initiation et aux cours de théorie n'empêche pas l'ouverture d'esprit bien au contraire. Mais cela signifie que les livrets étudiants ne lient pas ces deux objectifs. En résumé, l'attitude exploratoire de l'étudiant est présente dans cette zone d'atteinte des objectifs mais reste cependant discrète. En effet, l'étudiant est invité à tester à partir d'incitations données par les enseignants. L'exploration ne peut donc pas s'exprimer totalement et s'effectuer en toute liberté puisqu'elle est en partie guidée par les enseignants. C'est aussi pour cette raison qu'il n'y a pas d'intersection entre les classes 3 et 1. En revanche, l'attitude volontaire qui consiste à s'emparer des incitations et à y répondre compte pour beaucoup. Même si la classe 2 reste discrète du point de vue des occurrences et ne met pas en avant de formes lexicales redondantes contrairement au reste des classes, elle constitue une part importante de l'atteinte des objectifs.

En second lieu, nous constatons que l'intersection des classes est restreinte par rapport à l'ensemble du graphique (Figure 29). Nous en concluons que la zone d'atteinte des objectifs

Licence CC BY-NC-ND 3.0

est limitée à une infime partie des classes. Cela s'explique de la manière suivante : l'attitude de découverte qui est propre au premier cycle en école d'art tend à conduire l'étudiant vers d'autres horizons, l'incite à expérimenter et donc à tendre vers des objectifs techniques, théoriques et exploratoires. S'il découvre cette posture et développe les connaissances associées aux *media* explorés, l'étudiant ne peut prétendre à atteindre l'ensemble des objectifs donnés pour chaque cours proposé dans la maquette, tant ceux-ci sont extrêmement variés. Les objectifs sont donc très étendus, mais seule une petite partie est commune et constitue l'ensemble des objectifs à atteindre.

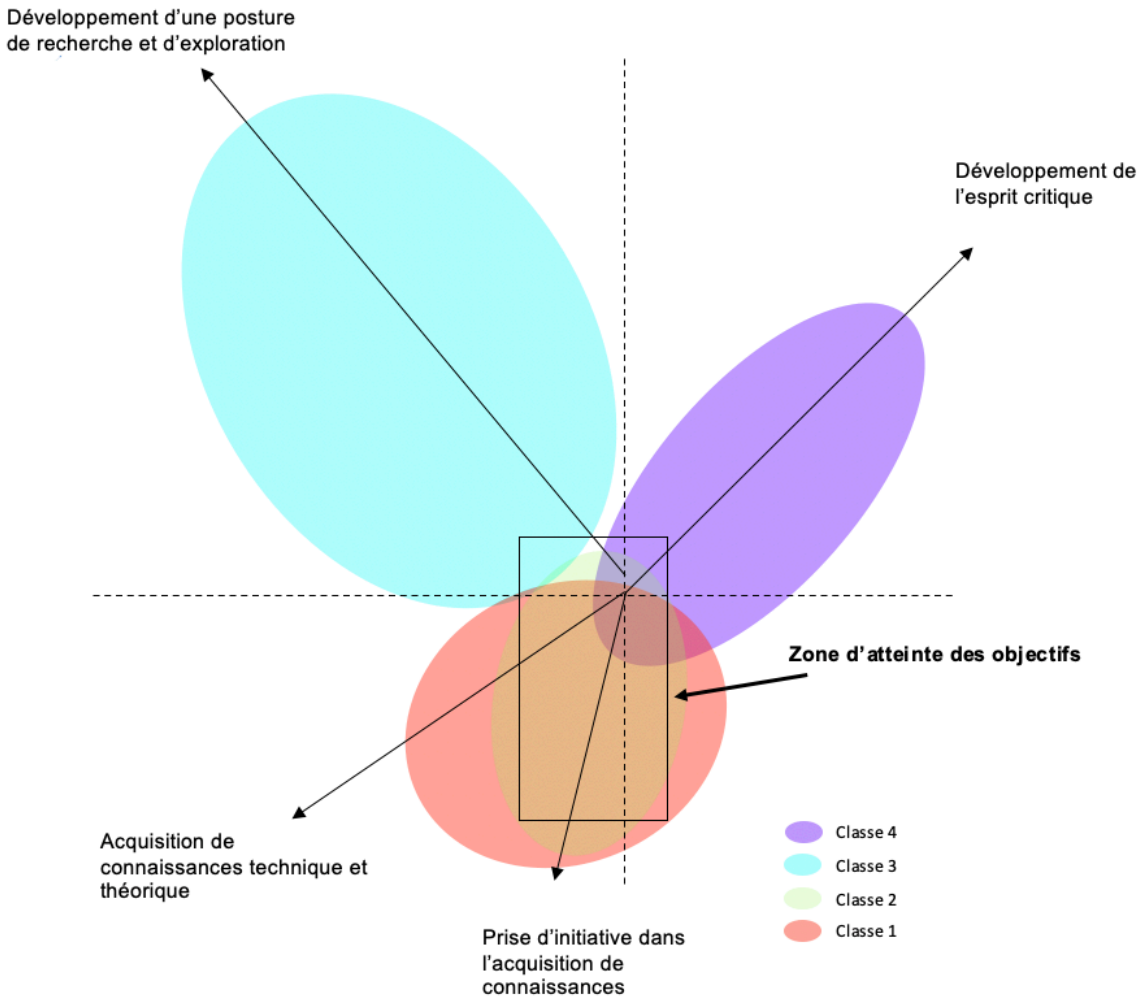


Figure 29. Représentation des tendances révélées par l'AFC des objectifs de premier cycle en école d'art

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Enfin, si l'on se concentre sur l'analyse des similitudes exprimée dans le graphe étoilé qui suit, l'arbre de filiation met en avant plusieurs embranchements. Nous pouvons lire trois champs principaux qui sont liés au travail, au projet et à la technique. Le graphe étoilé ci-dessous (Figure 30) met en avant les formes lexicales qui ont un lien dans le corpus. L'arbre fait apparaître un ensemble lexical relatif au programme de premier cycle où l'initiation aux techniques proposées dans les ateliers ainsi que l'acquisition des connaissances ont une place importante. Ces formes lexicales sont issues de la classe 1 et 2. De plus, le projet apparaît au centre de la technique, de la dynamique et de l'attitude de travail que l'étudiant doit acquérir et incarner.

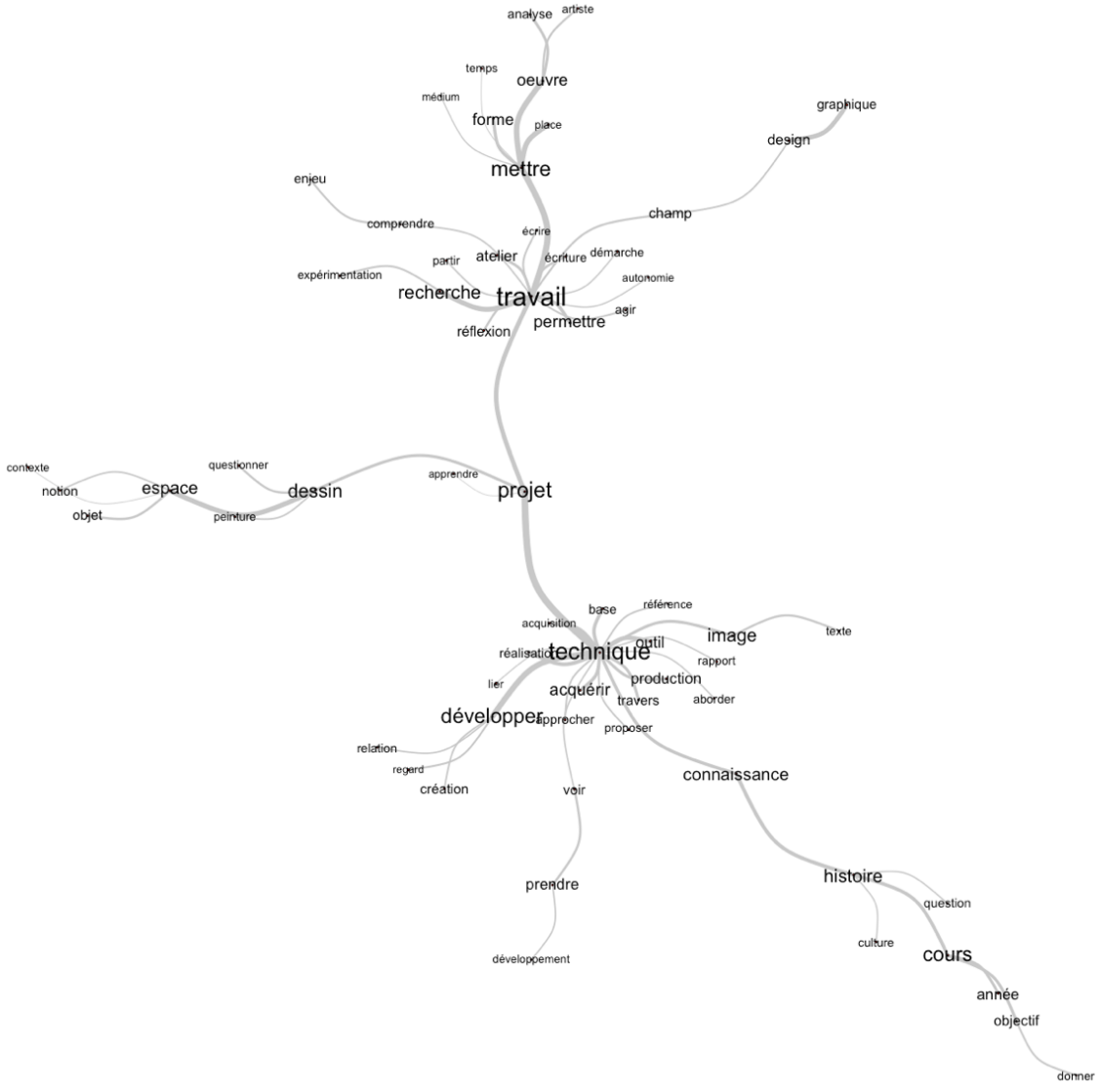


Figure 30. Graphe étoilé des objectifs de l'enseignement supérieur de premier cycle en école d'art

S'il est au centre, la taille du mot est proportionnelle à l'occurrence de celui-ci dans le corpus. Il est donc présent, mais se fait plus discret que les mots qui se rapportent directement au programme. Autour de chaque embranchement, des formes actives font référence à l'attitude telles que « démarche », « analyse », « expérimentation », « autonomie »,

Licence CC BY-NC-ND 3.0

« développer ». Les objectifs sont donc en lien avec ces trois pôles. Les mondes lexicaux des classes 3 et 4 qui se réfèrent à l'attitude de l'étudiant, se répartissent autour des embranchements de ce squelette. S'il est question de programme, nous pouvons noter que la technique mise en avant, est liée au savoir-faire. Lorsqu'il s'agit d'attitude il est en réalité question de savoir-être. Ces deux notions dont indissociables des objectifs à atteindre. On entend par savoir-faire une « pratique aisée d'un art, d'une discipline, d'une activité suivie ; habileté manuelle et/ou intellectuelle acquise par l'expérience, par l'apprentissage, dans un domaine déterminé » (CNRTL, s. d.) et par savoir-être un « Terme impropre renvoyant à un ensemble de comportements et d'attitudes dans une situation donnée » (AFNOR, 1996). La définition du savoir-être est donnée par l'AFNOR (l'Association Française de Normalisation) dans la norme X50-750 de 1996 qui reprend la terminologie de la formation professionnelle.

Nous avons pu mettre en avant, grâce à cette analyse textuelle, plusieurs éléments constitutifs d'une atteinte des objectifs et donc synonymes de réussite. En effet, l'acquisition de connaissances par le biais du programme proposé par l'école est tout aussi importante que le savoir-être que l'étudiant doit développer quant à l'environnement extérieur à l'école. Sans cette appétence pour l'exercice critique, la curiosité et la volonté d'explorer et d'expérimenter son environnement, une participation à la vie culturelle ou associative de manière élargie et bien plus encore, l'étudiant ne sera pas en mesure de s'inscrire dans une dynamique de réussite. De plus, nous remarquons que l'enseignement passe par le projet, puisqu'il se trouve à l'embranchement de l'acquisition de connaissances, de savoir-faire et d'autre part de savoir-être. Nous notons donc que dès le premier cycle, les enseignements veillent à développer des attitudes et des capacités chez des étudiants par le biais de travaux réalisés en mode projet. La recherche a une large part même en premier cycle. Voyons maintenant quelles sont les évolutions des objectifs au deuxième cycle.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

II.6.2. Le deuxième cycle

Le document que nous avons constitué pour analyser les objectifs du second cycle, comprend 45 pages dont 3251 formes et 766 segments de texte. Le document est de taille moindre puisque les maquettes pédagogiques sont recentrées sur le projet plastique des étudiants et donc ne contiennent plus de modules d'initiation technique.

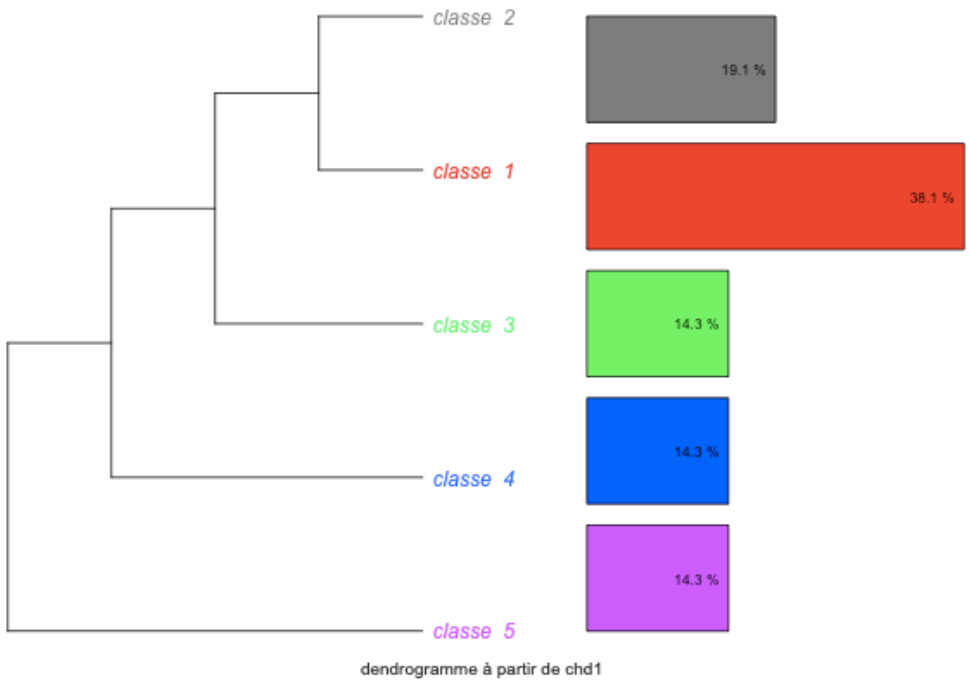


Figure 31. Classification descendante hiérarchique des objectifs du deuxième cycle en école d'art par IRaMuTeQ

Dans cette analyse (Figure 31), la classification descendante hiérarchique fait apparaître cinq classes de formes actives sur 70% de texte classé. Les classes 1 et 2 sont les plus importantes puisqu'elles représentent respectivement 38,1% et 19,1% du texte classé. Les cinq classes sont hiérarchisées en branches et sous-branches. D'une part se trouve la classe 5 et d'autre part une autre branche qui se divise en deux sous-branches. La première branche conduit à la classe 4 tandis que l'autre se subdivise et donne naissance d'une part à la classe 3 et d'autre part à la classe 1 et 2 qui sont liées.

La classe 1 se caractérise par les formes actives suivantes : « mode » « créer », « début », « disposition », « débat », « perception », « compréhension », « concevoir ». D'après l'outil de correspondances, le lexique de la classe 1 correspond de manière générale au projet, de son développement jusqu'à sa finalisation. Cet ensemble fait référence à la compréhension des modes d'expression choisis, à la présentation du projet et de ses enjeux. Il s'agit donc d'une démarche artistique que l'on qualifie d'aboutie, lorsqu'elle renferme tous ces éléments d'analyse critique et qu'elle met en avant les étapes par lesquelles elle passe.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

La classe 2 comprend les formes actives suivantes : « exprimer », « argumenter », « commencer », « animer », « sujet », « capacité », « étape », « méthode », « maîtrise », « développement », « autonomie ». Ce monde lexical renvoie dans le corpus à l'attitude vis-à-vis des activités à l'école. En deuxième cycle il est difficile de parler de programme, tant nous l'avons vu, il y a peu d'enseignements et l'essentiel du temps est consacré au développement du projet et de la problématique de l'étudiant. En revanche, cet ensemble lexical renvoie non pas au programme, mais à l'attitude de l'étudiant à savoir son implication dans son parcours d'étude.

La classe 3 se définit à partir des formes suivantes : « rédiger », « partenaire », « demander », « nourrir », « identifier », « discussion », « répondre », « exposer », « production », « questionner ». D'après l'outil de concordance, ces formes font écho dans le corpus à la phase de questionnement préalable à tout projet.

La classe 4 met en avant le champ lexical suivant : « établir », « phase », « réponse », « dessin », « encourager », « dialoguer », « évoluer », « environnement », « volume », « esprit » « argumenter », « soutenance ». Ce vocabulaire fait référence aux étapes d'écriture du mémoire, à la constitution du plan, la découverte de la problématique et enfin à sa réalisation en tant qu'objet singulier.

Enfin, la classe 5 comporte les mots suivants : « ouvrir », « fiction », « valeur », « statut », « métier », « convoquer », « implication », « contraint », « marché ». Ces formes lexicales font référence dans le corpus à l'ouverture sur des problématiques extérieures à l'école soit à l'inscription culturelle de l'étudiant et de manière générale à toute forme de connaissances et de savoirs.

Cette première analyse textuelle montre que le projet est au centre du second cycle, puisque la classe 1 regroupe les formes lexicales qui s'y rattachent et qu'elle constitue la partie la plus importante du corpus. De plus, on observe l'apparition du mémoire comme différence majeure avec le premier cycle. L'attitude de l'étudiant par rapport à ses études directes mais aussi à l'extérieur de l'école, reste mise en avant. La classe 5 se détache du reste des classes. On peut donc en déduire que la curiosité que doit développer l'étudiant vis-à-vis de l'environnement extérieur à l'école a une place particulière dans le parcours d'étude. Sans une attitude ouverte sur le monde existant en dehors des études d'art l'étudiant ne peut réussir. C'est pour cela que cette curiosité induit une dynamique et qu'elle constitue un des objectifs à atteindre au second cycle. Poursuivons par l'analyse factorielle des correspondances.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

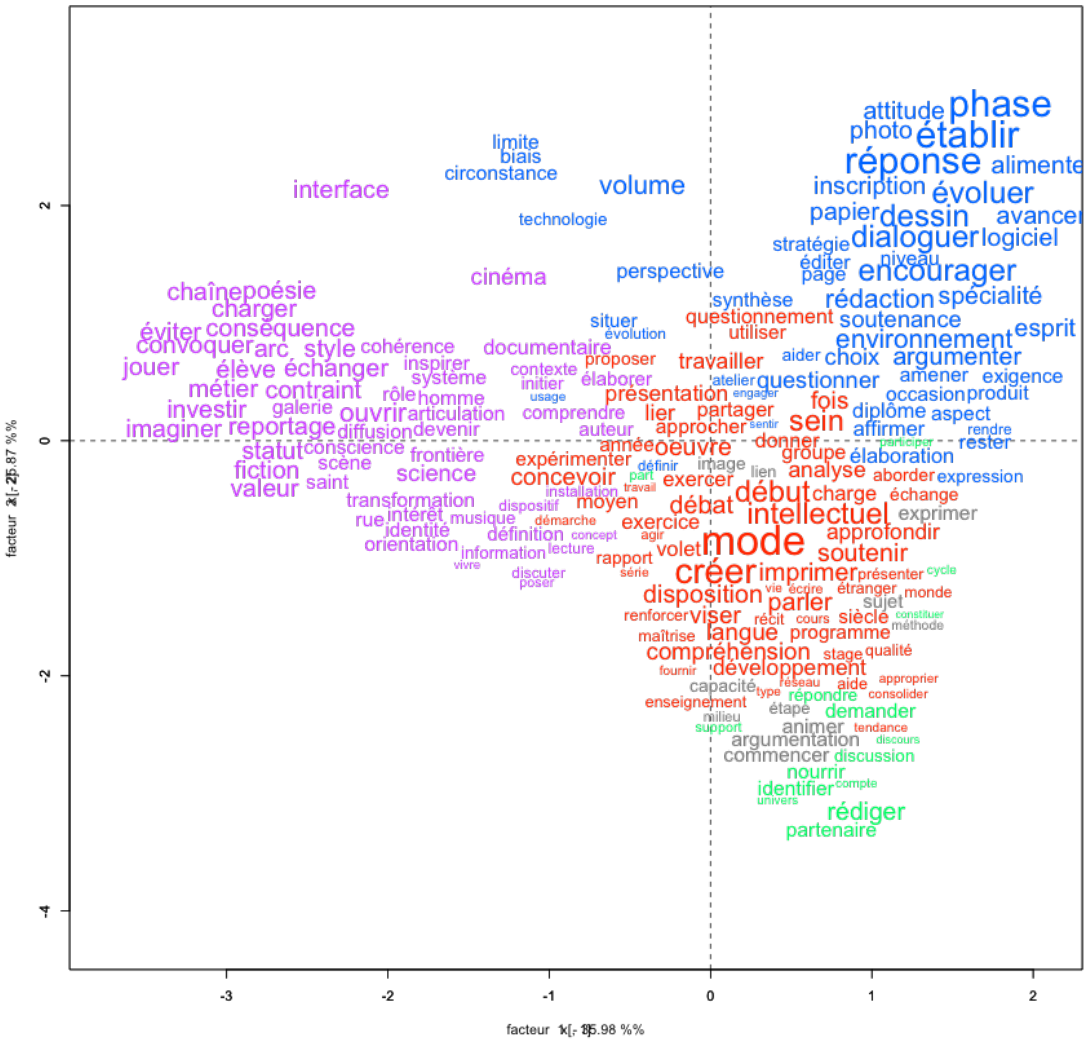


Figure 32. Analyse factorielle des correspondances des objectifs de deuxième cycle en école d'art, par IRaMuTeQ.

Le graphe présenté ci-dessus (Figure 32) propose une répartition du corpus en trois zones. Contrairement au premier cycle, les classes de mots situées aux extrémités sont davantage centrées sur l'origine du graphique. On retrouve donc une zone en haut à gauche, d'abscisses négatives et d'ordonnées négatives et positives qui représentent la classe 5. La zone en haut à droite de coordonnées positives présente la majorité de la classe 4. La zone centrale est occupée par les classes 1,2,3,4 et 5. Enfin, la zone en bas à droite d'abscisses positives et d'ordonnées négatives reprend la majorité de la classe 1, 2 et 3. La classe 4 qui reprend les formes actives liées au mémoire prédomine avec la classe 5 relative à l'ouverture sur des champs de connaissances extérieurs à la programmation de l'école. Les classes, 1,4 et 5 sont donc complémentaires dans l'atteinte des objectifs. Sur les cinq ensembles, un seul est plus discret : il s'agit de l'ensemble relatif à la phase de questionnement précédant le projet. Si l'attention est davantage portée sur l'aboutissement de la démarche, on peut comprendre qu'elle soit moindre sur la phase d'élaboration du projet. A l'issue du premier cycle d'initiation, l'étudiant doit être en mesure de se questionner sans passer par le biais des incitations dirigées.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

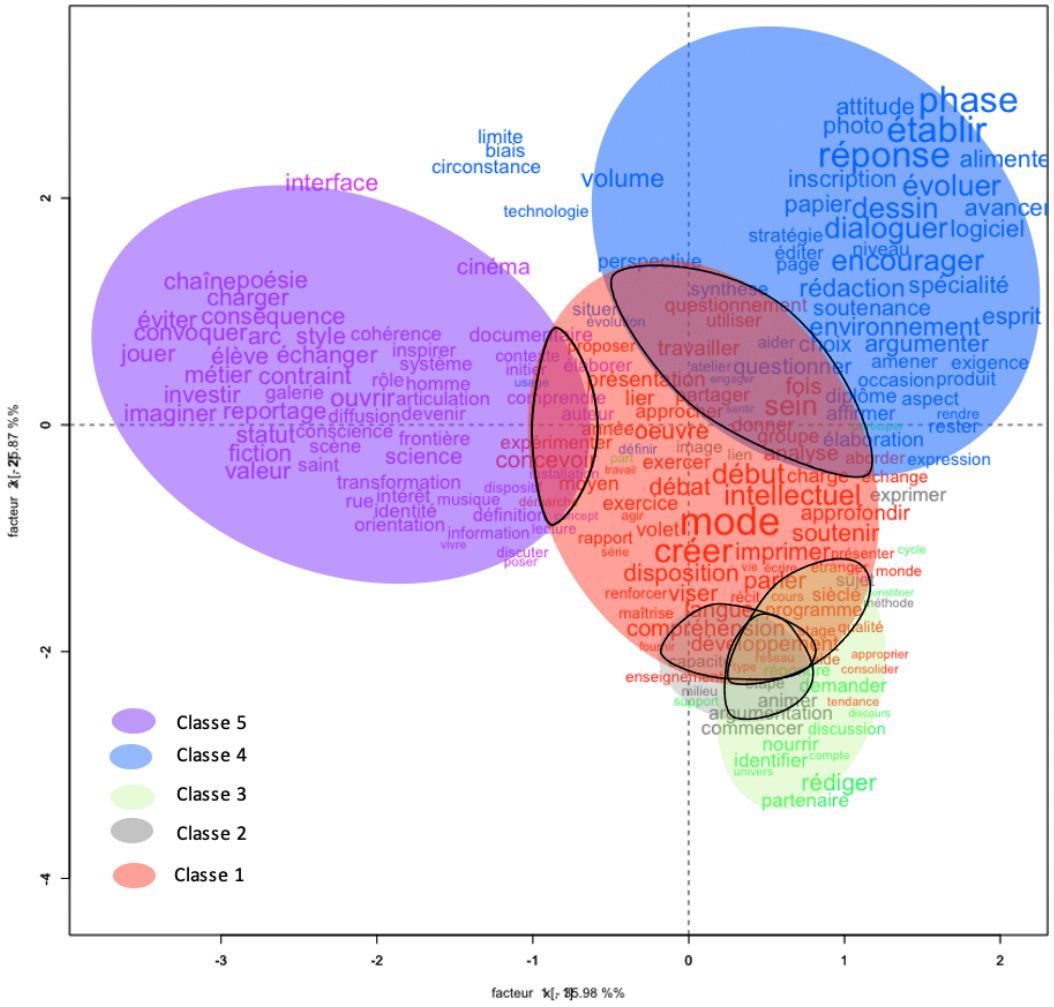


Figure 33. Schématisation des zones d'intersection entre les classes d'objectifs du deuxième cycle en école d'art

La schématisation des intersections entre les classes met en avant cinq intersections. La première se situe entre la classe 5 (démarche d'ouverture à des problématiques extérieures à l'école) et la classe 1 (démarche artistique), la deuxième entre la classe 1 et la classe 4 (élaboration du mémoire), la troisième entre la classe 1 et la classe 3 (questionnement préalable au projet), la classe 1 et la classe 2 (engagement dans le parcours d'étude) et enfin une intersection entre la classe 2 et 3.

Nous obtenons ainsi :

$$(classe\ 5 \cap classe\ 1) \cup (\ classe\ 1 \cap classe\ 4) \cup (classe\ 1 \cap classe\ 3) \cup (classe\ 1 \cap classe\ 2) \cup (classe\ 3 \cap classe\ 2) = objectifs\ \text{à}\ atteindre\ au\ second\ cycle$$

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Le diagramme de Venn permet de confirmer l'importance de l'élaboration du mémoire et le développement de la démarche artistique au second cycle. En effet, on observe que la démarche artistique (classe 1) est liée à l'ensemble des autres objectifs. Ces cinq intersections permettent de souligner l'omniprésence de la démarche artistique dans les objectifs à atteindre au second cycle. Sur l'ensemble des zones d'intersection, l'association « démarche artistique » et « élaboration du mémoire » prime sur l'ensemble du corpus. Les associations « engagement dans le parcours d'étude » et « démarche artistique » ainsi que « questionnement préalable à l'élaboration du projet » et « démarche artistique » puis « démarche exploratoire » et « démarche artistique » sont moins répandues dans le corpus. On trouve également de manière minoritaire des objectifs qui lient le « questionnement préalable à l'élaboration du projet », l'« engagement dans le parcours d'étude » et la « démarche artistique ». Si l'on recentre notre analyse sur la zone d'intersection des classes (Figure 34), on observe une nouvelle fois une différence entre les objectifs étendus présents dans les livrets et la réalité des objectifs à atteindre : soit des objectifs communs aux livrets et enseignement. Une nouvelle fois, l'intersection des classes représente une mince partie en regard de la taille des ensembles.

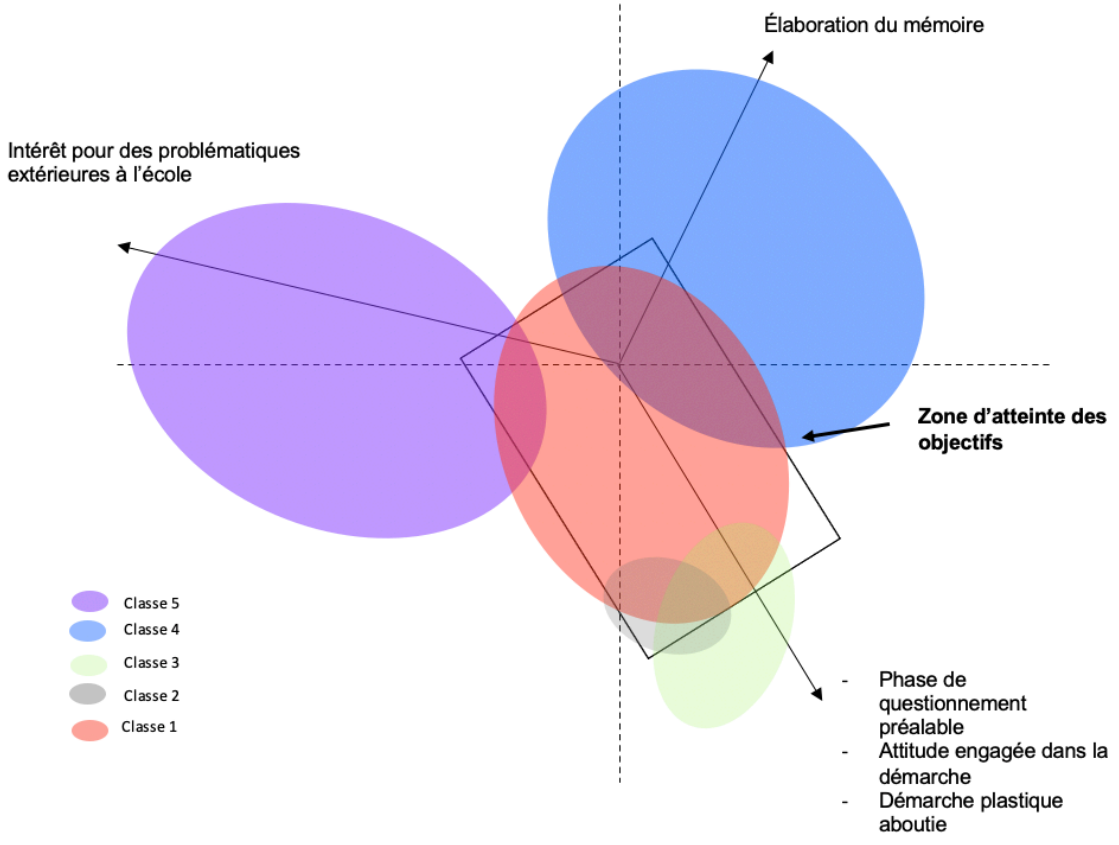


Figure 34. Représentation des tendances révélées par l'AFC des objectifs de deuxième cycle en école d'art

Licence CC BY-NC-ND 3.0

L’analyse des similitudes (Figure 35) montre une évolution dans ce qui est demandé à l’étudiant. En effet, le projet et son aboutissement prennent une part plus importante qu’au premier cycle, tandis que les objectifs liés à l’acquisition de techniques sont moindres que dans les trois premières années. Ceci s’explique par le fait que l’enseignement de premier cycle comprend des ateliers d’initiation aux techniques comme décrit précédemment. Une plus large part est accordée à la recherche et au travail majeur que doit fournir l’étudiant. Le travail doit d’ailleurs se nourrir de l’environnement direct ou indirect de l’école. On voit également apparaître la réalisation du mémoire dans les objectifs à remplir en second cycle. Ces éléments montrent également que les objectifs sont moins d’ordre scolaire et qu’ils mettent en avant le savoir-être de l’étudiant au travers de la démonstration de ses capacités de travail et de la concrétisation de son potentiel de recherche qui conduit au projet et au mémoire.

Figure 35. Graphe étoilé des objectifs de l’enseignement supérieur de deuxième cycle en école d’art

Licence CC BY-NC-ND 3.0

L'analyse des similitudes nous conforte dans le fait que le projet a une place majeure au deuxième cycle et que l'atteinte des objectifs passe par l'aboutissement de la démarche artistique ainsi que l'affirmation d'un engagement. Le projet apparaît comme prépondérant, ce qui nous amène à décrire avec plus de précision ce mode dans le chapitre III.4. Ensuite, la schématisation de l'intersection des classes permet de mettre en avant une différence importante entre les classes d'objectifs présents pour l'ensemble des enseignements proposés et les classes d'objectifs communs à l'ensemble des cours décrits dans les livrets étudiants.

Si ces objectifs sont énoncés, en revanche, ils ne décrivent pas la manière dont leur validation est atteinte. Il nous faut donc étudier les modes d'évaluation de cet enseignement.

II.7. Les modalités d'évaluation

L'évaluation en école d'art se fait sur l'ensemble des enseignements proposés. De manière générale, les modalités d'évaluation détaillent avant tout, ce qui est évalué et très rarement comment cela est évalué. Nous avons constitué deux documents, l'un qui rassemble les modalités d'évaluation du premier cycle et l'autre est lié au second cycle. Le premier document comporte 55 pages et 2030 formes une fois le texte mis à la norme du logiciel. Le second document comprend 23 pages et 1134 formes. La différence entre les deux cycles est déjà notable. Cela s'explique par le fait que la pratique est moins orientée par les enseignants, que les cours sont moins nombreux et que la pratique est laissée libre. Il y a donc moins d'évaluation, en revanche celles-ci sont recentrées au second cycle sur la pratique personnelle de l'étudiant. Voyons ce qui est recherché en premier cycle puis en second cycle, grâce à la classification descendante hiérarchique, l'analyse factorielle des correspondances, ainsi que l'analyse des similitudes.

II.7.1. Le premier cycle

La CDH ci-dessous (Figure 36), fait apparaître trois classes qui représentent chacune 33,3 % des formes sur 676 segments de texte. Le dendrogramme est composé de deux branches avec d'une part, la classe 1 et d'autre part, la classe 2 et 3. On s'aperçoit dans l'ensemble que les critères d'évaluation sont parfois mêlés aux modalités d'évaluation.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

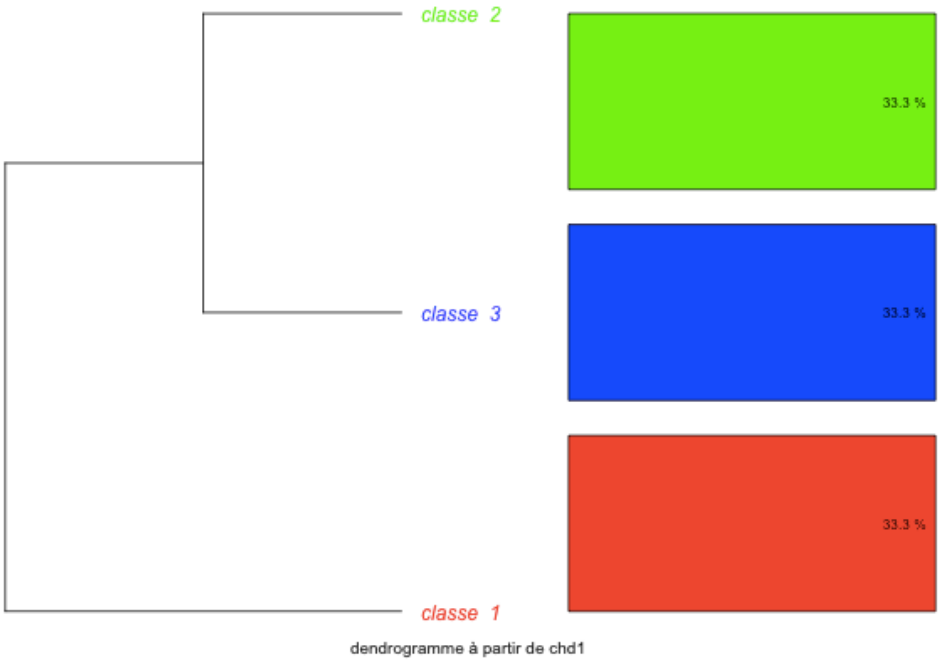


Figure 36. Classification descendante hiérarchique des modalités d'évaluation en premier cycle d'école d'art par IRaMuTeQ

La classe 1 comprend les formes actives « artiste », « module », « école », « moment », « échange », « série », « diplôme », « bilan », « compte-rendu ». Ces éléments se rapportent au cadre d'évaluation en général, c'est-à-dire au contrat pédagogique qui reprend les cours choisis et les jalons évaluatifs fixés par l'école. L'assiduité à la formation est donc observée à travers la participation aux bilans et aux conférences d'une part, et d'autre part, par les rendus plastiques ou théoriques successifs. Ces modalités mettent en avant un contrôle continu.

La classe 2 relève les formes suivantes : « dessin », « phase », « relation », « projection », « engager », « apporter », « produire », « originalité », « adéquation ». Ce vocabulaire renvoie d'après le concordancier aux critères d'évaluation du travail plastique. L'originalité de la production plastique trouve une place spécifique dans cette évaluation.

La classe 3 est composée par le champ lexical suivant : « jury », « inscription », « autonomie », « mémoire », « documenter », « test », « outil », « maîtrise », « discours », « progression », « appropriation », « implication », « pertinence ». Cette classe met en avant les critères d'évaluation de l'attitude de l'étudiant face au travail plastique. Les marqueurs de ces critères se retrouvent à travers les formes « pertinence », « appropriation », « maîtrise ». Cette classe se rapporte aux critères d'évaluation de l'attitude de l'étudiant lors de la présentation des travaux devant un jury ou collège d'enseignants et de manière générale dans son travail. On s'attache ainsi en priorité à la persévérance dans ses recherches et à la pertinence, l'autonomie, l'assiduité et l'implication avec lesquelles il mène ses expérimentations.

Cette classification descendante hiérarchique vient préciser des critères d'évaluation à la fois par des marqueurs d'assimilation de connaissance et de démonstration du savoir-faire, mais aussi du savoir-être dans l'attitude de l'étudiant. La CDH (Figure 36) met également en

Licence CC BY-NC-ND 3.0

avant les modalités qui ont cours en matière d'évaluation lors du premier cycle tels que la participation aux modules, les dossiers à rendre, les évaluations sur table (bien que rares) ainsi que les rendus plastiques réguliers. Le dendrogramme montre également que le savoir-être de l'étudiant est évalué d'une part, par le biais de son assiduité aux cours et donc par sa présence à l'école et d'autre part, par le biais de son implication dans le travail. On a donc une évaluation qui porte d'un côté sur la présence de l'étudiant et de l'autre sur le travail fourni. Le dendrogramme sépare ici les modalités d'évaluations en classe 1 des critères d'évaluation du travail plastique en classe 2 et de l'attitude de l'étudiant en classe 3. Complétons cette première approche par une analyse factorielle des correspondances.

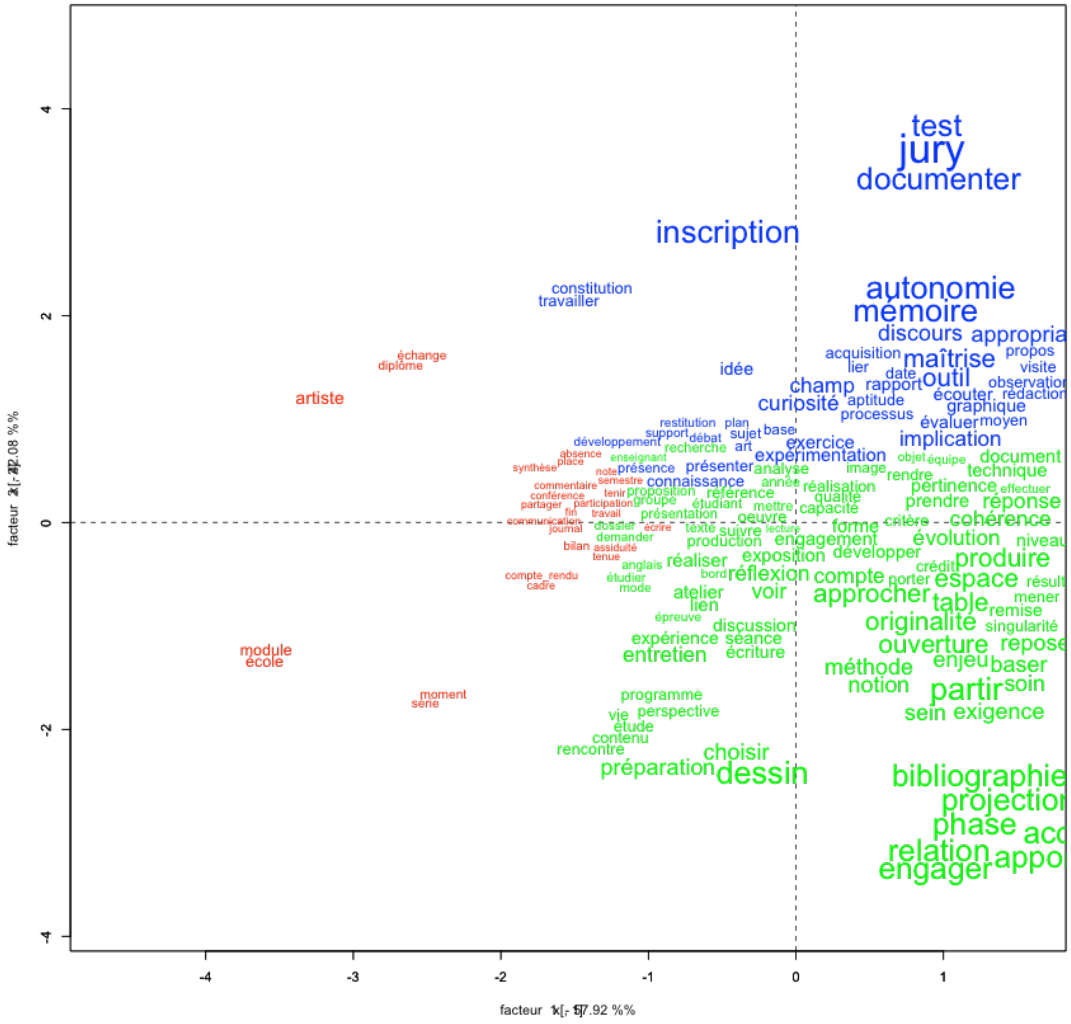


Figure 37. Analyse factorielle des correspondances des modalités d'évaluation en premier cycle des écoles d'art, par IRaMuTeQ

Sur le graphique ci-dessus (Figure 37) se détache un premier facteur qui regroupe 57,92% des formes du corpus contre un second qui en regroupe 42, 07%. Deux zones se lisent de part et d'autre de l'axe des abscisses. On distingue une zone en bas à droite majoritairement occupée par la classe 2 et quelques formes de la classe 1. En haut à droite se trouve la classe 3, une partie de la classe 1 et 2. On note que le premier facteur, celui qui

Licence CC BY-NC-ND 3.0

regroupe 57,92 % des formes du corpus, met en avant les critères d'évaluation liés au travail plastique de découverte du premier cycle au même titre que des outils relatifs aux connaissances qui se rattachent à la théorie. La forme « bibliographie » atteste d'ailleurs de cela. De manière générale on observe un partage net entre les classes 2 et 3 qui représentent les critères d'évaluation de la pratique de premier cycle pour l'une et les critères d'évaluation de la personnalité de l'étudiant pour l'autre. La classe 1 est très discrète. L'AFC montre bien la distinction faite entre les modalités et les critères auxquels les classes de mots renvoient.

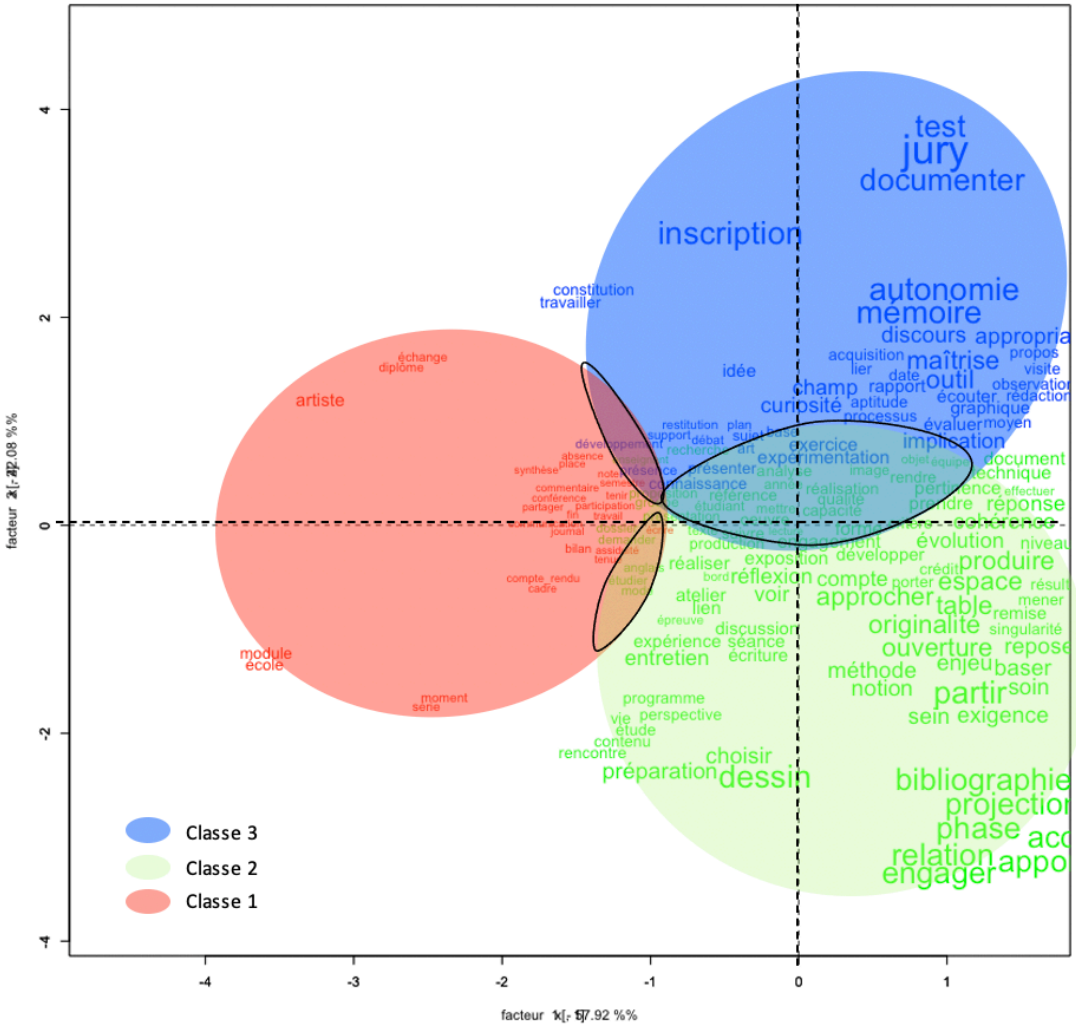


Figure 38. Schématisation des zones d'intersection entre les classes des modalités d'évaluation du premier cycle en école d'art

Si nous matérialisons les zones d'intersection entre chaque classe lexicale (Figure 38), on peut en observer trois. La première intersection se trouve entre la classe 1 (modalités de contrôle continu) et la classe 3 (critères d'évaluation de l'attitude de l'étudiant), la deuxième entre la classe 3 et la classe 2 (critères d'évaluation du travail plastique) et la troisième entre la classe 2 et la classe 1.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Nous obtenons:

$$(classe\ 1 \cap classe\ 3) \cup (classe\ 3 \cap classe\ 2) \cup (classe\ 2 \cap classe\ 1) = modalités\ d'évaluation\ au\ premier\ cycle$$

L'association des modalités d'évaluation révélée par les zones d'intersection (Figure 39) montre que l'évaluation de l'attitude de l'étudiant et de son travail plastique prime sur tout autre critère d'évaluation. Si les intersections avec la classe 1 sont très discrètes, la classe 1 est étendue.

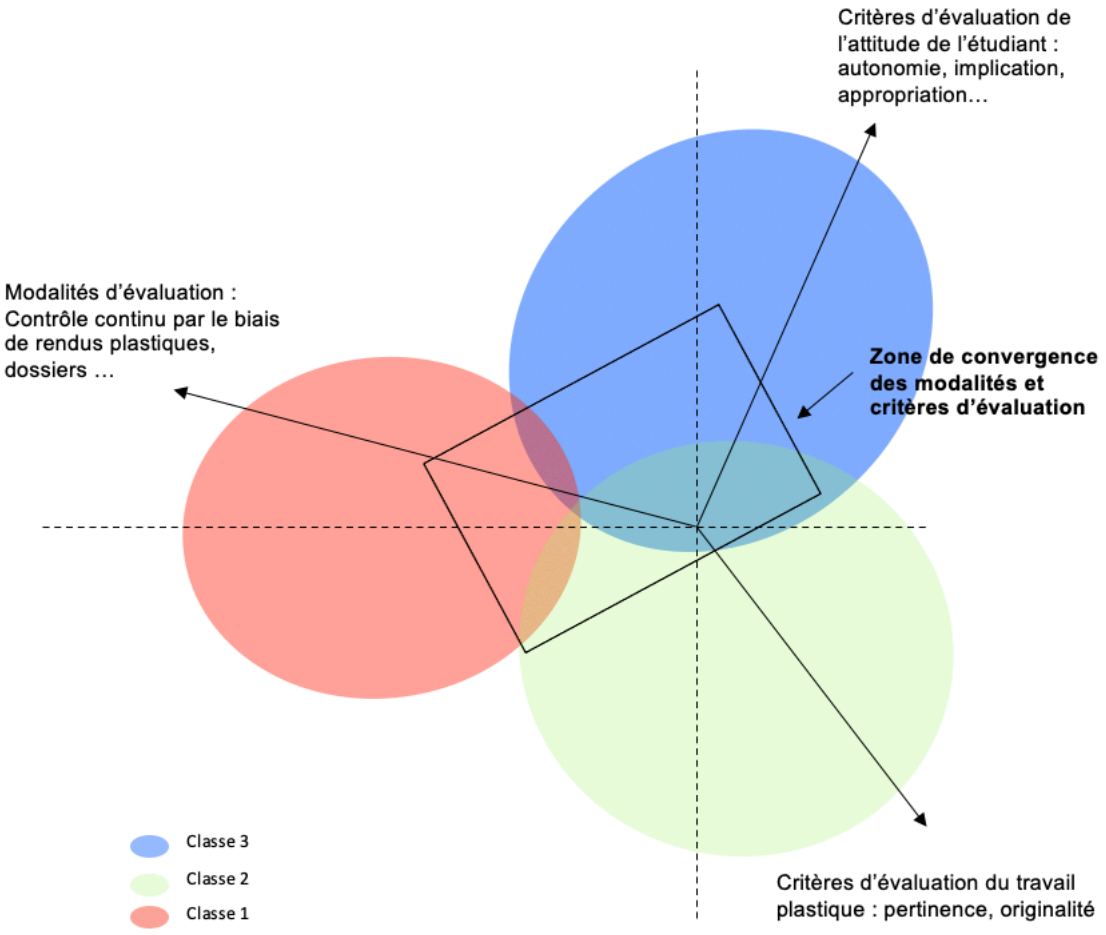


Figure 39. Représentation des tendances révélées par l'AFC des modalités d'évaluation du premier cycle en école d'art

Même s'il y a très peu de redondances des formes liées au contrôle continu, l'inertie de la classe 1 est importante et se trouve proche de l'origine du graphique. Cela explique que le premier cycle impose un contrôle continu sous diverses formes de rendu (création ou dossiers) et que les critères d'évaluation du travail et de l'attitude de l'étudiant prendront appui sur le rendu régulier de travaux. Enfin, on peut remarquer que les zones d'intersection sont très

Licence CC BY-NC-ND 3.0

limitées en comparaison de l'étendue des classes sur la représentation graphique. Ceci s'explique parce que chaque enseignement est singulier et doit donc suivant les modalités d'enseignement adapter les critères et les modes d'évaluation.

Le graphe étoilé met en avant deux centres principaux matérialisés par les formes « qualité » et « participation » d'où partent de multiples embranchements (Figure 40). L'évaluation porte principalement sur le travail rendu mais aussi sur l'étudiant comme le laissent apparaître les formes « qualité » « participation », et « implication » entre autres. La qualité est un élément très attendu quant aux réalisations plastiques et à la pertinence de l'analyse critique. Le mélange de la classification hiérarchique, de l'analyse factorielle puis de l'analyse des similitudes permet de mettre en avant les diverses modalités et critères d'évaluation à savoir, de quel type elle est, sur quel objet elle porte, et quels sont les critères. Nous notons donc qu'elle est majoritairement de contrôle continu et qu'elle porte d'une part sur les rendus plastiques et théoriques et d'autre part sur l'attitude, ou la démarche de l'étudiant. C'est le degré d'implication qui est mesuré à travers l'assiduité et la participation, puis la pertinence et enfin la qualité de la démarche d'ensemble et de la réalisation. En premier cycle, le travail à rendre est important puisque l'initiative et la démarche étudiante en sont encore à leurs balbutiements. Nous voyons se dessiner deux catégories, l'une rassemble les biais d'évaluation et les critères de celle-ci et l'autre fait référence à « ce qui est évalué ». La première se rattache à l'évaluation en tant qu'événement et donc propose les biais d'évaluation comme peuvent l'être en école d'art, l'accrochage des travaux, les bilans, qui sont des moments de présentation orale devant un ensemble d'enseignants et/ou d'intervenants extérieurs, le rendu de dossier, le rendu plastique d'un exercice. La deuxième catégorie fait référence à ce qui est évalué. Nous retrouvons alors d'une part, l'attitude scolaire de l'étudiant au travers de la participation (qui ici tient une place très importante), l'assiduité, la ponctualité, l'implication et l'engagement et très peu sur sa démarche artistique qui en premier cycle reste balbutiante. La qualité de réalisation qui s'observe à travers le médium, le choix du matériau et la capacité à maîtriser les techniques de façonnage de celui-ci font également partie de la deuxième catégorie. Pour résumer, c'est la qualité du rendu qui est observée. En premier cycle et tout particulièrement en première année, nous pouvons noter une indulgence sur le rendu. En revanche, une attention particulière est portée à la qualité de l'expérimentation et la méthodologie employée. Voyons si ces éléments évoluent au second cycle.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

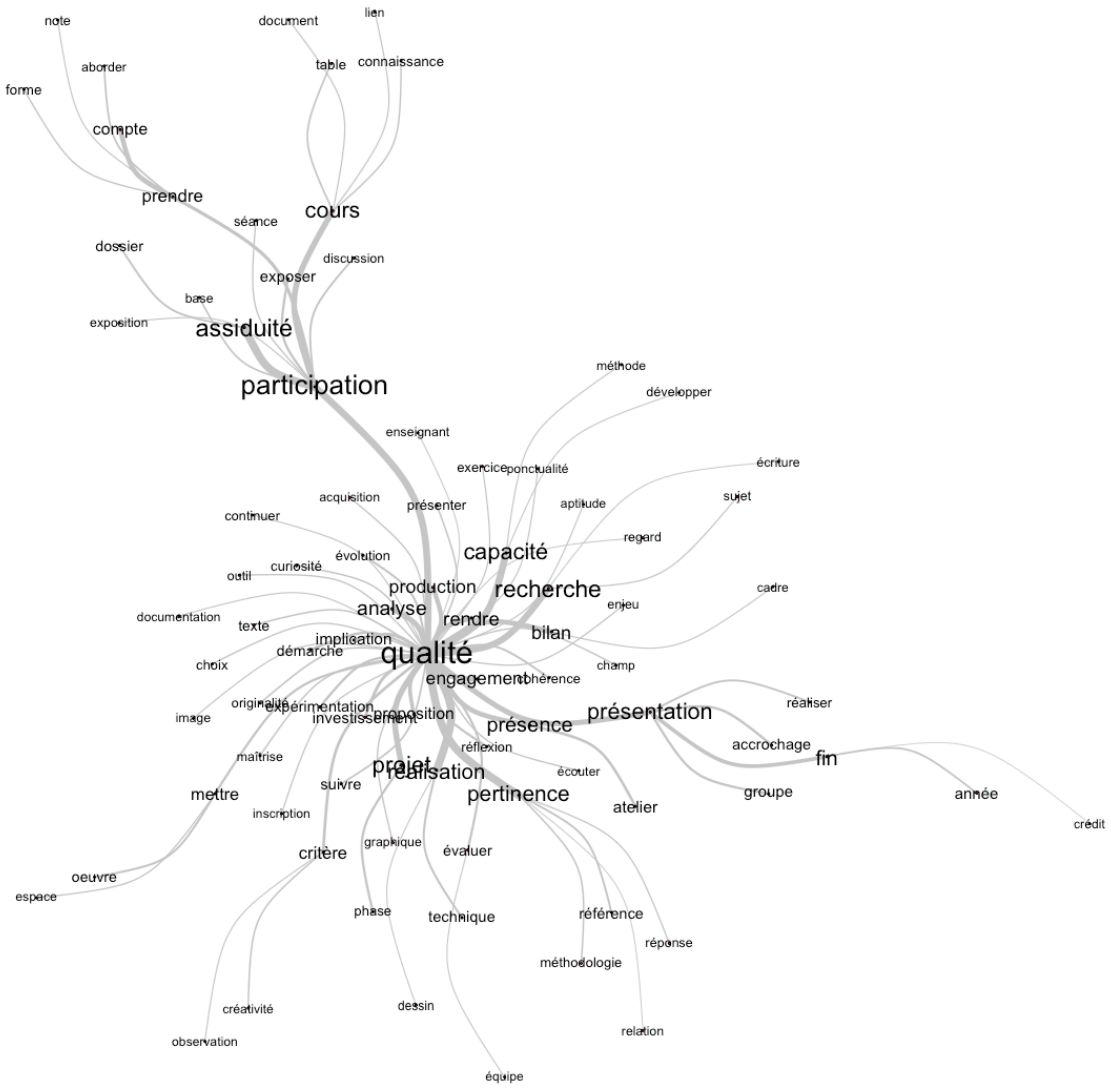


Figure 40. Graphe étoilé des modalités d'évaluation de l'enseignement de premier cycle en école d'art par IRaMuTeQ

Licence CC BY-NC-ND 3.0

II.7.2. Le deuxième cycle

La classification descendante hiérarchique montre quatre classes de formes actives sur 59,6% du texte classé et 273 segments de texte (Figure 41). Le dendrogramme présente une branche principale qui isole la classe 4 d'un côté et de l'autre décline plusieurs branches qui mènent, à la classe 1 d'un côté et de l'autre à la classe 2 et 3.

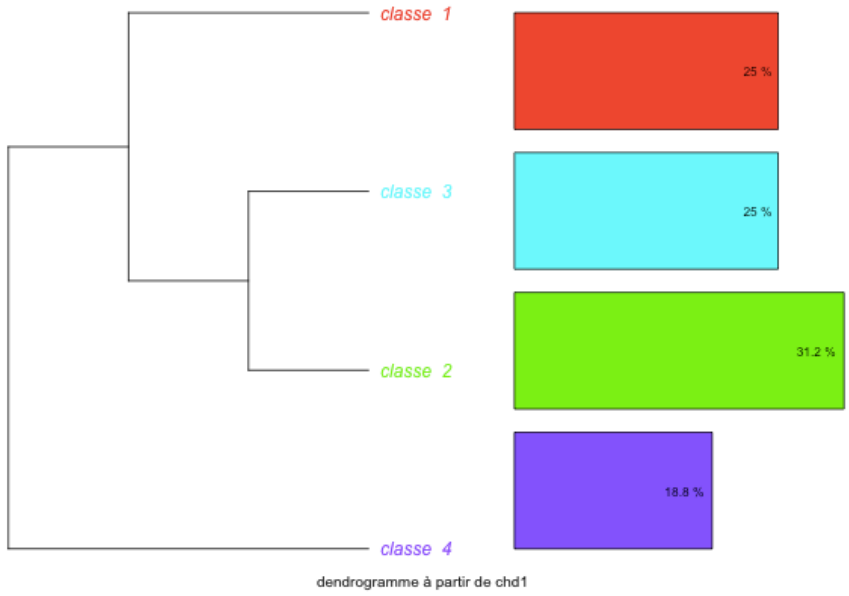


Figure 41. Classification descendante hiérarchique des modalités d'évaluation du deuxième cycle en école d'art par IRaMuTeQ

La classe 1 représente 25 % des formes actives du corpus. Elle regroupe les formes telles que « atelier », « diplôme », « écrire », « année », « voir », « rendre », « document », « mémoire », « projet », « séminaire ». Le concordancier d'IRaMuTeQ renvoie dans le corpus aux jalons incontournables du deuxième cycle que sont le diplôme et la soutenance du mémoire. Ces deux moments constituent des éléments spécifiques d'évaluation.
La classe 2 comprend 31,2% des formes du corpus. Son monde lexical est défini par les formes « accrochage », « connaissance », « argumentation », « conférence », « calendrier », « autonomie », « établir », « aptitude », « formulation ». Ce monde lexical est relatif à l'évaluation de la méthodologie de projet par l'intermédiaire de ses différentes étapes. C'est ici son avancée qui est évaluée.
La classe 3 représente 25% du corpus. Les formes « maîtrise », « définir », « choix », « document », « échange », « réalisation », « analyse » la constituent. L'outil de correspondances renvoie à l'évaluation de la démarche artistique, au travers de critères d'évaluation qui porte sur la capacité d'analyse critique et l'attitude de l'étudiant face à son cycle d'étude.
La classe 4 se définit par les formes actives suivantes : « lien », « ficher », « œuvre », « sujet », « anglais », « bibliographie », « méthode », « histoire », « exigence », « équipe ». Ces formes

Licence CC BY-NC-ND 3.0

appellent dans le corpus l'évaluation des différentes étapes constitutives de l'écriture du mémoire.

À première vue, les modalités et critères d'évaluation n'apparaissent pas de manière aussi lisible qu'au premier cycle. En revanche, on observe avec précision les grandes thématiques sur lesquelles porte cette évaluation. On distingue principalement deux moments décrits dans la classe 1, que sont la soutenance du mémoire et celle du DNSEP. Ensuite on observe l'évaluation relative à la méthodologie de projet et à l'attitude de l'étudiant dans la démarche artistique et dans son parcours d'étude (classe 2 et 3). Enfin, on peut noter l'attention portée à la progression de la recherche relative au mémoire. Ces thématiques d'évaluation sont corrélées aux objectifs du deuxième cycle, si ce n'est que l'évaluation relative à l'inscription culturelle de l'étudiant n'apparaît pas. De plus, si les critères et les modalités s'effacent au profit de grandes thématiques et échéances que représentent les soutenances de mémoire et de DNSEP, c'est également parce qu'il n'y a plus de modules et donc plus d'évaluations liées aux rendus plastiques demandés, dossiers et autres travaux demandés par un enseignant. L'évaluation se concentre sur le projet personnel de l'étudiant. Cette première analyse demande à être complétée par l'analyse factorielle des correspondances.

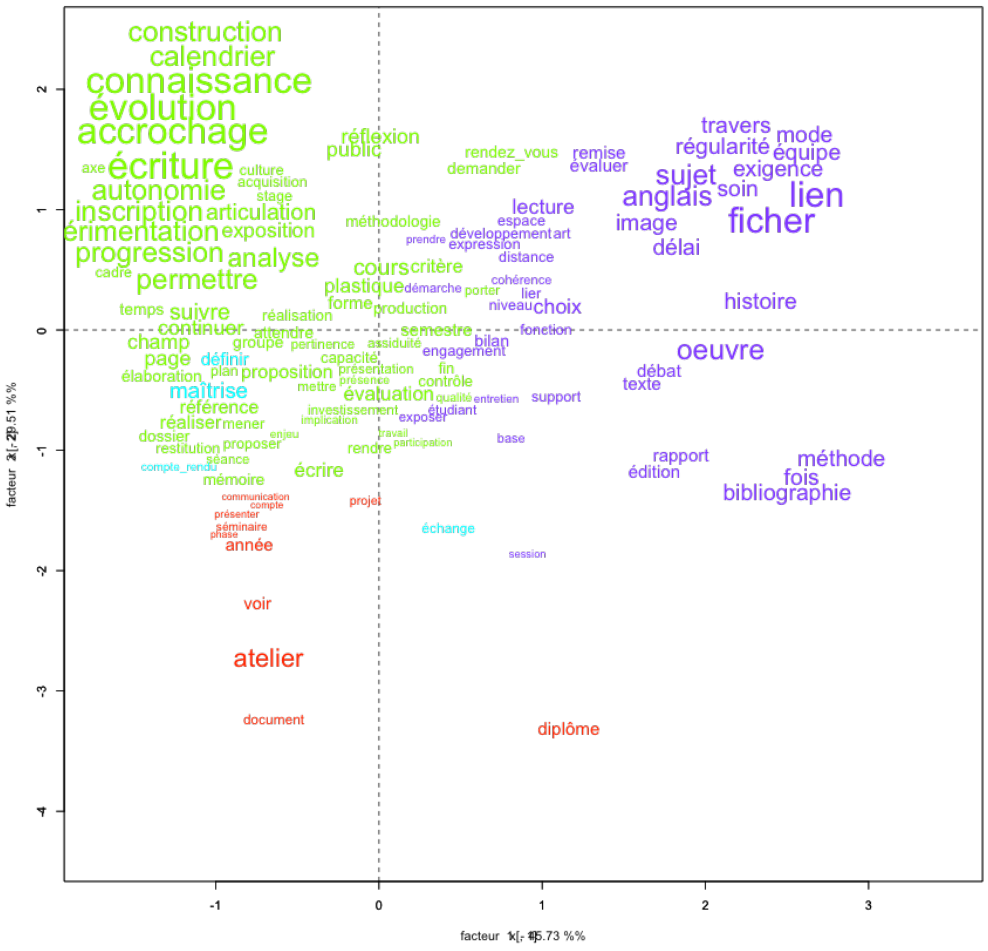


Figure 42. Analyse factorielle des correspondances des modalités d'évaluation du deuxième cycle en école d'art par IRaMuTeQ

Licence CC BY-NC-ND 3.0

L'AFC présente deux facteurs, un premier qui regroupe 45,72 % des formes du corpus et un second qui regroupe 29,50 % des formes du corpus. Le graphique se répartit en deux zones majeures (Figure 42). La première s'étend sur plus de la moitié de l'axe des ordonnées et sépare horizontalement le graphique selon l'axe des abscisses. Cette partie comprend les classes 2,3 et 4. La deuxième partie se trouve en dessous et comprend en majorité la classe 1. Cela s'explique par le fait qu'elle se distingue légèrement des autres classes, notamment avec la forme « diplôme » qui est isolée. Cela vient confirmer les premières analyses qui tendent à montrer que l'évaluation du diplôme et du mémoire sont spécifiques et s'inscrivent à part des modalités d'évaluation du reste de l'année et qui sont dévolues au suivi du projet, suivi du mémoire et suivi de cette attitude, que l'on pourrait appeler démarche étudiante. La CDH et l'AFC ne permettent pas de caractériser les critères et modalités d'évaluation avec précision à partir des livrets. En revanche ces critères d'évaluation sont précisés dans les rapports HCERES et grilles d'évaluation du DNSEP. Ils reprennent « la présentation formelle et critique des travaux, la soutenance orale du mémoire, l'origine et l'évolution du projet (évaluation des phases de recherche et de production), l'inscription culturelle (nombre et qualité des références, diversité et maîtrise des connaissances, la qualité des réalisations » (Dhainaut et Menand, 2009).

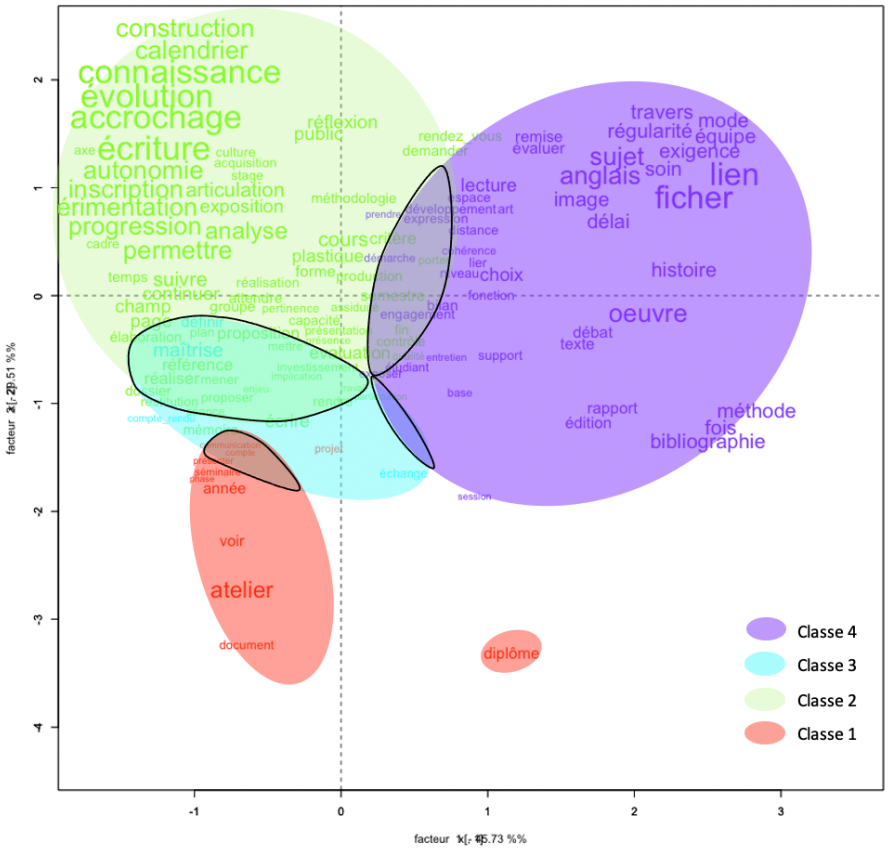


Figure 43. Schématisation des zones d'intersection entre les classes des modalités d'évaluation du deuxième cycle en école d'art

Licence CC BY-NC-ND 3.0

La représentation schématique confirme qu'en l'absence de modalités ou de critères d'évaluation bien définis, les zones d'intersection tendent tout de même à prendre en compte les critères et modalités liés à des grands moments du second cycle, les soutenances, la progression de la recherche tant sur le projet que sur le mémoire ainsi que l'attitude de l'étudiant. Nous observons quatre intersections (Figure 43). La classe 2 (méthodologie de projet) et la classe 4 (étapes d'écriture du mémoire) constituent la première intersection. La classe 4 et la classe 3 (démarche artistique et exercice critique) forment la deuxième intersection, tandis que la classe 3 et la classe 1 (soutenance du diplôme) dessinent la troisième intersection. Enfin, la classe 3 et la classe 2 constituent la quatrième intersection.

Nous obtenons :

$$(classe\ 2 \cap classe\ 4) \cup (classe\ 4\ \cap classe 3) \cup (classe\ 3 \cap classe\ 1)\ \cup$$
$$(\ classe\ 3 \cap classe\ 2) = modalités\ d'évaluation\ au\ second\ cycle$$

La représentation des tendances (Figure 44) montre que l'évaluation de la démarche est régulièrement associée à celle de la méthodologie de projet. En cela, si les modalités ou critères ne sont pas bien définis sur ce cycle il apparait cependant que ces moments d'évaluation correspondent au passage du DNSEP. Ils répondent d'ailleurs aux objectifs définis au second cycle, puisque l'aboutissement de la démarche artistique apparait en priorité dans les livrets étudiants. L'absence de spécificités des modalités d'évaluation met en avant le caractère subjectif que peut revêtir une évaluation en art. Cela repose donc parfois sur des critères aux frontières flottantes. Ici, les frontières sont poreuses et proches de la définition des objectifs de second cycle. Si la classe 3 ne semble pas mettre en avant beaucoup de formes au premier abord, nous constatons que les formes « maîtrise » « compte-rendu » et « définir » sont communes et se trouvent souvent dans les corpus accompagnés des formes « références » « réaliser » « mener » « implication » issues de la classe 2. Cela montre que même si l'ensemble de ces formes se rattachent à un monde lexical différent, elles se rejoignent et sont souvent accolées dans les modalités d'évaluation des livrets étudiants.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

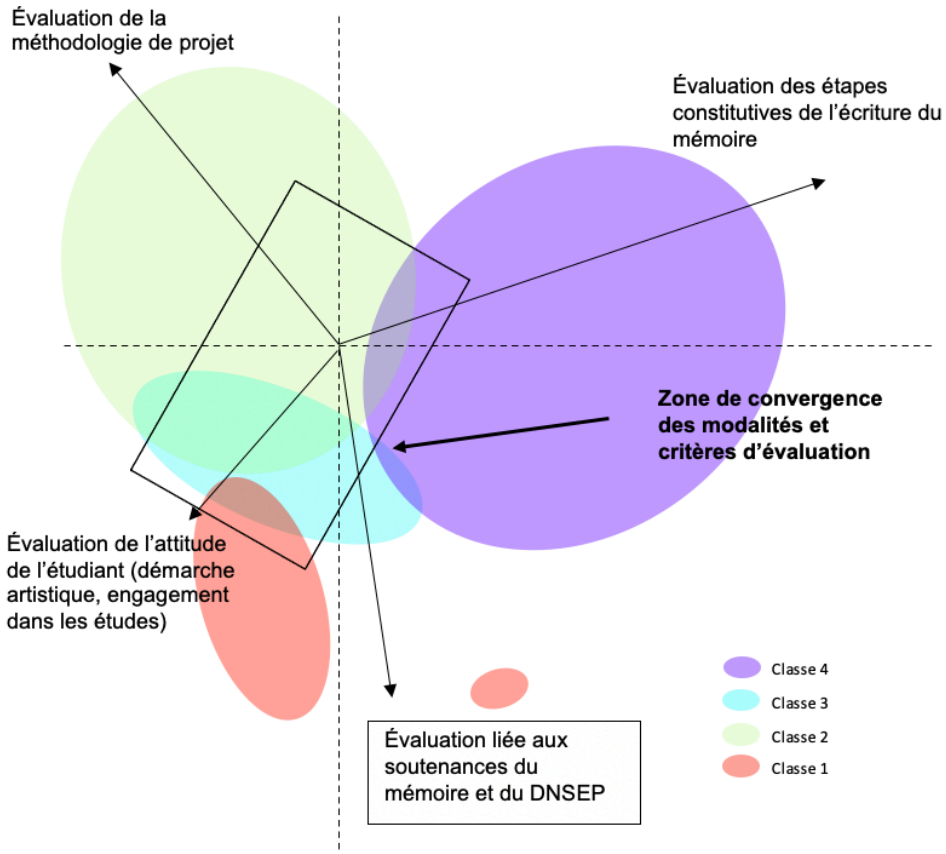


Figure 44. Représentation des tendances révélées par l'AFC des modalités d'évaluation du premier cycle en école d'art

Voyons maintenant l'analyse des similitudes (Figure 45). Celle-ci reste proche de celle du premier cycle. En effet, l'arbre de filiation montre une séparation nette entre ce qui relève de l'attitude de l'étudiant et de l'autre de la qualité de ce qu'il produit tout comme au premier cycle. En cela, nous nous apercevons que, bien qu'il y ait une progression des enseignements et des objectifs, l'évaluation reste la même selon le cycle. C'est la qualité de ce qui est produit et l'implication de l'étudiant qui sont évaluées.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

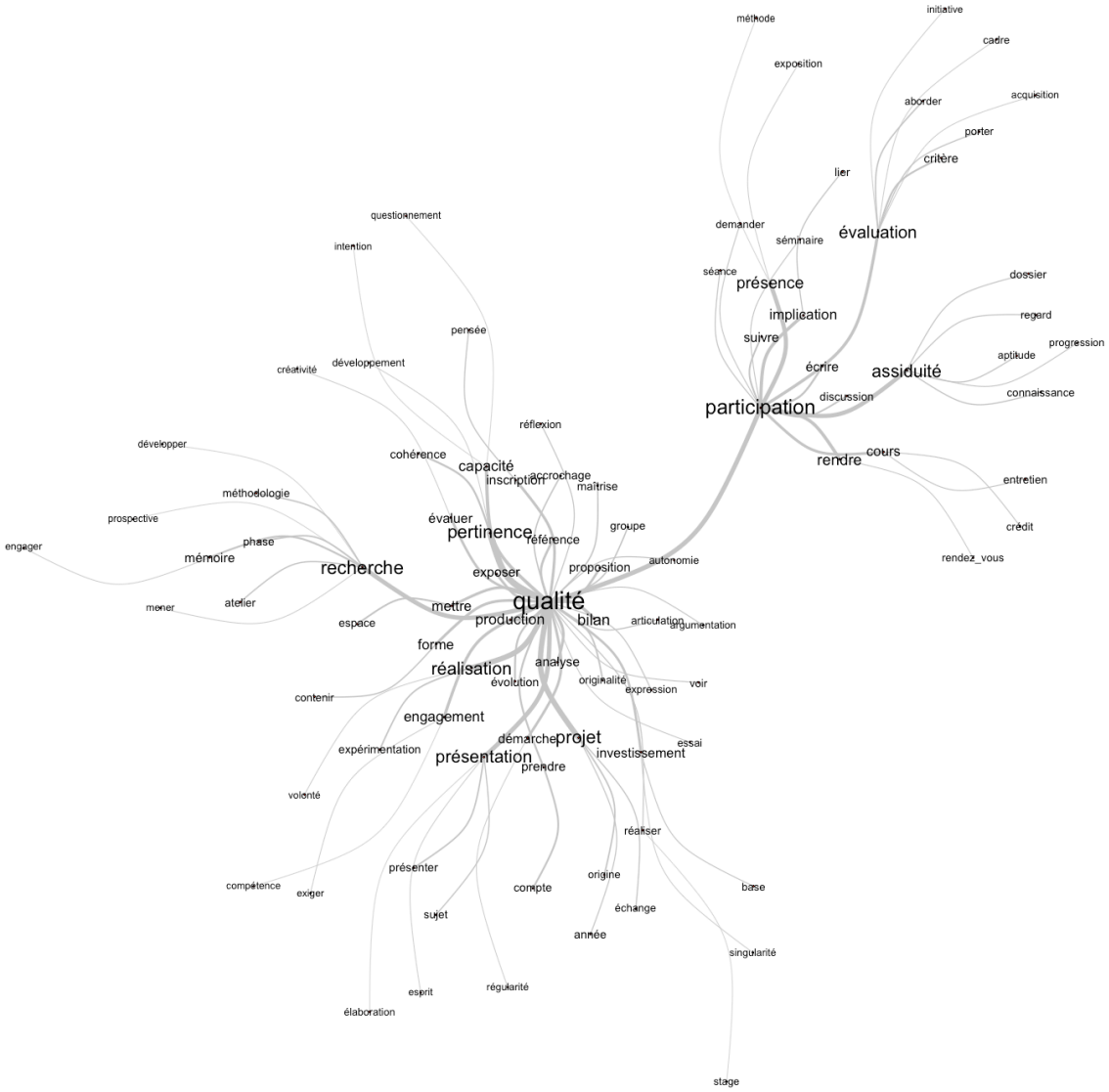


Figure 45. Graphe étoilé des modalités d'évaluation du deuxième cycle des écoles d'art par IRaMuTeQ

Devenir plasticien passe avant tout par une production qui n'échappe pas à l'examen de sa qualité, au même titre que la personnalité du plasticien qui est tout aussi importante. De manière générale, cette analyse ne présente pas ces modalités comme donnant lieu à des procédures formelles d'évaluation pour les matières à examen (Young, 1971) comme l'évoque Mickaël Young sociologue britannique spécialiste des curricula.

Ce qui lie maintenant les objectifs, les modalités d'évaluation ainsi que le contenu, est la méthode d'enseignement.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

II.8. La méthode

Pour étudier la méthode d'enseignement au premier et au second cycle, nous avons constitué à l'instar des autres analyses, deux documents. Pour le premier cycle nous avons constitué un document de 37 pages rassemblant 2316 formes. Pour le second cycle, les documents rassemblés constituent 20 pages et comprennent 1773 formes. L'étude des contenus, ainsi que des objectifs et des modalités d'évaluation met en avant le caractère progressif des enseignements. Autrement dit, l'école d'art est particulièrement marquée par le fait que le cursus ne se dessine pas par rapport à un but. Toute l'attention est accordée au chemin employé par l'étudiant et la progressivité des enseignements.

> *C'est le chemin qui est privilégié plutôt que le but, la mise en désir qui prime sur la sacralisation de la production d'objets : accélérations et ralentissements, tâtonnements et égarements, perte et ressaisie donnent sa forme concrète et vécue à un cursus marqué par la singularité de l'approche personnelle et l'intelligence sensible. (ANdÉA, 2014, p. 13)*

La didactique employée reste à étudier par le biais de la méthode d'enseignement décrite dans les livrets étudiants.

II.8.1. Le premier cycle

Pour l'étude de la méthode, le document est constitué de 520 segments de texte et de 2316 formes. La classification descendante hiérarchique (Figure 46) présente trois classes lexicales et met en avant un dendrogramme sur lequel d'un côté, la classe 3 occupe une partie de la branche principale et de l'autre, la classe 1 et la classe 2 s'organisent en sous-branche.

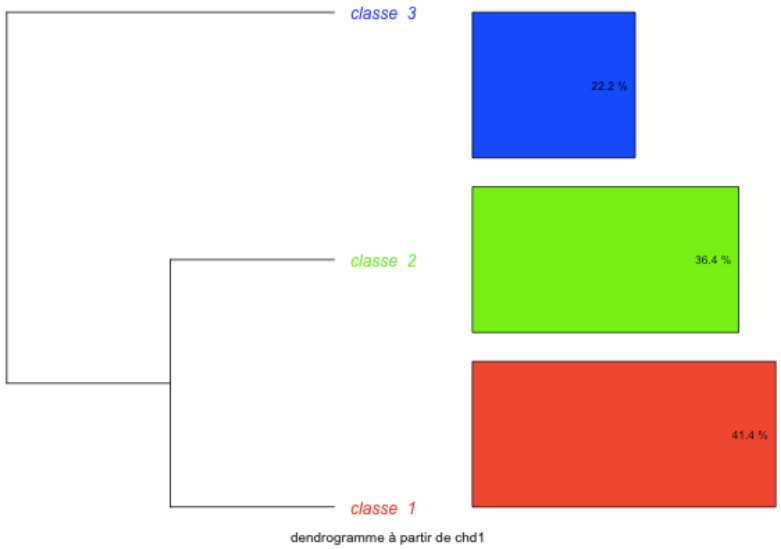


Figure 46. Classification descendante hiérarchique des méthodes d'enseignement en premier cycle des écoles d'art par IRaMuTeQ

Licence CC BY-NC-ND 3.0

La classe 1 reprend 41,4 % des formes du corpus. Son champ lexical est construit autour des formes « proposition », « série », « apprendre », « support », « matériau », « projet », « lieu », « alterner ». Le concordancier renvoie dans le corpus au support d'enseignement, à savoir les média abordés, mais aussi l'objet de l'enseignement qui peut être une œuvre à analyser, un matériau etc.

La classe 2 représente 36,4% des formes. On retrouve dans cette classe les formes « actualités », « rendez-vous », « discussion », « entretien », « échange », « enseignant ». Cela renvoie dans le corpus à la manière dont l'enseignement se déroule, à savoir, par le biais de rendez-vous, de discussions, de débats, d'échanges avec l'enseignant et ce qu'il permet de développer.

Enfin, la classe 3 qui représente 22,2% des formes est définie par le vocabulaire suivant « accompagner », « commentaire », « discuter », « planning », « ajouter », « atelier », « permettre ». Cette classe est non spécifique puisque l'outil de concordance renvoie autant à l'enseignement par la pratique, qu'à la façon dont l'étudiant apprend notamment par l'expérimentation, qu'à l'apprentissage par la découverte des éléments extérieurs et connexes à l'école.

Le dendrogramme sépare d'un côté les classes qui renvoient à l'objet de l'enseignement et à la forme qu'il prend et de l'autre, qu'à l'apprentissage que fait l'étudiant en expérimentant.

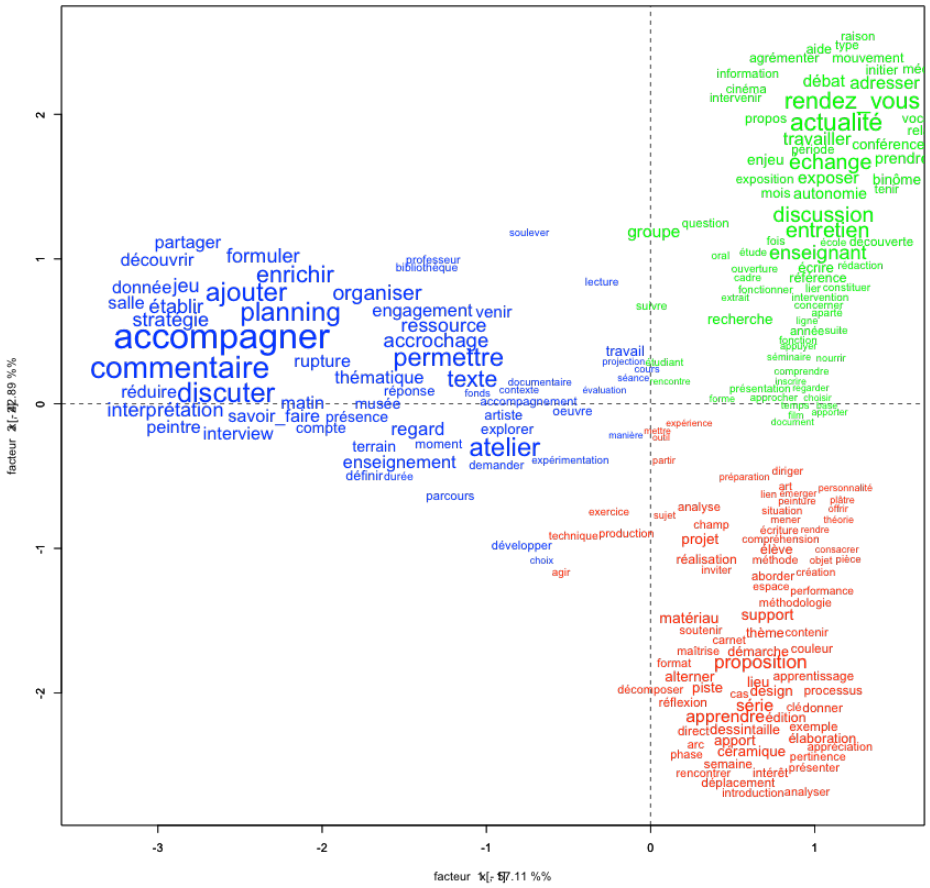


Figure 47. Analyse factorielle des correspondances de la méthode d'enseignement en premier cycle des écoles d'art par IRaMuTeQ

Licence CC BY-NC-ND 3.0

L'analyse factorielle des correspondances distingue trois zones sur le graphique (Figure 47). La première zone située au milieu de la représentation graphique, d'ordonnées positives et d'abscisses négatives, comprend la classe 3. La deuxième zone située en bas à droite, d'ordonnées strictement négatives et d'abscisses majoritairement positives regroupe la classe 1. Enfin, la zone située en haut à droite d'ordonnées et d'abscisses positives présente la classe 2. Cette représentation nous permet de voir que la classe 1 constitue finalement une partie équivalente à la classe 2 au regard de la classe 3 qui est plus étendue. En d'autres termes, cela signifie que cette classe non spécifique, qui renvoie à la fois à l'enseignement par la pratique, mais aussi à la façon dont l'étudiant apprend par l'exploration et la découverte et donc à des éléments non caractérisés de la méthode d'enseignement, est tout aussi importante que le support, l'objet de l'enseignement et sa transmission. Il y a donc en premier cycle, une part importante laissée à une forme improvisée d'enseignement qui oscille entre un apprentissage de l'étudiant par expérimentation et la transmission directe de l'enseignant.

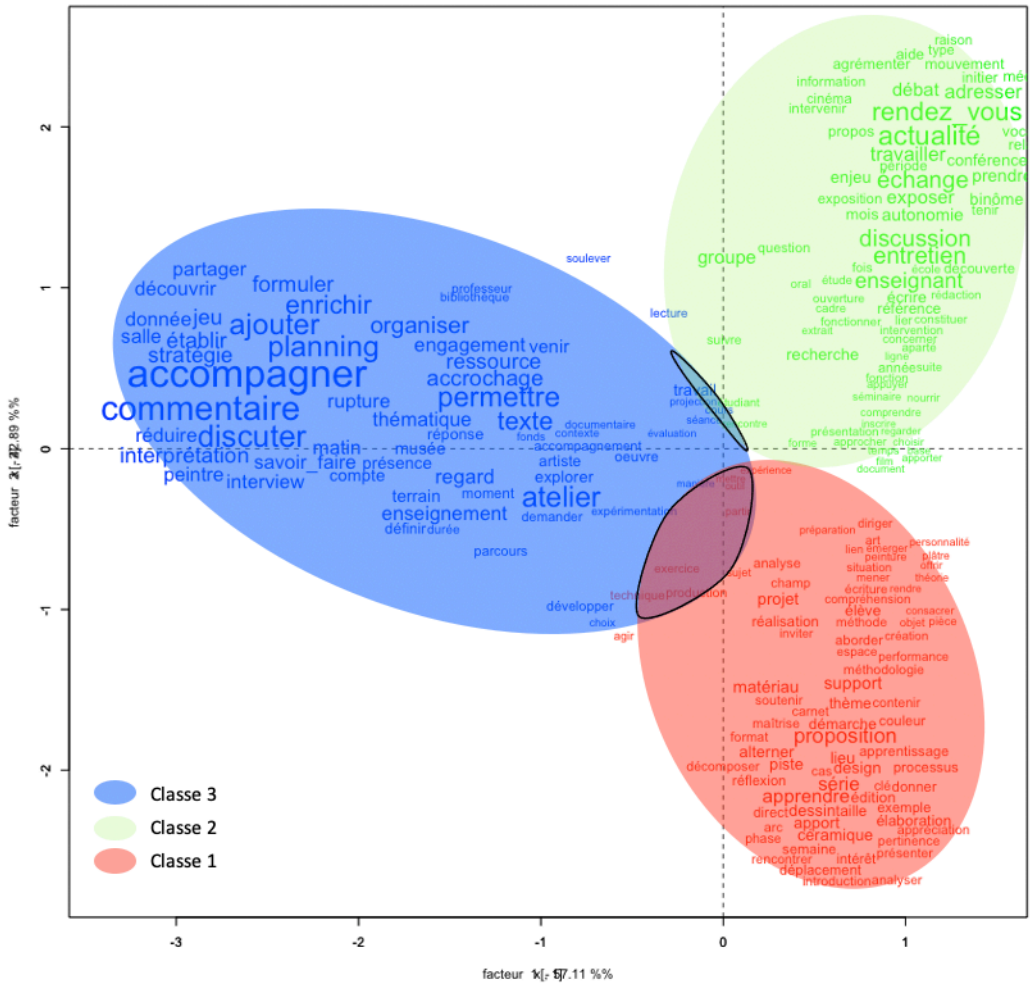


Figure 48. Schématisation des zones d'intersection entre les classes des modalités d'évaluation du premier cycle en école d'art

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Si nous matérialisons les zones d'intersection nous obtenons deux chevauchements (Figure 48). La première intersection est créée par la classe 3 (apprentissage par l'expérimentation et la pratique) et la classe 1 (support de l'enseignement : matériau, œuvre). La deuxième intersection est créée par la classe 2 (méthode d'enseignement) et la classe 3.

Nous obtenons :

$$(classe\ 3 \cap classe\ 1) \cup (classe\ 2 \cap classe\ 3)$$
$$= méthodes\ d'enseignement\ récurrentes\ en\ premier\ cycle$$

Les formes lexicales à l'intersection de la classe 3 et de la classe 1 sont peu nombreuses à l'instar des formes lexicales à l'intersection entre la classe 3 et la classe 2, bien que la zone d'intersection soit moins étendue. En effet, elles regroupent les formes « travail », « projection » et « cours » qui renvoient à l'apprentissage de l'étudiant et les formes « étudiant » et « rencontre » qui renvoient à la question de l'enseignement. Nous pouvons en déduire que la forme d'apprentissage de l'étudiant et celle de l'enseignement sont souvent associées dans les livrets étudiants. Une très petite surface d'intersection des classes matérialise la méthode (Figure 49).

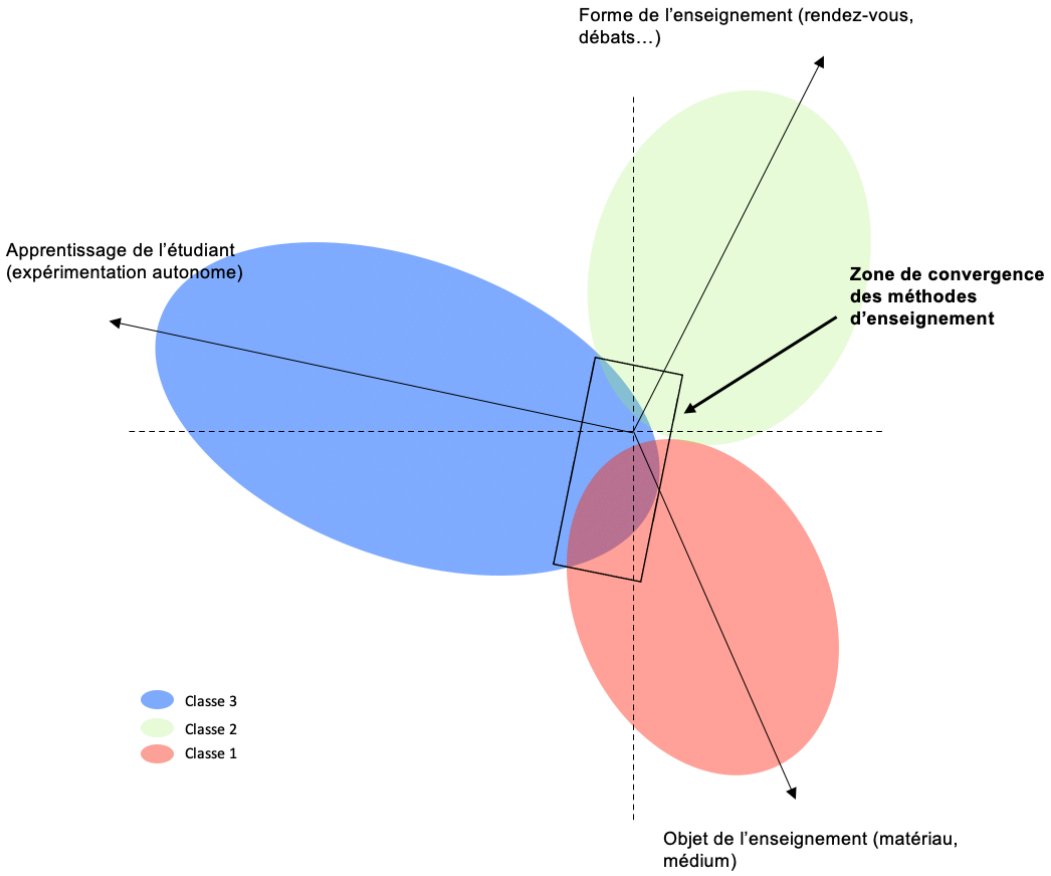


Figure 49. Représentation des tendances révélées par l'AFC des méthodes d'enseignement du premier cycle en école d'art

Licence CC BY-NC-ND 3.0

S'il y a très peu de mots à l'intersection entre la classe 3 et la classe 1 c'est parce que l'apprentissage de l'étudiant et sa possibilité d'expérimenter de manière autonome figurent rarement conjointement dans les livrets. En effet, si l'étudiant apprend par le biais d'expériences et au fil de l'eau, le support ne peut-être décrit et figé et donc apparaître conjointement dans le livret. Ensuite nous observons des intersections très fines alors même que les classes occupent une place bien plus importante sur le graphique. Ici, il faut comprendre que l'apprentissage passe dans les livrets par le biais de ces trois classes mais qu'elles sont rarement associées dans la description des enseignements. Enfin, les livrets proposent des cours singuliers et des initiations variées en première année ainsi qu'un certain nombre d'incitations qui donnent lieu à des méthodes d'enseignement qui sont propres à chaque professeur et cours dispensé. Cela veut dire qu'il y a autant de méthodes d'enseignement qu'il y a de formes et de formats de cours dispensés ce qui explique un delta entre l'ensemble des méthodes réparties dans les classes et les zones d'intersection.

L'analyse des similitudes est révélatrice de la méthode d'enseignement employée (Figure 50). Elle permet de voir les occurrences mais surtout les liens entre les formes lexicales. D'ailleurs, elle reprend les formes relatives au support de l'enseignement ainsi qu'à son mode de transmission. En effet, l'enseignement passe par sept points principaux décrits ci-après par les formes lexicales suivantes « recherche », « groupe », « analyse », « œuvre », « projet », « atelier », « permettre ». L'enseignement se base sur le projet qui est d'abord encouragé par un travail autour de l'œuvre. L'œuvre fait l'objet d'une approche plastique et théorique, par le biais d'exercices. Le travail est mené conjointement en atelier et en groupe. Le graphe nous apprend que les séances de groupe sont nombreuses puisque la forme « groupe » apparaît en gras. Cela signifie que la forme lexicale « groupe » est redondante dans l'ensemble du corpus. Les séances en groupe constituent une méthode d'enseignement. Durant ces séances, l'apprentissage se fait par le débat, la discussion sur une œuvre plastique, théorique, ou sur le travail d'un ou de plusieurs étudiants. Ces moments sont le vecteur prioritaire pour développer les facultés d'analyse qui comptent parmi les piliers de cet enseignement. Qu'en est-il du second cycle ?

Licence CC BY-NC-ND 3.0

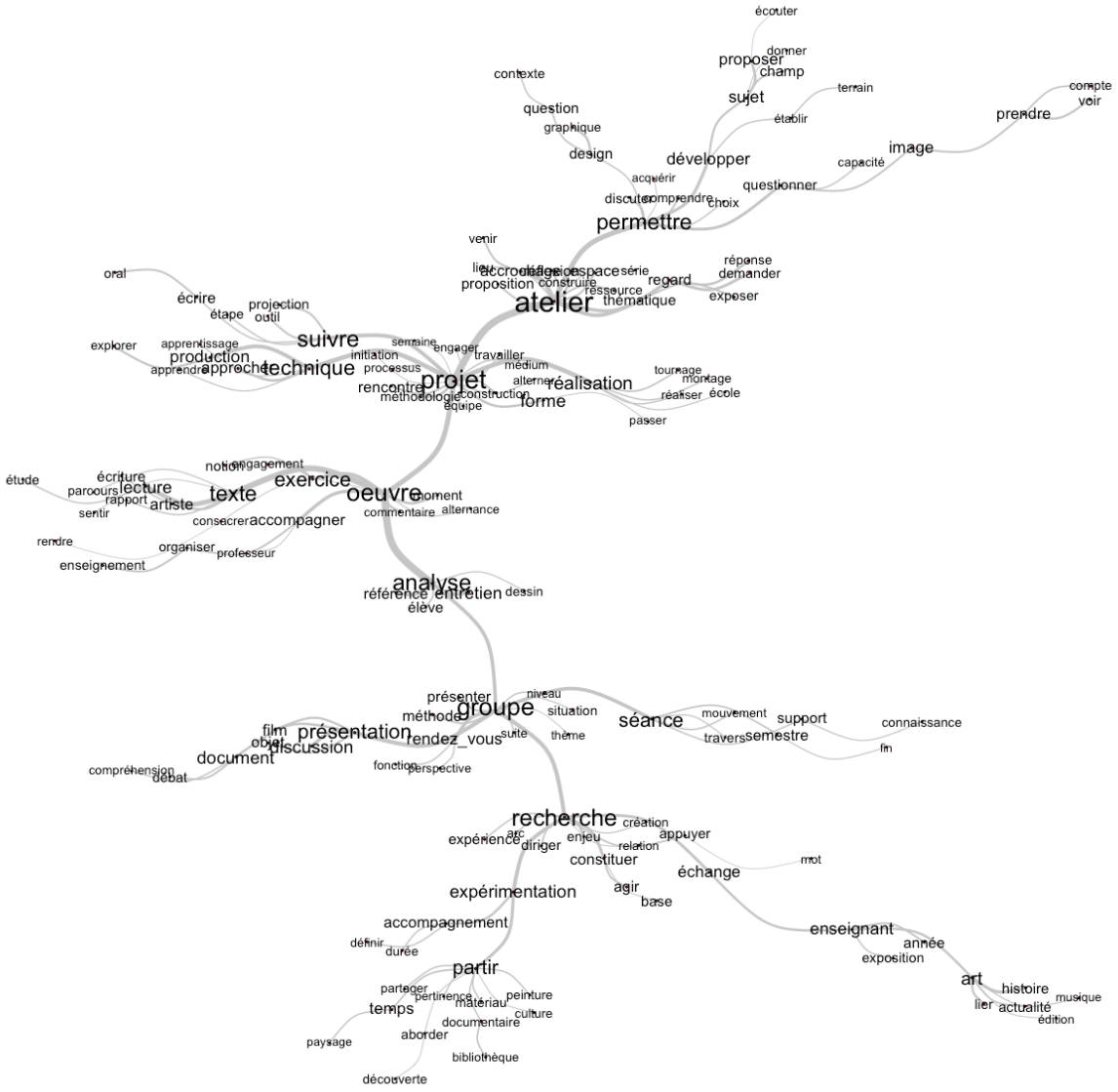


Figure 50. Graphe étoilé de la méthode d'enseignement en premier cycle des écoles d'art par IRaMuTeQ

Licence CC BY-NC-ND 3.0

II.8.2. Le deuxième cycle

La classification descendante hiérarchique ci-dessous propose cinq classes (Figure 51). Le dendrogramme met en avant une branche principale ainsi que quatre sous-branches. La classe 5 se situe à une extrémité de la branche principale, tandis qu'à l'autre extrémité se trouve la classe 4. À la jonction se situe d'un côté la classe 1 et de l'autre la classe 2 et 3.

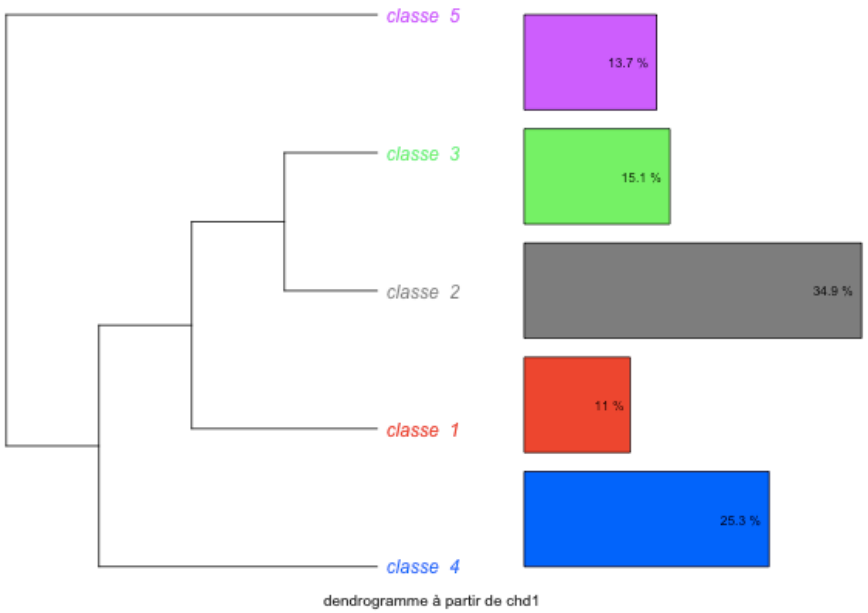


Figure 51. Classification descendante hiérarchique des méthodes d'enseignement en deuxième cycle des écoles d'art par IRaMuTeQ

La classe 1 représente 11 % des formes actives du texte. Elle comprend les formes « constituer », « articuler », « portée », « diplôme », « réalisation », « déborder ». Ce monde lexical est relatif au projet. Cela amène donc à considérer le projet comme une méthodologie d'enseignement à part entière.

La classe 2 reprend 34,9% des formes. Elle est caractérisée par le lexique suivant : « élève », « conférence », « création », « groupe », « lieu », « écrire », « appliquer », « synthèse », « enquête ». Selon l'outil d'analyse des correspondances la classe renvoie aux obligations liées au diplôme et à la validation de l'année. En termes de méthodologie d'enseignement ceci n'est pas spécifique, si ce n'est dans la mesure où le diplôme oriente l'enseignant et sa méthode afin de raccrocher à l'objectif de l'année.

La classe 3 comporte 15,1 % des formes du texte. Elle se définit autour des mots « entretien », « écriture », « document », « réaliser », « relation », « commenter », « fournir », « accompagne », « concevoir ». Ces formes font écho aux modes de transmission de l'enseignement, comme les entretiens, où l'enseignant et l'étudiant s'interpellent mutuellement au sujet de références artistiques afin de faire aboutir la création de l'étudiant.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

La classe 4 est constituée de 25,3% des formes. Son mode lexical est défini par les formes « graphique », « exercice », « méthode », « lier », « permettre », « mettre », « besoin », « apprentissage ». La classe 4 renvoie dans le corpus aux expérimentations à la recherche préalable au projet et aux connaissances à acquérir par soi-même. Cela suggère que le développement d'un projet passe pour l'étudiant par l'expérimentation et l'apprentissage qu'il en retire au sein de l'école.

La classe 5 représente 13,7% des formes du texte analysé. Nous trouvons parmi elles les formes lexicales suivantes : « mur », « interroger », « traversée », « journée », « marcher », « université », « penser », « théoricien », « organisation », « construction ». Elle renvoie à l'autoapprentissage de l'étudiant, par l'ouverture à des disciplines et des connaissances extérieures à l'école. Nous constatons que le dendrogramme (Figure 51) isole la classe relative à l'autoapprentissage de l'étudiant, du reste des classes qui ont trait à l'enseignement par projet, à la forme de l'enseignement à laquelle renvoient les entretiens entre les étudiants et enseignants, ainsi qu'à l'expérimentation comme méthode d'enseignement. L'expérimentation fait écho à la progressivité des enseignements prévue par les maquettes ministérielles. En effet, l'expérimentation est encouragée par la découverte et l'initiation à de nombreuses techniques dès la première année du premier cycle. La démarche par expérimentation et tâtonnement se fait naturellement par l'étudiant en deuxième cycle. Il n'a plus besoin des modules d'initiation pour tâtonner et créer des expériences. Il le fait seul. En cela l'expérimentation permet à l'étudiant d'apprendre, mais du fait qu'il crée seul ces expériences, il est donc en autoapprentissage.

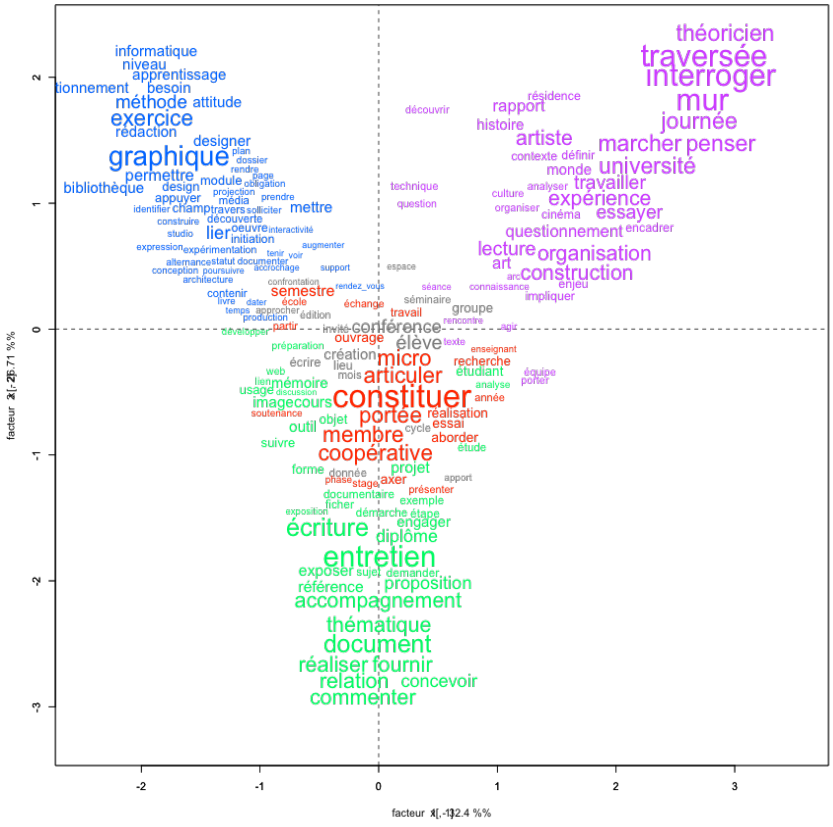


Figure 52. Analyse factorielle des correspondances des méthodes d'enseignement du deuxième cycle des écoles d'art par IRaMuTeq

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Voyons maintenant l'analyse factorielle des correspondances. L'AFC donne lieu à un graphique en quatre zones (Figure 52). Nous dénombrons une zone centrale située en dessous de l'origine du graphique, qui représente la classe 1 et 2. Les autres classes se répartissent de manière égale au-dessus dans le coin supérieur gauche pour la classe 4, dans le coin supérieur droit pour la classe 5 et enfin située sur l'axe des abscisses en dessous de l'origine se trouve la classe 3. Cette représentation nous montre que la classe 3, liée aux modes de transmission, ainsi que les classes 4 et 5 liées à la formation autonome de l'étudiant dans et hors de l'environnement de l'école, concourent à la réussite et à l'aboutissement de l'enseignement par projet (classe 1).

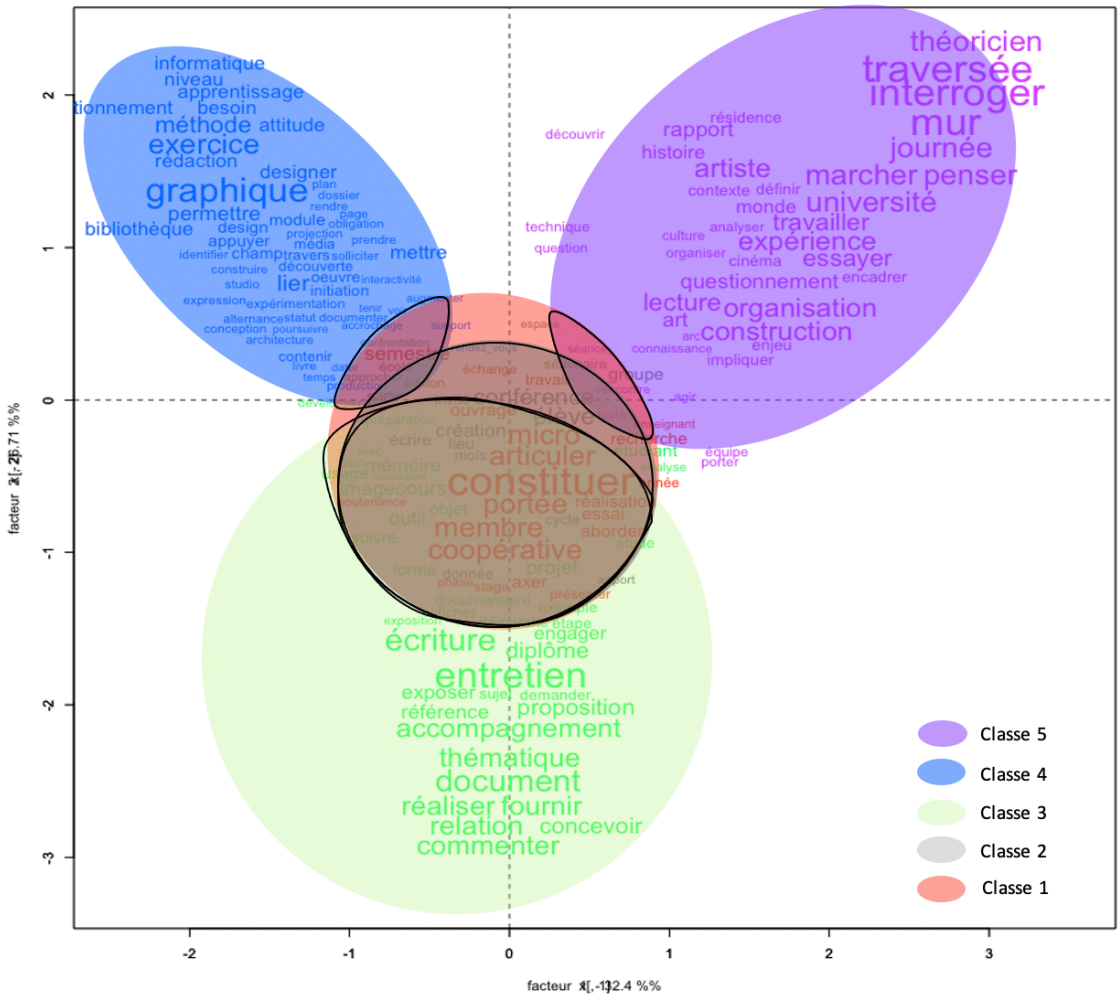


Figure 53. Schématisation des zones d'intersection entre les classes des modalités d'évaluation du deuxième cycle en école d'art

La représentation schématique de l'analyse factorielle des correspondances (Figure 53) montre que l'enseignement par projet constitue la méthode principale d'enseignement sur laquelle se greffent l'autoapprentissage et l'expérimentation. Nous notons sept zones d'intersection. La première est formée par la classe 4 (expérimentation) et la classe 2 (obligations liées au diplôme). La deuxième est constituée à partir de la classe 2 et la classe 5 (autoapprentissage).

Licence CC BY-NC-ND 3.0

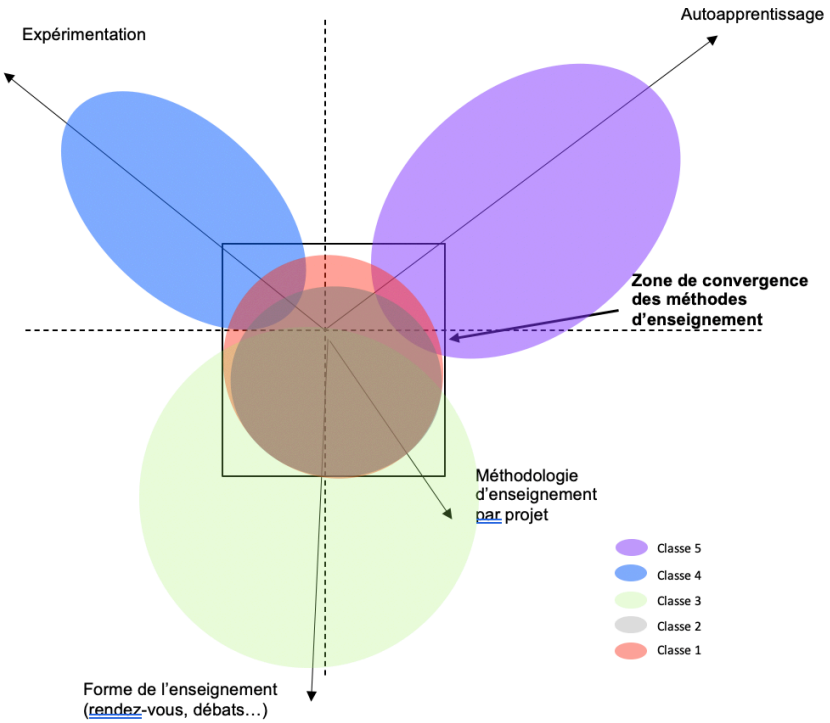
La troisième est créée par la classe 5 et la classe 1 (méthodologie d'enseignement relative au projet). La quatrième est construite à partir de la classe 1 et la classe 3 (méthode d'enseignement par le biais d'échanges). La cinquième intersection se trouve à la jonction entre la classe 1 et la classe 2. La sixième intersection se trouve entre la classe 2 et la classe 3. Enfin la septième intersection se situe entre la classe 4 et la classe 1.

Nous obtenons :

$$(classe\ 4 \cap classe\ 2) \cup (classe\ 5 \cap classe\ 2) \cup (classe\ 5 \cap classe\ 1) \cup (classe\ 1 \cap classe\ 3) \cup (classe\ 2 \cap classe\ 1) \cup (classe\ 2 \cap classe\ 3) \cup (classe\ 4 \cap classe\ 1) = méthodes\ d'enseignement\ récurrentes\ en\ second\ cycle$$

Nous observons que la classe 2 est au centre des intersections. Nous remarquons que le DNSEP a une place importante car il est associé à tous les champs lexicaux liés à la méthode d'enseignement. Si cette classe est non spécifique elle est en revanche omniprésente et montre bien toute l'importance du diplôme. Cela rappelle d'ailleurs les objectifs et les modalités d'évaluation du deuxième cycle qui étaient centrés sur cette échéance. Une fois de plus nous constatons également la prépondérance de l'enseignement par projet dans la mesure où la classe 1 est également à l'intersection des classes 2,3,4, 5 (Figure 54. Ceci semble montrer une nouvelle fois que la méthodologie de projet est un pilier de l'enseignement.

En cela, l'AFC montre que ces méthodes sont liées et fonctionnent ensemble. La méthode d'enseignement passe donc par de l'apprentissage en autonomie, par la transmission de l'enseignant et la méthodologie de projet. Voyons si cela est confirmé à travers l'analyse de similitude.



Licence CC BY-NC-ND 3.0

Figure 54. Représentation des tendances révélées par l'AFC des méthodes d'enseignement du deuxième cycle en école d'art

Dans l'analyse de similitude (Figure 55), on constate que l'enseignement passe par trois points principaux : la recherche, le projet et l'atelier. Contrairement à ce qui se passe lors du premier cycle, nous notons que le suivi de projet, se fait en majorité par les rendez-vous avec les enseignants. Cela souligne le fait que le travail s'individualise autour du projet de l'étudiant et que les cours en groupe s'estompent au profit de la recherche individuelle.

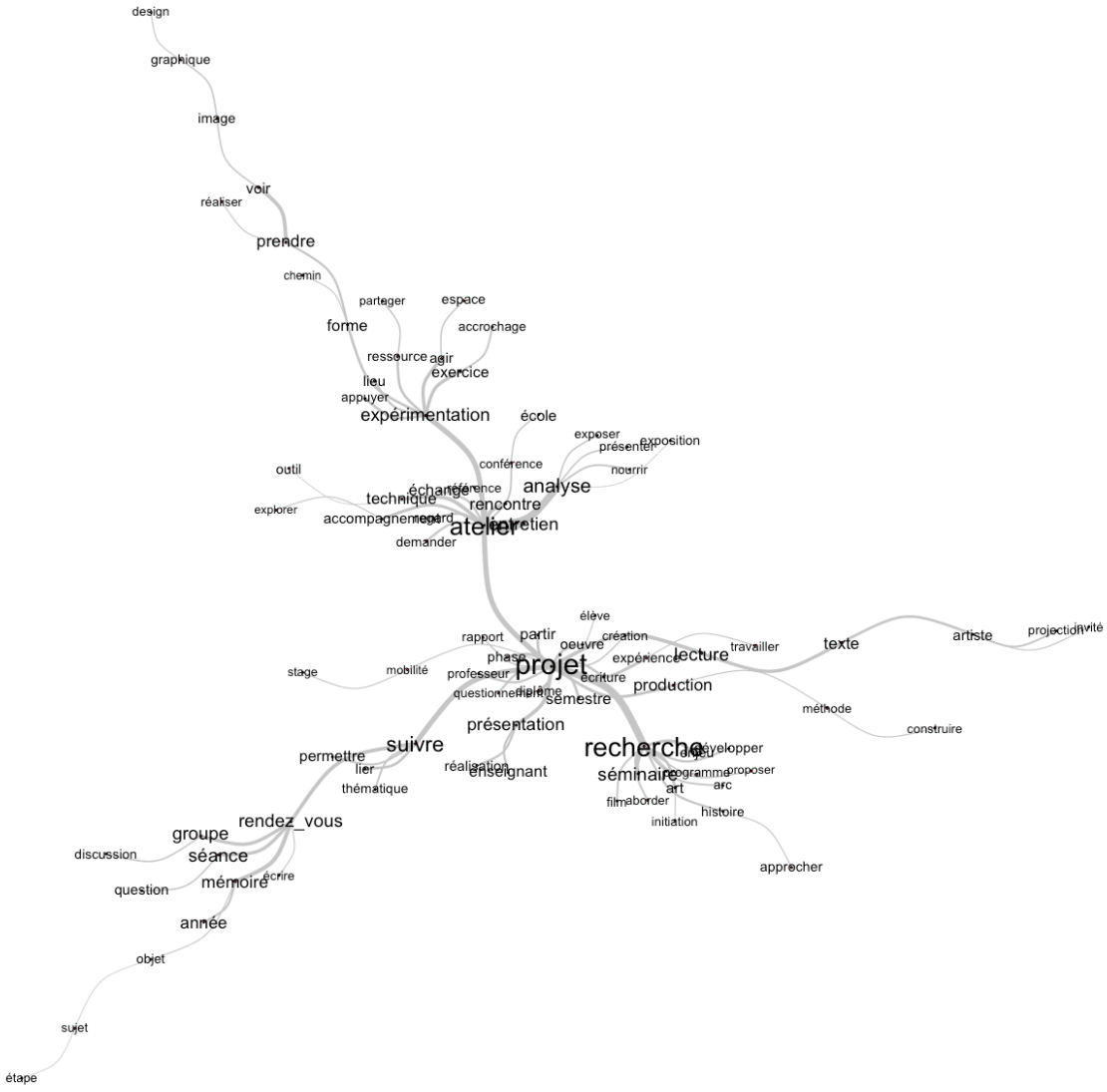


Figure 55. Graphe étoilé de la méthode d'enseignement de deuxième cycle en école d'art

En résumé, l'enseignement s'exprime au travers de contenus très hétérogènes et contrastés. Comme nous l'avons montré plus haut, les intitulés ainsi que les enseignements sont très variés et changent d'une année à une autre, d'un enseignant à un autre et d'un établissement à l'autre. En cela ils s'approprient une maquette édictée par le ministère de la Culture. Cette trame leur laisse une grande liberté, par le même fait et permet aux écoles de

Licence CC BY-NC-ND 3.0

souligner leur particularité en proposant des programmes très variés et singuliers. Les méthodes ainsi que les objectifs qui émergent de l'organisation et du déroulement des cours et du contenu montrent la place active que prend l'étudiant dans son apprentissage. L'enseignement en école d'art se construit autour du projet. Le projet appelle en lui-même de la recherche liée à l'expérimentation. À la suite de ces analyses portées sur les objectifs, les modalités d'évaluation et la méthode d'enseignement, nous constatons que la liberté, l'autonomie et l'action de l'étudiant sont favorisées. Les objectifs principaux reprennent de manière générale, le développement de la capacité d'analyse, d'autonomie, de curiosité et de formation par soi-même. En effet, la formation s'adapte selon chaque enseignant et chaque étudiant et se veut propre à chaque école, comme en témoignent les livrets étudiants. Nous pouvons dire qu'elle met l'imprévu au programme des cinq années de formation. Il semble que cet apprentissage s'effectue par l'expérimentation et non par le cours sous sa forme traditionnelle qui vise à inculquer le savoir par la parole de l'enseignant. Il s'agit alors en marge de ces éléments, de faire émerger une sensibilité. L'apprentissage se fait alors à la fois dans l'acquisition d'une démarche d'expérimentation autonome, dans le développement d'une volonté d'aller au bout d'un projet en sollicitant tous les éléments qui permettront de finaliser ce dernier. Nous allons tenter d'interroger la notion d'autonomie et de projet dans le chapitre suivant. Jusqu'à présent, nous avons vu comment les différents modules entendaient former l'étudiant. Emmanuel Tibloux utilise dans la *Charte des études et de la recherche en école d'art*, une formule qui reprend avec acuité la caractéristique de l'école d'art : « Enseigner l'art, c'est enseigner ce qu'on ne connaît pas encore, puisqu'on ne sait pas ce que sera l'art » (ANdÉA, 2014, p. 2).

Dans les premières questions que nous pouvons poser en marge de ce programme et de la manière dont il se déroule au travers des objectifs, méthodes et évaluations, nous pouvons nous demander si l'art s'enseigne et comment on peut l'enseigner et que doit-on enseigner ? Yves Michaud dans *Enseigner l'art* pose d'ailleurs les jalons de ce questionnement. Par les objectifs qu'elle présente, l'école d'art reste un environnement qui met en crise par les assauts de remise en question qu'elle provoque. Son fonctionnement implique selon Yves Michaud qu'il y ait malgré la présence des textes officiels, des difficultés à définir un programme puisque l'art en lui-même et les valeurs morales comme somptuaires des créations produites oscillent :

> *D'un côté, on rencontre exactement les mêmes difficultés à définir un programme de connaissances qu'à définir les figures de l'artiste et les fonctions de l'art. Quel programme théorique peut bien convenir à un concept d'artiste qui reste flou ? Quelle histoire de l'art faut-il enseigner ? Où la fera-t-on commencer ? […] Aucune de ces questions n'est neutre et chaque réponse simple qu'une option concernant ce que fut l'art, ce qu'il doit être ou ce qu'il pourrait être. (Michaud, 1993, p. 67)*

Voyons maintenant si les caractéristiques que nous venons de relever à l'aide des livrets étudiants et de l'analyse lexicale sont confirmées par notre enquête sociologique.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Chapitre III. L'enseignement artistique, une approche pratique

Au départ de ce travail, nous ne souhaitions pas croiser notre analyse avec celle de la sociologie et rester axée sur une approche historique du fonctionnement des écoles d'art, associée à une analyse textuelle et linguistique des livrets étudiants. Le fait que cette approche sociologique ne soit pas intervenue à l'origine de ce travail de recherche s'explique par la volonté de ne pas induire de biais dans l'étude de l'enseignement en école d'art, et qu'il faut veiller en tant qu'observateur à conserver une distance avec l'objet d'étude. Initialement, nous avions fait ce choix au regard de notre parcours précédent en école d'art. En effet, il faut garder à l'esprit qu'un statut d'observateur influence et perturbe nécessairement une situation d'observation, mais également que le fait que notre statut relève à la fois de l'universitaire et du plasticien jeune diplômé, pouvait induire une incompréhension. Ces craintes étaient relatives au fait que le réel ne se dévoile pas ni ne se donne à voir et il ne faut pas être tenté de « penser le réel à portée de regard » (Arborio, 2007, p. 27) pour reprendre Anne Arborio, sociologue. Elle précise d'ailleurs deux risques à une telle observation. Le premier fait référence au biais qui peut être introduit si l'observation n'est pas menée avec suffisamment de distance :

> *Or, il a à faire à des sujets qui parlent si bien qu'il écoute souvent plus qu'il ne regarde. Il ne voit souvent que ce qu'on le laisse regarder, voire ce qu'on lui montre. Il est prisonnier de lunettes délimitant une netteté sur une profondeur de champ limitée, prisonnier de catégories de perception qui lui sont propres, qui renvoient à son rapport profane à l'objet. (Arborio, 2007, p. 27)*

Le second risque selon Anne-Marie Arborio est de limiter son observation à un recueil de matériaux empiriques sans appliquer d'analyse ensuite :

> *Le second risque tient, dans la limitation de la démarche, à des observations diffuses servant de façade à un essayisme subjectiviste : " je suis venu, j'ai vu, j'ai vaincu... ", les doutes sur l'autorité de ma parole, alors qu'en fait " je suis venu, on m'a vu (venir), je n'ai rien vaincu..." sinon mes réticences à livrer ce que je pensais déjà savoir sans m'astreindre à quelqu'analyse systématique de ces observations ! L'observation directe inscrite dans un programme d'enquête sociologique est a contrario une technique contraignante de recueil de matériau et une pratique réflexive conduisant à sa mise en ordre analytique : ce n'est pas une simple pratique sociale pouvant d'évidence être annexée par la science. (Arborio, 2007, p. 27)*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Or, au cours de notre recherche nous avons été conduites à effectuer une mission de doctorat conseil[80] pour l'ENSA Bourges. L'objectif de cette mission était de réaliser une « étude prospective et une conception méthodologique de l'évaluation de l'ENSA Bourges » (Parveau, 2017) afin d'anticiper l'évaluation par l'HCERES du DNSEP délivré par l'établissement. Au cours de nos échanges avec le directeur et les membres de l'équipe pédagogique, il nous est apparu nécessaire avant de débuter la mission de prédiagnostic, de venir observer le fonctionnement de l'école de manière générale en amont de la mission. Nous nous sommes heurtés à ce moment à la même appréhension que dans notre travail de recherche. D'une part nous avions eu l'opportunité d'effectuer cette mission grâce à notre connaissance des écoles d'art et d'autre part, il nous fallait conserver une distance importante à l'objet d'étude pour éviter tout jugement de notre part. Nous avons dû tout de même dans ce cadre réaliser une phase d'observation préalable à la mission. En débutant cette observation, nous nous sommes aperçus de la richesse et de la variété du matériau empirique obtenu. Nous avons donc choisi d'intégrer ces éléments à notre propre recherche et d'apporter une approche supplémentaire à notre analyse.

Aussi, afin de poursuivre notre étude dans une logique de combinaison des méthodes, nous avons souhaité aborder l'enseignement artistique sous son aspect pratique. Il convient de rappeler que ni notre formation, ni l'étude réalisée dans le cadre de ce travail de thèse ne relèvent purement d'une seule discipline. Ce travail résulte bien d'une volonté de croiser plusieurs disciplines dont la sociologie fait partie. Afin d'étayer cette recherche, nous avons envisagé une méthodologie d'enquête basée sur les approches de Kaufmann (2011) et Paugam (2012) qui combine des observations, un questionnaire (Annexe 10) ainsi qu'un entretien semi-directif (Annexe 12). Cette enquête offre un nouvel espace de réflexion et tend d'une part vers une approche positiviste au sens de « physique sociale » d'Auguste Comte où la connaissance passe par l'observation stricte de faits et un calcul statistique et d'autre part vers une approche compréhensive au sens de Max Weber par la volonté, même modeste dans cette étude, de comprendre d'interpréter et d'expliquer.

C'est ce qui explique la combinaison de ces trois dispositifs d'enquête, d'autant que le questionnaire ne pouvait apparaître comme seul outil et fournir des résultats suffisamment éclairant puisque comme le précise Isabelle Parizot, sociologue :

> *Il est parfois reproché à ce type d'enquête de ne pas refléter suffisamment ce que font ou pensent les personnes. Quelques-uns insistent sur le fait que certaines questions induisent fortement les réponses. Ce qui est vrai. D'autres évoquent le fait que les personnes ne répondraient pas de façon sincère ou déformeraient plus ou moins volontairement la réalité. Là encore, ces réactions peuvent exister. Tout l'art de construire l'enquête et de rédiger le questionnaire consiste précisément à contourner ces écueils, afin que les réponses obtenues reflètent au mieux la situation des personnes*

[80] Ce dispositif a pour but de proposer une mission d'expertise, de valorisation, de faisabilité, ou encore de veille. Il permet au doctorant à raison de 32 jours par an maximum d'être impliqué dans la dynamique d'une entreprise ou d'une institution et de mettre à profit les connaissances spécifiques qu'il a d'un sujet en particulier. Une convention tripartite est alors signée entre l'université, le doctorant ainsi que l'organisme d'accueil. Elle ne peut se faire qu'après accord des directeurs de thèse du doctorant. Dans notre cas, les 32 jours de mission ont été répartis du mois d'octobre 2016 à novembre 2017.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

enquêtées. Il n'existe pas pour cela de règles méthodologiques immuables. Chaque recherche étant particulière, il est souvent nécessaire d'adapter les outils – et parfois même d'adopter une attitude inverse de ce qui est communément prescrit. (Parizot, 2012, p. 94)

Licence CC BY-NC-ND 3.0

III.1. Une observation de l'enseignement en école d'art

Ces situations d'observation ont également ouvert un espace de réflexion quant à notre position d'observateur. En effet, notre position d'observateur informé à découvert implique un schéma spécifique. À la lumière des schémas d'observations de Martin Bulmer, professeur de sociologie à l'université de Surrey, nous avons pu analyser notre positionnement afin d'anticiper des éventuels écueils que notre observation pourrait engendrer dans le cadre de notre recherche. Dans « *When is Disguise Justified? Alternatives to Covert Participant Observation* » (Bulmer, 1982), Martin Bulmer détaille des schémas d'observation en lien avec des situations d'observation spécifique, notamment celle d'Howard Becker dans *Outsiders : studies in the sociology of deviance* (1965) ainsi que celle de Simon Holdaway, dans « *Inside the british police*. *A force at work* ». Il explique dans le cas d'Howard Becker, que le sociologue étudie la relation entre les fumeurs de marijuana et les musiciens de danse alors qu'il est lui-même impliqué dans l'expérience. Dans le cas d'Holdaway[81], c'est en fait un policier qui est appelé à évoluer en reprenant ses études au cours desquelles il est amené à réaliser une étude sociologique sur les forces de police. Il retourne alors dans son milieu d'origine comme observateur. Ces deux situations impliquent deux schémas d'observation. Nous nous intéressons davantage à la seconde situation puisqu'elle fait référence à une observation sur un terrain déjà connu et expérimenté par l'auteur de l'étude. En effet dans notre cas, nous venons observer un enseignement que nous avons-nous même connu et pratiqué dans les années précédentes, au sein d'une école d'art. L'enjeu ici, était de ne pas revenir en tant que participant mais uniquement en tant qu'observateur notamment pour ne pas nous trouver dans la situation d'Holdaway, puisqu'il revient dans son cas comme participant. Cela implique plusieurs éléments. Si toutefois, il revient en tant qu'observateur informé et participant dans le milieu dont il est issu, cela peut conférer un biais à l'étude qu'il entreprend, mais cela lui permet également de savoir comment intervenir, s'il doit agir à découvert ou incognito pour influencer au minimum son observation.

> *Néanmoins, l'approche en tant que "natif comme étranger" dans la recherche observationnelle peut contourner certains problèmes rencontrés en décidant de faire une étude soit ouverte soit secrète en tant qu'outsider. Plutôt que d'être l'observateur sociologue étranger à l'environnement étudié, en prétendant être un natif, quelqu'un originaire de ce milieu, et formé en tant que sociologue pourrait l'observer de plus loin. Contrairement à l'observation rétrospective, l'observateur retourne dans son milieu sous de nouvelles auspices, celui d'un membre légitime de la culture qui a recherché le degré de distance et de détachement nécessaire afin de l'étudier. Plusieurs études secrètes notables ont d'ailleurs été menées. [Traduction libre]* [82]

[81] Il faut préciser qu'à l'issue de ce parcours, Holdaway devient sociologue et professeur à l'université de Sheffield.

[82] « Nevertheless, the "native-as-stranger" approach to observational research can circumvent some of the problems faced in deciding when to do an overt or covert study as an outsider. Rather than the sociologist being a stranger who enters an unfamiliar setting purporting to be a native, someone indigenous to that setting is trained as a sociologist and then observes it further. Unlike retrospective

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Aussi le schéma d'observation que nous adoptons correspond à la situation d'Holdaway est participant, non observateur-sociologue, puis sociologue universitaire, puis observateur participant en tant que sociologue, puis sociologue universitaire. Notre situation d'observation correspond pleinement à une observation rétrospective puisque nous n'avons pas souhaité observer le terrain en redevenant participant. Notre schéma d'observation est donc le suivant : participant « total » (non-sociologue), sociologue universitaire, observateur rétrospectif (sociologue) [83]. En revanche, le fait d'avoir expérimenté l'enseignement en école d'art permet aussi quelques facilités d'observation notamment en connaissant déjà le lexique indigène. De plus, le fait d'observer cet enseignement dans une école différente de celle dont nous sommes issues, permet de rester ouverte au fonctionnement général de l'école et du cours.

Les observations ont présenté des enjeux et bien entendu un certain nombre de limites.

III.1.1. L'accès au terrain : une observation à découvert

Nous avons été présentées dès l'année 2015 à l'équipe enseignante et administrative au cours de la réunion de rentrée, puis aux étudiants. Aussi nous avons pu accéder de manière officielle et formelle aux enseignements et observer le fonctionnement général de l'école. Ce positionnement s'est révélé ambigu puisque nous étions nous-même fraîchement diplômée de l'école d'art de Limoges, cela impliquait donc parfois une incompréhension quant à notre présence et le but de de cette démarche, puisqu'un plasticien diplômé n'a aucune raison apparente de venir étudier les écoles d'art. Aussi en 2015, nous avons adopté la position d'observateur à découvert et avons pu accéder aux enseignements, conférences, préparation aux bilans et passages de diplômes. En revanche, si notre accès au terrain était facilité par l'entremise du directeur ainsi que de notre mission, nous nous sommes cependant engagée auprès des étudiants à ne pas prendre de note durant le passage de diplôme bien que ceux-ci soient publics ou tout du moins que la présence du public soit tolérée à l'ENSA Bourges puisque l'ensemble des personnels de l'école et des camarades étudiants sont admis à y assister. Nous avons pour cela établi une grille d'observation afin de situer d'une part les divers ateliers et organes de l'école. Nous avons ensuite étalé les observations sur l'ensemble des deux cycles. Au premier cycle, nous avons pu observer des cours plus formels qu'en second cycle. Au second cycle, il n'y a plus de cours, les étudiants travaillent sur leur projet dans les espaces qui leurs sont dédiés. Nos observations se sont alors déroulées au sein de ces espaces, souvent sans interaction avec les étudiants, quand d'autres fois, nous n'avons pas pu réprimer notre intérêt pour leur travail et avons échangé plus personnellement sur leur production, les étapes de leur recherche ainsi que leurs aspirations futures. Dans ce dernier

observation, the observer returns to the milieu but enters under different auspices, that of a legitimate member of the culture who has sought the necessary degree of distance and detachment in order to study it. Several notable covert studies have been ». (Bulmer, 1982, p. 252)

[83] Nous tenons d'ailleurs à rappeler que dans cette étude nous faisons appel à la sociologie mais ne nous revendiquons pas comme sociologue.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

cas, nous n'avons pas tenu compte de ces éléments dans l'observation afin de ne pas induire de biais. Ces expériences nous ont cependant permis d'ouvrir des espaces d'échange et ainsi d'accéder plus facilement à des entretiens avec les étudiants.

III.1.2. La présentation du terrain : l'école de Bourges

L'école de Bourges ne propose qu'une seule option pour les diplômes : un DNA art et un DNSEP art. L'école est située dans une ancienne école de jésuites. Le bâtiment qui appartient à la ville est relativement délabré, d'ailleurs au moment de notre observation, l'établissement était en passe d'accueillir plusieurs phases de travaux de rénovation. L'école présente plusieurs bâtiments dont le principal est situé autour d'une cour carrée. Après la première rencontre avec le directeur nous sommes amenées à déambuler seule dans les locaux de l'école. À cette occasion, nous remarquons qu'il n'y a pas beaucoup d'étudiants dans les couloirs, ni dans les ateliers. Nous pouvons d'ailleurs nous demander si cette absence est liée au jour de la semaine ou à un moment spécifique dans l'année et si un événement particulier réunit alors tous les étudiants de l'école dans un seul lieu. Après plusieurs observations nous penchons pour la première hypothèse : il n'y a pas beaucoup d'étudiants en début de semaine et de manière générale dans l'établissement. Cela questionne donc quant aux modalités d'enseignement et surtout d'évaluation puisqu'il ne semble pas y avoir d'obligation de présence au premier abord. Or nous avons vu précédemment que la présence en cours et plus particulièrement au premier cycle, était un des critères d'évaluation des étudiants. Cela induit donc le fait qu'il y a probablement des modalités de compensation ou de rattrapage prévues par l'école. L'espace offert par l'établissement est très important puisqu'il compte 7000 m^2 d'ateliers et d'espaces personnels. La taille des espaces destinés à la pratique contribue également à cette impression d'école vide. L'école est sur plusieurs niveaux avec des ateliers de pratique personnelle où chaque étudiant dispose d'un espace individuel de travail. Ainsi nous relevons entre autres au rez-de-chaussée de l'école un espace appelé « gymnase » dans lequel, au moment de l'observation se situent les espaces des étudiants en troisième année (Figure 56). Nous distinguons également un espace appelé « galerie » qui permet aux étudiants d'expérimenter la scénographie soit « l'accrochage » dans le lexique indigène. Sous les combles de l'école, se situe le « grenier », espace où l'on retrouve des étudiants indifféremment de la $4^{ème}$ à la $5^{ème}$ année. Au sein de ces ateliers de pratique personnelle, les étudiants organisent leur espace de travail à leur guise. Ils y mènent expérimentations et productions plastiques, lorsqu'ils n'ont pas besoin de matériel ou d'espace spécifiques qu'ils ne trouveraient que dans les ateliers « bois », « métal », « édition » « céramique », « vidéo » « son » etc. Aussi, sur les photographies présentées ci-après, on observe une table sur laquelle on trouve des crayons, des pinceaux, de la peinture, un morceau de bois, un morceau de mousse, un carnet de croquis, ainsi qu'un livre (Figure 58). Une vue générale du « grenier » met en avant l'agencement de ces tables qui est laissé à l'appréciation des étudiants. Nous trouvons également des objets personnels dont nous ne comprenons pas forcément le sens. La peluche au sol en est un exemple (Figure 57). Les

Licence CC BY-NC-ND 3.0

espaces de travail personnel des étudiants de premier cycle sont occupés de manière différente puisque nous ne voyons pas apparaître sur les tables, la même somme de recherches, d'expérimentations ou encore de productions personnelles. En effet, la dernière photographie montre des essais de sculpture sur bois (Figure 58), il y a également des pinceaux, de la peinture et des toiles accumulées dans cet espace, mais également des croquis et carnets de dessin.

Figure 56. Parveau, H. P. (2015). Table de travail d'un étudiant de premier cycle. ENSA Bourges, France.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Figure 57. Parveau, H. P. (2015). Peluche et seau contenant des fils de cuivre, de la laine et du papier, objets trouvés sur le sol d'un des espaces personnels des 4ème et 5ème années. ENSA Bourges, France.

Figure 58. Parveau, H. P. (2015). Espace de travail personnel d'un étudiant de second cycle, atelier des 4ème et 5ème années. ENSA Bourges, France.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

III.1.3. Une observation des modalités d'enseignement et de transmission

Nous avons choisi d'observer les enseignements en premier et deuxième cycle.

Ce matin j'assiste à un cours « de dessin » et me présente directement à la salle à 9h. La salle est en fait un espace de pratique qui est collectif. Chaque étudiant de la promotion dispose d'une table sur tréteaux avec une chaise. Quand j'arrive la salle est vide, il n'y a pas d'étudiants. L'enseignant arrive vers 9h30. Il s'excuse et m'explique son retard « je suis désolé, " A… " [le directeur] ne te l'as peut-être pas dit mais en général on arrive plutôt entre 9h et 10h car on vient en majorité de Paris donc on prend le train le matin ». Il poursuit son explication : « il y a presque deux équipes, les enseignants du début de semaine et ceux de fin de semaine et en général on ne fait que se croiser ». À 10h00 arrivent deux étudiants, puis un groupe de cinq autres étudiants vers 10h15. Malgré le fait qu'il manque encore une dizaine de personnes, le cours débute. L'enseignant souligne que ce sont toujours les mêmes étudiants qui sont présents et à l'heure et toujours les mêmes qui sont « à l'arrache, comme d'habitude ». Il commence à échanger avec l'un d'eux sur ses recherches et les avancées depuis la semaine passée. Une fois la discussion achevée, l'étudiant gagne son espace de travail récupère des affaires personnelles et sort. L'enseignant explique le rapport entre le dessin et la réalité en mouvement et incite les étudiants à davantage travailler ce rapport et à pousser les investigations sur ce que cette relation implique. Il passe ensuite voir une étudiante pour échanger sur sa progression. A 10h45 trois étudiants rejoignent le cours et deux autres sortent prendre une pause à la cafétéria. Ils reviennent à 11h05 et regagnent leur espace pour poursuivre leur travail. À 11h30 une étudiante arrive, elle est issue d'une année supérieure et a rendez-vous avec l'enseignant au sujet de son diplôme. L'enseignant met fin à la discussion qu'il avait avec un étudiant sur son travail et propose à « E.. » d'échanger autour d'un café dans la salle attenante. Il s'adresse ensuite aux étudiants de la promotion « poursuivez vos recherches ! J'en ai pour 20 minutes. » Il s'adresse ensuite à une étudiante « on se voit tout à l'heure ». Il sort accompagné de « E » il est 11h35. Les étudiants poursuivent leurs recherches, certains écoutent en même temps de la musique. L'enseignant revient à 12h et poursuit son cours en passant d'étudiant en étudiant afin d'échanger sur leurs travaux. Vers 13h00, le cours est fini, les étudiants restent dans leur espace personnel et l'enseignant s'en va. [84]

[84] Extrait journal d'observation du 18 et 19 novembre 2015

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Figure 59. Parveau, H. P. (2015). Espace de travail des étudiants de premier cycle. ENSA Bourges, France.

Cette observation montre une flexibilité des horaires et surtout des étudiants qui travaillent en autonomie. Ici, il s'agissait de travailler sur une relation entre le dessin et le réel et de donner à percevoir une densité dans la production plastique. L'enseignant guide et échange avec les étudiants d'une promotion et sur la même plage horaire, va échanger avec une étudiante issue d'une autre année sur des problématiques plastiques liées à son diplôme. Il est à la fois sur une plage horaire collective qui apparait cloisonnée sur le livret étudiant mais en réalité celle-ci est flexible. Cette approche est relative à un enseignement de premier cycle (Figure 59).

Dans le cadre du deuxième cycle, l'approche n'est pas la même. Nous observons dans ce cadre les étudiants dans leur espace de travail personnel.

> *J'arrive dans l'atelier, il est 14h et nous sommes mercredi. Je remarque qu'il y a davantage d'étudiants. Je suis au dernier étage de l'école. Les étudiants sont en 4ème et 5ème année. Il y a six étudiants présents et aucun enseignant. Un étudiant fume et demande à son camarade s'il peut lui prêter un chargeur d'ordinateur. Deux autres étudiants mangent un sandwich à leur table en même temps que l'un dessine sur son carnet et l'autre écrit. Un autre a ses écouteurs sur les oreilles et poursuit la toile qu'il a entamée il y a déjà quelques jours. Les étudiants s'adressent à moi librement et cherchent à savoir ce que je fais actuellement à l'école. Je leur explique. Ils m'interrogent sur mes études d'art et sur ce qui me mène à les observer. Je leur décris le cadre du doctorat conseil et ma recherche sur les écoles d'art et l'enseignement en art. Un étudiant me demande de venir voir son travail et d'échanger avec lui. Une enseignante arrive à 14h50 et se rend auprès d'un étudiant. Ils échangent sur son travail.* [85] [86]

[85] Extrait de notre journal d'observation du 20 et 21 octobre 2015

[86] Nous tenons à préciser que nous avons été sollicitée par les étudiants pour échanger sur leurs travaux. Étant donné notre expérience, nous avons mis un terme à l'observation pour éviter de biaiser l'observation.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Dans cette situation, les étudiants n'ont pas réellement d'horaires, ils vaquent à leurs occupations au gré de leur pratique plastique, arrivent à l'école à l'heure qu'ils souhaitent et peuvent également ne pas venir du tout. L'espace dans lequel ils travaillent se confond parfois avec un espace de vie. Cette situation caractérise le second cycle où les étudiants sont en autonomie et où la rencontre avec l'enseignant se fait par prise de rendez-vous, directement avec lui. Ici nous nous trouvons davantage dans une situation d'entrevue avec l'enseignant qui n'est pas programmée et régulière comme l'impose le livret étudiant en premier cycle.

Enfin, il existe des moments de coordination, où l'enseignant « coordinateur » fixe des rendez-vous parfois collectifs. C'est le cas à l'ENSA Bourges où régulièrement la transmission d'informations concernant la promotion et tous les éléments liés à la vie de l'école sont évoqués par ce biais.

> *J'assiste à la coordination des deuxièmes années. J'arrive dans leur espace personnel à 15h. Il y a du bruit, l'ensemble de la promotion est réuni, il y a 26 étudiants. Les espaces ont été arrangés, avec les tables poussées et chacun est assis soit par terre soit sur une chaise, en cercle. Ils échangent avec l'enseignant sur les problèmes récurrents d'accrochage de leur travail et sur l'organisation du futur bilan. L'enseignant leur explique : " le bilan va se faire sur deux jours en janvier…Oui… pas la peine de râler… On a les portes ouvertes juste après et la semaine avant il y a le workshop. J'ai vu avec " N.. " pour l'organisation donc ça tombera le mardi et le mercredi de la troisième semaine de la rentrée de janvier. " N.. " m'a dit que vous pourrez accrocher la veille et que l'école restera ouverte jusqu'à 22h. Par contre, il n'y aura que dans la galerie d'essai que vous pouvez installer et dans votre espace perso. J'ai pas pu négocier autre chose car toute l'école est en bilan et les cinquièmes années font des essais pour leur diplôme ". Une étudiante le coupe : " alors ça veut dire que, comme l'an dernier, c'est encore les mêmes qui vont devoir tout se taper et passer après les autres. La dernière fois on avait un espace " dégueulasse ", et on avait que 2 heures pour reboucher et repeindre, si tout le monde fait pareil on va récupérer les espaces pourris par les autres la première semaine ". L'enseignant reprend " oui " L.. " je sais bien mais on ne vous demande pas non plus un accrochage parfait et vous le savez très bien …vous ne serez pas notés là-dessus… on veut voir avant tout la recherche et voir si ça a avancé… Le but c'est pas de nous faire une expo à la Beaubourg tirée à quatre épingles, on s'en fout. On ne peut pas faire autrement car la semaine avant, l'espace est pris par les 4èmes années. " La réunion se poursuit. La directrice des études arrive à 16h accompagnée du responsable hygiène et sécurité. Ils font un point sur les conditions de sécurité à respecter et sur l'interdiction de fumer. Cinq étudiants partent faire une pause. À 16h30, la directrice des études et le responsable s'en vont. Les cinq étudiants reviennent avec leurs cafés. La réunion se poursuit et les étudiants organisent leur passage du futur bilan en fonction de leurs travaux. La coordination prend fin à 17h30.* [87]

Ici, les étudiants sont dans un moment de discussion libre, en groupe. Ce moment spécifique vise à organiser leur évaluation du mois de janvier. Ils conçoivent l'ordre de passage en fonction de leur travail plastique c'est-à-dire du temps qu'il va leur falloir pour installer leurs créations et surtout du nombre de travaux à présenter. Ils choisissent ainsi l'heure en fonction

[87] Extrait de notre journal d'observation du 25 et 26 novembre 2015

Licence CC BY-NC-ND 3.0

de l'étudiant suivant ou précédent et choisissent un emplacement et un horaire qui va leur permettre d'avoir plus de temps pour accrocher leurs travaux et soigner la présentation. Ils tiennent compte également de l'état dans lequel sera laissé l'espace d'exposition, à savoir si l'étudiant précédent a perforé ou vissé des pièces au mur et s'il faudra reboucher ou repeindre avant, ou s'arranger pour passer avant ou après un étudiant qui présente des travaux similaires en taille ou obéissant au même type d'accrochage.

De manière générale, nous pouvons noter que les situations d'enseignement, de transmission et d'apprentissage sont diverses. Nous avons pu observer à chaque fois la grande liberté laissée aux étudiants. D'ailleurs, leur absence tolérée par l'école conduit souvent à trouver un établissement désert. Cette caractéristique n'est pas propre à l'ENSA Bourges, l'ensemble des écoles d'art fait face à l'absentéisme des étudiants. Cette problématique a déjà été soulevée plusieurs fois par Jérémie Vandenbunder dans sa thèse (2014). Le déroulement d'un cours est également flottant. Nous entendons par là qu'il n'a pas de limite temporelle stricte. Lors des modules d'initiation nous avons pu constater que les étudiants pouvaient organiser leur séance de travail avec l'enseignant comme bon leur semblait. Les horaires ne sont pas figés et laissent la possibilité aux étudiants de pouvoir aller et venir dans et hors du cours à leur guise. Cette flexibilité est induite par l'approche individuelle de l'enseignement. Pendant qu'un enseignant échange pendant dix minutes voire trente minutes avec un étudiant, le reste de la promotion organise son temps comme il le souhaite. Soit en poursuivant le travail, soit en discutant, soit en sortant de cours. Ce fonctionnement crée des situations d'échange mais aussi d'enseignement non conventionnelles qui ne sont pas régies par des règles strictes. Très rapidement, cela amène l'étudiant à devenir autonome, organiser son travail, apprendre à fixer ses priorités et à anticiper la venue de l'enseignant. Cela lui permet ainsi de ne pas perdre de temps. S'il ne peut pas poursuivre la recherche qu'il a entreprise, il travaille sur d'autres éléments, tâtonne et expérimente en attendant que l'enseignant soit disponible pour s'entretenir avec lui. Lors du premier cycle, les étudiants se confrontent donc à ces situations d'enseignement « libre » et n'attendent plus l'aval de l'enseignant pour poursuivre leurs recherches et deviennent de plus en plus autonomes. Au second cycle, les étudiants consultent uniquement les enseignants pour faire le point sur leurs recherches. Les situations de transmissions sont essentiellement orales et se créent à partir d'un projet personnel ou d'un travail plastique à rendre comme cela peut être le cas en premier cycle. L'organisation des passages de diplôme ou de bilans est également laissée à la gestion des étudiants. Cela leur permet d'échanger sur leurs créations, celles de leurs camarades et d'approcher de cette manière les enjeux de la démarche plasticienne. Ces moments permettent de prendre du recul et de questionner leur travail et leur méthode de recherche. Dans ces situations l'apprentissage se fait collectivement.

Ces observations permettent d'appréhender le déroulement des cours dans une école d'art, elles vont, à l'issue de ce chapitre, permettre de corréler les informations et permettre de statuer quant aux caractéristiques de cet enseignement. En revanche, ces premières observations doivent être complétées par un questionnaire soumis aux étudiants. Il nous permet de resserrer notre angle de vue quant aux modes de transmission de l'enseignement.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

III.2. L'enquête par questionnaire

Nous avons choisi d'enquêter auprès des étudiants de 4ème année et 5ème année, puisque ces sujets sont susceptibles de mieux connaître leur établissement d'enseignement que les étudiants de 1ère et 2ème année. Nous aurions pu sonder les étudiants de 3ème année, mais nous souhaitions avant tout interroger la différence qui s'opère entre le 1er cycle et le 2ème cycle. Seuls des étudiants qui sont entrés en quatrième puis cinquième année sont à même de comparer les deux cycles et donc de nous éclairer sur les caractéristiques de ceux-ci.

Aussi nous avons diffusé notre questionnaire via la plateforme Webquest aux quelques 2350 étudiants de 4ème et 5ème année soit à l'ensemble des étudiants du second cycle des écoles d'art de France. Nous avons fait le choix d'enquêter via une plateforme web afin d'atteindre le maximum d'étudiants. Les 2350 individus constituent notre population à sonder. Nous aurions pu constituer un échantillon de 242 individus si l'on souhaitait obtenir un minimum de niveau de confiance de 90% et une marge d'erreur de 5%. Nous avons pourtant diffusé ce questionnaire à l'ensemble de la population concernée. Pour diffuser le questionnaire, nous nous sommes adressés à l'ANdÉA. Le questionnaire est ainsi parvenu à tous les directeurs des études et services pédagogiques des écoles d'art de France, qui l'ont eux-mêmes transmis aux étudiants concernés. Malgré ce balayage large, nous avons obtenu un total de 154 participations, ce qui, si l'on considère un échantillon de 242 personnes constitue un taux de participation de 63%. Si l'on considère le taux de réponse par rapport à la population totale des étudiants de 4ème et de 5èmeannée sondés, cela constitue un taux de réponse d'environ 6,5%. Malgré cette faible participation, notre enquête par questionnaire apparaît comme fiable au vu de la représentativité de l'échantillon et du nombre de réponses obtenues par rapport à ce dernier. Il convient de préciser que les réponses obtenues proviennent probablement des étudiants les plus investis et curieux de cette démarche. Nous ne pouvons donc ignorer cette indication quant à notre taux de réponse, mais surtout lorsqu'il va s'agir de prendre en compte les réponses formulées. Enfin, pour compléter cette première approche quantitative nous avons mené dans un second temps, des entretiens semi-directifs, avec une vingtaine d'étudiants issus d'écoles nationales et territoriales.

III.2.1. Les caractéristiques sociales

Notre sondage a donné lieu à la participation de 107 individus de sexe féminin (69,48%) et 47 individus de sexe masculin (30,51%). Nous avons pu observer sur l'ensemble de l'échantillon une majorité d'individus ayant entre 21 et 25 ans. Sur l'ensemble des répondants, nous avons constaté une majorité d'étudiants de 5ème année, appartenant aux écoles nationales. Nous pouvons ici expliquer la participation majeure d'étudiants d'écoles nationales par le fait que, notre présence dans les écoles de Bourges et de Limoges d'une part pour notre mission de doctorat conseil et d'autre part pour notre recherche sur l'établissement, nous a menée à échanger très régulièrement avec eux, sur notre étude mais également sur leurs travaux. Ceci peut donc expliquer une participation majeure de leur part. L'association

Licence CC BY-NC-ND 3.0

nationale des étudiants en art connue sous le nom de l'Organisation Nationale des Étudiants en École d'Art (ONÉA), dont les représentants siégeaient à l'ENSA Limoges durant la majeure partie de notre travail de recherche, peut également expliquer cela et notamment la diffusion auprès d'autres écoles en parallèle de l'ANdÉA. Nous avons également pu diffuser notre enquête par leur entremise. De plus, nous avons cherché à savoir si les étudiants avaient changé d'école durant leur parcours d'étude : or une majorité d'entre eux (87 contre 67) n'a pas changé d'établissement au cours de leurs études en école d'art.

III.2.2. Le premier cycle en école d'art

L'enquête a cherché à montrer le rapport de l'étudiant à son établissement et à l'enseignement en premier cycle. Pour cela, nous avons souhaité mesurer la distance critique de l'étudiant à son parcours en l'interrogeant sur les *a priori* qu'il avait avant d'entrer en école d'art. Il s'avérait nécessaire d'interroger l'individu sur son parcours avant d'intégrer le premier cycle et à l'issue de celui-ci, sur le regard qu'il porte sur le premier cycle et l'importance qu'il apporte au delta qui s'est créé. Nous avons proposé d'évaluer la formation d'un point de vue d'équilibre sans créer de clivage entre apport de connaissances pratiques et théoriques. Pour cela nous avons cherché à connaître et qualifier, la présence dans les ateliers, le temps consacré aux activités culturelles, le développement de projets ainsi que l'acquisition de savoir-faire et de connaissances. Aussi, lorsque les étudiants sont entrés en premier cycle quelques années auparavant, ils imaginaient en majorité, une formation équilibrée entre pratique et acquisition de connaissances, à partir de laquelle le développement de projets représenterait la majeure partie du temps (58% très fréquent contre 29% moyennement fréquent), avec un accès aux ateliers très important.

Avec le recul, les étudiants s'expriment en faveur d'une formation qui reste équilibrée, voire axée sur la pratique, dans laquelle le développement de projets constitue la base de cet enseignement. Ce propos est à nuancer puisque les étudiants se partagent entre un premier cycle basé sur des projets de manière « très fréquente » pour 50% d'entre eux contre 45% qui estiment qu'ils sont moyennement fréquents. Si nous avons vu à travers l'analyse des similitudes des objectifs que le premier cycle était axé sur la pratique en atelier et l'acquisition de bases techniques et théoriques, le développement de projets individuels reste discret sauf pour la troisième année qui est celle du DNA. De plus, lorsqu'il est question d'initiation aux techniques, cela se fait par le biais de projets comme nous l'avons vu dans les livrets étudiants plus haut. Le fait que les étudiants soient aussi partagés quant à cette question conduit à faire émerger trois hypothèses. Dans une première hypothèse, nous devons envisager que les étudiants n'ont peut-être pas le même accès aux ateliers suivant les écoles. Dans une deuxième hypothèse, il faut envisager que cet écart peut être dû au fait que l'initiation n'est pas organisée de la même manière partout, ce qui confirmerait une fois de plus les spécificités de chaque école. Enfin, une troisième hypothèse serait que les étudiants n'ont pas la même définition du mode « projet ». De cette manière certains associeraient le projet à l'initiative individuelle tandis que d'autres l'entendraient sous un aspect plus large qui regrouperait les

Licence CC BY-NC-ND 3.0

projets individuels et les projets thématisés soumis à une incitation de la part de l'enseignant ou des assistants pédagogiques. Nous tenterons d'éclairer cette problématique lors des entretiens et notamment au travers de la thématique de la transmission. Cet écart entre la projection de ce qu'allaient être les études de premier cycle et le regard qu'ils portent à la sortie de ce dernier, apparaît de nouveau quant à l'acquisition de savoir-faire. En effet, les retours sont partagés puisque les étudiants imaginaient initialement cet apport technique comme très conséquent (38,3%) ou conséquent (53,8%) et à l'issue estiment que celui-ci est davantage conséquent (35,6%) voire moyennement conséquent (37,4%). Ce delta montre les perceptions divergentes et parfois fantasmées de ce qu'est le premier cycle des écoles d'art et surtout l'écart qui s'impose entre la vision des études d'art et la réalité une fois l'école intégrée par les étudiants. Qu'en est-il pour le second cycle ?

III.2.3. Le deuxième cycle en école d'art

Dans le cadre du deuxième cycle, les étudiants de 4ème et 5ème année ont émis à l'issue de leur DNA, des projections sur le cycle dans lequel ils entraient. À l'issue de leur diplôme de DNA les étudiants projettent leur formation future comme étant équilibrée entre la pratique plastique et la pratique théorique pour 66% d'entre eux et très pratique à hauteur de 29%. Pendant leur deuxième cycle, les étudiants décrivent leur formation comme étant plus axée sur la pratique, même s'ils évoquent leur formation comme équilibrée. Leur perception évolue. Cela s'explique puisque nous pouvons noter une nette progression de l'enseignement par projet « personnel » c'est-à-dire à l'initiative de l'étudiant, qui prend réellement de l'ampleur au second cycle. Avant d'entrer en 4ème année, les étudiants estimaient qu'ils développeraient des projets personnels de manière très fréquente à hauteur de 92%. À l'issue du deuxième cycle voire pendant ce dernier, les étudiants estiment que le développement de projet personnel leur est très fréquent à 78%. Ces réponses sont donc en faveur d'une perception de la notion de projet qui passe avant tout par l'initiative individuelle et donc le projet personnel, ce qui tend à répondre en partie à la question soulevée plus haut. D'ailleurs, l'écart entre les réponses cette fois-ci s'est réduit, et les étudiants reconnaissent de manière générale développer des projets, quelle que soit la définition qu'ils ont de celui-ci. La diminution de ce delta entre les réponses telles qu'ils s'imaginaient le deuxième cycle avant d'y entrer et à l'issue, peut s'expliquer par le gain de maturité et d'analyse critique sur leur formation, mais aussi et tout simplement par une meilleure connaissance de leur environnement. Comme au cycle, précédent, nous avons abordé, l'acquisition de connaissances et de savoir-faire. Les étudiants se sont projetés en faveur d'un apport de connaissances et de savoir-faire important alors même que les cours magistraux liés à la pratique théorique, ainsi qu'à la pratique en atelier supervisée, ont diminué voire disparus, en comparaison du premier cycle. Si cette acquisition est toujours importante, nous en déduisons d'après les résultats qu'elle se construit de manière autonome. Le questionnaire tend ici à confirmer l'autonomie soulevée dans notre étude lexicale réalisée plus haut. En revanche, il reste à éclaircir le mode d'enseignement et ses caractéristiques.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

III.2.4. Les caractéristiques de l'enseignement

Dans cette partie du questionnaire, il s'agit de comprendre comment l'enseignement est appréhendé par les étudiants. Pour cela, nous avons d'abord cherché à comprendre comment ces derniers perçoivent leurs études en regard du reste de l'enseignement supérieur ensuite, à connaître la part de connaissance qu'ils retirent de l'enseignement et de l'éventuelle mise en pratique au cours de stages. La majorité de l'échantillon (90% des individus) estime que l'enseignement est différent de celui du supérieur. Un élément peut expliquer cette affirmation quasi unanime : la majorité des connaissances personnelles mises à profit dans l'élaboration projet est très supérieure à celle délivrée par le biais de cours magistraux. Cela signifie que les étudiants apprennent davantage par eux-mêmes que par des enseignements en classe ou sous la forme d'un cours magistral. Ceci s'explique d'une part, parce que cette méthode de transmission du savoir est de moins en moins usitée en école d'art comme en atteste les maquettes pédagogiques et d'autre part, parce que l'acquisition de connaissances se fait majoritairement au cours du projet. En effet, 91% des étudiants considèrent apprendre par eux-mêmes. Cet apprentissage s'effectue notamment par la confrontation au projet. Si au début de leur parcours ils jugent avoir les connaissances nécessaires pour parvenir à créer et à aboutir leur projet, il n'en reste pas moins que si ces connaissances ne sont pas acquises lors de cours à proprement parler, ils doivent les développer par ailleurs. L'apprentissage par la pratique reste un facteur valorisé pour l'acquisition de connaissances et de compétences. Les étudiants disent avoir développé en majorité des savoir-être et savoir-créer qui arrivent en tête suivis de près par le savoir-faire. La professionnalisation par les stages est également importante et les individus sondés, s'accordent à dire qu'ils ont appris autant que pendant leur cursus à l'école. À cette occasion, ils ont pu suivre ou effectuer des tâches données par leur référent (50%) ou ont été placés en situation d'autonomie sur un ou plusieurs projets (43%) contre une minorité qui a été placée en situation d'observation (5%) ou qui se revendique comme ne sachant pas comment se positionner (5%). De manière générale, les étudiants expliquent avoir reçu un enseignement qui leur a été profitable parce qu'il s'est effectué par projet (90,2%) et qui leur a permis d'être acteur de leur parcours (92,8%). Afin de compléter ces résultats, nous avons poursuivi notre enquête par le biais d'entretiens semi-directifs dans l'objectif d'obtenir davantage d'indications sur trois éléments : l'orientation des étudiants vers ces études, les caractéristiques de leur apprentissage et les modalités de l'enseignement. Nous avons observé à l'issue des analyses lexicales et du questionnaire, que le développement de projet était important et surtout prépondérant au second cycle. En revanche, la perception du projet qui ressort des étudiants sondés, semble plutôt partagée. De plus, le mode d'enseignement va être à préciser, puisque 91% des étudiants estiment apprendre par eux-mêmes. Si l'autonomie était déjà mise en avant dans les analyses lexicales précédentes comme un critère évalué et dont l'étudiant doit faire preuve, nous devons chercher à comprendre comment concrètement elle se met en place et à quelles modalités d'enseignement précises elle fait appel.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

III.3. L'enquête par le biais d'entretiens

Comme nous l'avions évoqué précédemment, la seule enquête par questionnaire ne suffit pas à appréhender les caractéristiques d'un enseignement. Nous avons choisi de combiner l'enquête précédente avec des entretiens semi-directifs. Ces vingt entretiens ont été rendus possibles par l'entremise des étudiants de l'ENSA Bourges et de l'ENSA Limoges avec notamment des individus issus d'écoles d'art territoriales. Malgré l'accès qui nous était facilité par notre statut d'ancienne étudiante des beaux-arts, nous avons rencontré un certain nombre de difficultés qui dans le temps imparti du travail de thèse et de l'axe de notre recherche, ne nous a pas permis de mener plus d'entretiens. Nous aurions également pu réaliser des entretiens avec les enseignants, mais d'une part notre étiquette d'ancienne étudiante des beaux-arts « tombée aux mains » des études davantage théoriques, nous fermait certaines possibilités d'échange et d'autre part, le manque de temps et le fait que Jérémie Vandenbunder ait également fourni un travail de thèse en sociologie sur l'enseignement en école d'art, nous a incité à nous focaliser sur la méthode de l'enseignement reçu par les étudiants. Nous n'avons donc pu recueillir qu'une vingtaine d'entretiens afin de corréler ces résultats à ceux de l'enquête par questionnaire, l'observation et à l'étude précédemment menée sur les champs lexicaux. Au cours de ces entretiens, nous avons abordé essentiellement l'origine de l'étudiant et sa volonté de se tourner vers les études d'art, son parcours personnel et individuel au sein de l'école. Nous avons cherché à questionner les étudiants sur leur parcours afin de comprendre ce qu'ils attendaient de l'enseignement en école d'art ainsi que des modes de transmission. En effet, certains ont connu des reconversions ou des changements d'établissements. Nous avons dressé une grille d'entretien pour rester concentrée sur l'objet de notre étude et ne pas faire intervenir notre propre expérience et influencer l'enquête. Les entretiens ont ensuite été archivés selon un code défini comme suit, « E » pour étudiant, « M » ou « F » pour indiquer le sexe, « EN » pour école nationale ou « ET » pour école territoriale et enfin, la date de la rencontre. Les entretiens ont été rapportés en respectant les expressions verbales utilisées par leurs auteurs.

De manière générale, nous retrouvons sur l'ensemble des étudiants enquêtés une majorité de femmes, comme l'avait déjà constaté Jérémie Vandenbunder. Ceci est dû à la présence majoritaire de femmes dans les écoles d'art. Nous avons axé notre enquête sur les étudiants de 4ème et 5ème année, que nous avons rencontrés à l'école au sein de leurs ateliers. Les étudiants de 4ème année ont été plus difficiles à joindre ou à approcher du fait de leur stage ou de leur départ à l'étranger. À l'école de Bourges, nous avons été accueillies au milieu des travaux des étudiants, par le biais d'une prise de rendez-vous. De la même manière que lorsque l'étudiant prend rendez-vous avec son professeur lors des sessions de suivi.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

III.3.1. Une orientation par choix, influencée par l'environnement direct

Nous ne nous attarderons pas sur l'origine des étudiants et leur motivation à entrer dans les écoles d'art. Nous la précisons uniquement pour tenter de comprendre l'appréhension que les sujets peuvent avoir de cet enseignement. L'orientation vers ces études est souvent liée à l'enfance du sujet comme le détaillent Jérémie Vandenbunder et Frédérique Joly, dans leur travail de thèse respectif.

À notre tour, nous avons noté que l'approche du milieu artistique a pu dans certains cas s'effectuer très jeune :

> *J'avais beaucoup d'affinités avec le dessin et la création de façon générale, mes deux parents étant artistes ce champ d'études apparaissait aussi comme ce qu'il y avait de plus naturel. C'est un peu cliché de dire ça, mais exercer dans la création plastique est la seule chose dans laquelle je m'imaginais vraiment un futur quand j'étais enfant, et j'ai un peu tenu aux mêmes choses en grandissant, puis en arrivant à l'âge adulte*[88]

L'imprégnation de cette étudiante dans un milieu artistique a constitué son orientation. Elle maîtrise les codes de l'environnement artistique et a pu nourrir durant son enfance ce désir jusqu'à être en mesure de choisir ses études. Elle suit cette voie par imprégnation directe de son environnement familial. D'autres ont eu l'occasion de découvrir les écoles d'art plus tard par le biais de leur famille au sens plus général du terme. C'est d'ailleurs la vision transmise par cet intermédiaire qui a déterminé l'étudiante. Elle nous confie que le contact de sa sœur déjà dans une école d'art lui a permis une certaine médiation quant à ces études. Dans ces deux cas, l'orientation professionnelle et la pression sociale liée à la professionnalisation et à l'employabilité n'a pas joué de rôle spécifique. Les étudiants ont choisi d'aller en école d'art avant tout pour leur construction plus que pour les métiers ou l'image sociale que cela pouvait leur procurer :

> *Je savais pas ce que je voulais faire. J'ai hésité entre l'art et l'artisanat (dans le domaine du bois notamment). Puis je me suis tournée vers l'école d'art qui était dans ma ville. Je savais déjà par l'exemple de ma sœur que ça me plairait. J'aurais pu m'orienter ailleurs grâce aux initiations en design, architecture ou graphisme de ma prépa artistique mais j'ai choisi les beaux-arts. J'avais l'occasion d'y aller. Ma sœur était déjà aux beaux-arts, voir ce qu'elle y faisait ça m'a donné envie. Et surtout la liberté que j'y projetais…comme une autonomie de travail et d'organisation de l'emploi du temps… et les temps d'atelier, m'attiraient*[89]*.*

D'autres étudiants témoignent d'une inclination pour l'improvisation, la débrouille, le bricolage et les parcours moins définis. Pour autant la conviction avec laquelle ils ont entamé des études d'art n'est pas à remettre en cause :

[88] EFEN28/03/19

[89] EFEN06/05/19

Licence CC BY-NC-ND 3.0

C'est né d'une passion et du goût pour le bidouillage et de la recherche…Je ne m'imaginais pas dans un autre cursus…Après il faut dire que ces études sont plus abordables...[90]

Parce que créer c'est ce qui me rend la plus heureuse, c'est me questionner, être curieuse, être à l'écoute, analyser et observer davantage le monde dans lequel je vis. Pour moi Je me sens vivante et pleine d'énergie quand je suis dans cette dynamique de création[91]*.*

Chacun des sujets témoigne d'une envie plus ancienne, liée soit aux parents, soit à leur activité pendant l'enfance et à une connaissance profonde de leurs aspirations elles-mêmes liées à la pratique. L'environnement familial semble jouer un rôle dans l'orientation de certains étudiants, de même que ceux qui ne parviennent pas à trouver une place dans un cursus plus conventionnel sont attirés par les cursus proposés en école d'art. Dans les deux cas, c'est la découverte, soit par imprégnation, soit par expérimentation, qui prime sur toute autre forme d'orientation. D'ailleurs, l'aspiration à embrasser une carrière artistique et des études d'art semble tenir à une habitude de fréquentation des musées, d'imprégnation de contenus culturels spécifiques, de questionnement, de découvertes, de jeux et également de pratiques. Pour autant peut-on parler de vocation ? Si ces étudiants manifestent une envie irrépressible de créer depuis leur plus jeune âge, est-ce une question d'habitude liée à leur environnement direct ou bien est-ce une question de vocation ? Nous aurions donc tendance à parler de vocation dans la mesure où comme le précise Frédérique Joly :

La notion de vocation a très souvent été invoquée dans les champs artistiques pour justifier ou expliquer ce qui, au final, ne pouvait l'être : l'envie irrémédiable de se consacrer à la création d'œuvres, qu'elles soient plastiques, musicales ou littéraires. (Joly, 2015, p. 142)

Dans les écoles d'art, la pratique ou l'imprégnation antérieures peuvent apparaitre comme un faisceau d'indices qui peuvent laisser penser à une vocation artistique comme le précise la sociologue (Joly, 2015, p. 153), elle peut également apparaître comme un habitus au vu du fait que l'étudiant a vécu dans un environnement ouvert à ces pratiques avant d'intégrer l'école d'art. Il faut donc nuancer la qualification de la vocation artistique au sujet de l'orientation des étudiants en art, et ne pas l'attribuer rapidement pour justifier de la qualité d'un travail. Lors de ces entretiens, l'environnement proche est donc à prendre en compte pour expliquer une orientation vers les écoles d'art. En marge de ces profils qui manifestent un intérêt pour la création dès le plus jeune âge, nous constatons des étudiants qui se sont orientés en école d'art sur le tard.

[90] EMET29/03/19

[91] EFEN29/03/19

Licence CC BY-NC-ND 3.0

III.3.2. Une orientation plus tardive liée à un parcours artistique entamé dans d'autres établissements

Un étudiant nous confie avec humour qu'il ne sait pas exactement pourquoi il s'est orienté vers les études artistiques : « Bonne question ! Je ne sais pas pourquoi je suis allé vers l'art ! Après tout pourquoi pas. Mais par contre ce que je sais c'est que la fac d'art plastique c'est déprimant » [92].

En revanche, il sait ce qu'il est venu chercher en rentrant en école d'art :

> *Les formations techniques en design ne me convenaient pas. J'ai voulu apporter plus de sens dans ma pratique et trouver mes propres méthodes de design et j'avais surtout besoin de poursuivre mes études pour construire mes propres méthodes [93].*

Il s'est réorienté et a changé d'institution pour poursuivre son parcours d'étude. Il en va de même pour ceux qui ont commencé par se former dans les écoles d'arts appliqués telles qu'Estienne, Boulle ou encore Olivier de Serre. Ces établissements offrent des formations liées aux métiers d'art et du design. Pour certains, cette voie fait appel à un savoir-faire auquel ils ne veulent pas se limiter. Au cours des entretiens il est ressorti un désir chez ces étudiants de construire leur propre méthode et façon d'avancer. Ces écoles d'arts appliqués sont également liées au ministère de l'Éducation Nationale. Elles impliquent un fonctionnement très scolaire et l'organisation de ces institutions est d'ailleurs calquée sur le fonctionnement d'un lycée, avec un proviseur, un conseiller principal d'éducation. Ces entités entraînent un fonctionnement qui n'est pas source d'émancipation.

> *Parce que je m'exprime par le dessin depuis l'enfance. Je savais que je voulais être dans la création (de quelque chose) et j'ai passé un bac STI arts appliqués, j'ai ensuite fait un BTS audiovisuel mais je me suis vite rendue compte que je n'avais pas l'âme technicienne (je ne mettais pas la même intention/démarche que ce qu'on nous y apprenait). Il n'y avait que dans une école supérieure d'art que je pouvais créer de manière libre, suivre mes idées quelles qu'elles soient et arrêter les notes scolaires qui n'ont jamais été mon fort et qui m'ont causé beaucoup de stress et de déprimes*[94]

[92] EMEN28/03/29

[93] EMEN28/03/29

[94] EFET30/05/19

Licence CC BY-NC-ND 3.0

III.3.3. Une orientation en lien avec le métier ambitionné

Cette dernière approche de l'entrée en école d'art est plus rare, elle représente des cas très isolés parmi les entretiens effectués. En effet, nous avons rencontré un étudiant qui a orienté son choix vers l'école d'art en fonction du métier qu'il ambitionnait. Issu d'une formation de graphiste, il souhaite devenir directeur artistique. L'expérience accumulée durant ses stages l'a conduit à entamer un cursus plus général au sein des établissements « d'enseignement supérieur culture ».

> *Avant de rentrer en école d'art j'étais dans une autre formation. Pendant tous les stages que j'ai pu faire, les directeurs artistiques me disaient que c'était un très très gros plus dans le domaine de sortir d'une école d'art. Du coup j'ai tenté le concours et j'ai été pris*[95]

Cette approche par le métier et l'employabilité, bien que rare, est tout du long une question qui reste posée par les étudiants. Pour ceux qui ont entamé leurs études avant d'entrer aux beaux-arts, faire le choix de passer le concours et d'y passer entre trois et cinq ans, répond parfois à la nécessité de se créer un réseau et d'avoir accès aux « coulisses ».

> *Après des années à accumuler des expériences et des études certes dans l'art mais en dehors de ce système d'école, je me suis décidée à passer le concours. J'avais entendu dire qu'il y avait de l'espace et surtout du temps et de l'argent dans certaines écoles pour créer son propre boulot. Mais ce qui m'a convaincue surtout, c'est d'y aller pour voir comment le milieu et les structures de l'art contemporain fonctionnent. Quand on a des enseignants qui sont directement artistes et qui connaissent le système, ça permet de construire un carnet d'adresses et on sait que dans ce milieu c'est très utile*[96]

Si la professionnalisation est une problématique actuelle dans les écoles d'art, c'est une question qui reste toujours posée. Entre la poursuite d'une activité plasticienne après l'école ou l'intégration d'un corps de métier en lien avec le milieu de l'art, allant de galeriste, critique d'art, régisseur ou encore médiateur, la problématique est vaste et demande aux établissements des efforts importants quant à la présentation et la mise en contact avec des professionnels. Le témoignage de cet étudiant montre que, même si les cas semblent rares, on peut s'orienter en école d'art pour l'insertion professionnelle qu'elle pourrait proposer par le biais des réseaux professionnels des enseignants. Si la question de l'insertion professionnelle est traitée par le biais des stages obligatoires, des échanges et de l'encouragement à participer à la vie culturelle locale voire nationale, la professionnalisation ne se résout pas d'elle-même. En outre, l'école d'art n'a pas pour objectif d'insérer à toute force ses étudiants dans le milieu professionnel. En revanche, ce témoignage nous éclaire quant au fait que les arrivées en cours de cursus ont une vision moins fantasmée de l'école d'art. Ce lien entre orientation et professionnalisation n'apparaissait pas dans nos analyses précédentes. Cet élément des entretiens vient nous éclairer quant à un possible lien entre orientation et professionnalisation. Ces trois types d'orientation en école d'art nous amènent à

[95] EMET30/05/19

[96] EFEN27/03/19

Licence CC BY-NC-ND 3.0

questionner l'enseignement de manière plus générale. Nous allons chercher à savoir comment l'enseignement est perçu au regard du profil du parcours de l'étudiant.

III.3.4. Une autonomie tantôt subie tantôt perçue comme une possibilité de s'autosaisir

L'enseignement n'est pas appréhendé de la même manière selon que l'étudiant attend un contenu ou revendique son autonomie. Mais de manière générale, les étudiants tendent à l'objectiver. Le mot autonomie est composé d'« autos » et « nomos » qui se régit par ses propres lois. Il recouvre plusieurs acceptions selon qu'elle se rapporte soit au sujet, soit à l'enseignement. Lorsque l'autonomie se rapporte au sujet on distingue deux cas : l'autonomie désigne soit la « faculté de se déterminer par soi-même, de choisir, d'agir librement » soit la « liberté, l'indépendance morale ou intellectuelle » (CNRTL, s. d.). Ensuite s'il s'agit d'enseignement, l'autonomie désigne une « Organisation scolaire telle que les écoliers participent, dans une mesure plus ou moins grande, au choix des matières enseignées et à la discipline générale de l'école, de manière à apprendre à se gouverner eux-mêmes » (CNRTL, s. d.). Nous dénombrons dans ces entretiens plusieurs perceptions qui concernent cet apprentissage. Dans les deux cas, l'autonomie est mise en exergue. Dans le premier cas, l'autonomie est en quelque sorte subie. Dans l'autre cas, elle est perçue comme un atout.

C'est ainsi que cette étudiante de 5ème année nous confie acquérir des connaissances par elle-même parce qu'elle ne dispose pas des cours utiles à sa pratique. Elle a choisi l'option design et sollicite des connaissances précises qu'elle n'obtient pas et déplore de ne pas avoir de cours. Elle entrevoit donc l'apprentissage par elle-même par dépit.

> *Pour moi l'enseignement manque de cours théoriques et pratiques. Bref…ne pas avoir de réels cours sur les matériaux et les structures ça rend la pratique du design assez complexe... Même si pour le coup on apprend à chercher par nous-même. C'est peut-être un bien pour un mal ou un mal pour un bien, je ne sais pas c'est selon...*[97] *»*

L'étudiante traduit la difficulté à être indépendante dans sa démarche de création puisqu'elle reste dans l'attente de cours. Or nous l'avons vu plus haut, l'objectif de l'enseignement est de rendre l'étudiant autonome dans sa démarche plastique et donc d'aller découvrir et expérimenter par lui-même sans être enfermé dans une consigne délivrée par un enseignant. Ici nous remarquons une difficulté à émanciper sa création et sa démarche. Un autre témoignage montre un autre aspect de l'apprentissage en autonomie qui relève du fortuit plus que de la volonté de l'école. C'est cette dernière que l'étudiante entraperçoit comme négative.

> *C'est grâce à mes recherches mon acharnement quant à ma discipline de design que j'ai réussi à comprendre ses formes et ses enjeux. J'ai été formée surtout lors de mon stage de 4ème année plus que lors de mon cursus à l'école. Pour les réalisations, les apports théoriques, je me suis toujours débrouillée seule. Avec le recul je pense que j'ai*

[97] EFEN27/03/19

Licence CC BY-NC-ND 3.0

plus appris de mes camarades. Mais ce n'est pas en école qu'on apprend réellement des professeurs, on apprend par nous-même et c'est dommage[98] .

Cette observation confirme les analyses lexicales qui mettent en avant le caractère autonome de la démarche quant à l'expérimentation, la découverte et l'apprentissage qui en résultent. Dans ce témoignage, l'étudiante est actrice de sa formation et indépendante dans sa démarche. Elle a sollicité toutes les connaissances nécessaires à l'avancée de son projet. Ici l'autonomie est appréhendée en regard des enseignements et apparaît comme un apprentissage à part entière. Si l'attitude de la deuxième étudiante diffère de celle de la première, l'autonomie relative à l'enseignement est perçue comme négative dans les deux cas. Au cours de notre entretien, il apparaît que la maturité liée à l'indépendance et la curiosité dans la démarche artistique dépendent aussi de prédisposition pour la découverte et l'expérimentation avant d'entrer en école d'art. En effet, l'étudiante qui éprouve des facilités dans le développement d'une démarche plastique autonome atteste dans son parcours précédent son entrée en école d'art, d'une curiosité et d'une capacité d'exploration quel que soit le centre d'intérêt abordé.

En revanche, pour d'autres, l'autonomie est perçue comme une chance et un réel atout.

L'autonomie se détache réellement comme une possibilité qui n'apparaît pas selon eux dans les autres cursus. Cet apprentissage autonome s'explique par l'organisation elle-même de la maquette pédagogique. Plus le temps est laissé libre, plus il est possible d'apprendre par soi-même. Cela en devient une nécessité. Mais c'est également ce qui permet d'appréhender son travail, sa recherche et de la comprendre :

Je pense que l'école d'art, c'est aussi arriver à comprendre les clés de son propre travail par soi-même. Et euh, le fait que l'on ait beaucoup de temps libre signifie qu'on travaille beaucoup seul et chez soi donc ça veut dire qu'on apprend beaucoup de choses seuls.[99]

Ou encore :

S'il y a bien une chose que je retiens et que j'apprécie dans ce genre de cursus c'est qu'on apprend à apprendre. On développe une certaine autonomie de la recherche qu'elle soit théorique ou pratique. Pour moi, c'est l'étudiant qui par envie ou frustration peut-être par manque d'apports pratiques ou peut-être théorique, je ne sais pas, va aller chercher son propre enseignement en fonction de ses projets et de ses envies. Et c'est pour moi ce qui donne à la sortie un panel très diversifié de profils aux compétences et connaissances diverses et variées.[100]

Ici les deux témoignages convergent vers une autonomie d'apprentissage vécue comme un élément positif du cursus.

Au détour de nos échanges, une étudiante de cinquième année résume son cursus jusqu'à présent comme un enseignement quasi autonome :

[98] EFET29/05/19

[99] EMET28/05/19

[100] EMEN24/04/19

Licence CC BY-NC-ND 3.0

L''enseignement en école d'art (en design du moins) c'est à 95% de l'autonomie. Être étudiant en école d'art c'est avant tout, pour moi, un travail de recherche permanent sur ce qui nous entoure. Encore heureux de pouvoir acquérir des connaissances par soi-même. L'école d'art (celles que je connais en tout cas) favorise cette démarche. Mais c'est vrai qu'il y a pas ou peu de cours dédiés purement à l'apprentissage de techniques ou à la maîtrise d'outils. En réalité tout ça, on l'apprend sur le tas c'est-à-dire en pratiquant. Au final, après 4 années pleines, passées à l'école, j'ai l'impression que les connaissances que j'ai acquises proviennent plus de mes recherches personnelles que de cours à proprement parler. Ça c'est possible parce que j'avance en fonction de mes attentes.[101]

Cette autonomie qui pour certains se révèle inconfortable, va jusqu'à déterminer le diplôme. C'est l'essence même du parcours d'étude. Progressivement, les incitations du premier cycle s'estompent au profit de l'émergence de la création individuelle. C'est d'ailleurs perçu par certain comme un aboutissement :

Dans ce second cycle, je pense que l'enseignement est désormais là pour encourager et féliciter l'autonomie de l'étudiant quant à la recherche (plastique et théorique) personnelle qu'il développe. C'est comme ça que j'ai abordé ma quatrième année et pour l'instant, même s'il y a des enseignants qui me sollicitent encore un peu sur leurs envies, je commence à pouvoir me concentrer sur mes propres projets sans trop de réprimandes du corps enseignant, tant qu'il voit que j'y ai acquis un certain confort et que j'évolue. Au final, c'est nous qui décidons de l'orientation (théorique et pratique) de nos diplômes.[102]

Cette étudiante témoigne de la progressivité des enseignements, où elle passe de cours avec des incitations dirigées à une pratique libre moins encadrée où elle seule fixe les règles. À l'intérieur du cursus, elle peut donc fixer ses propres objectifs et travailler à partir du contenu qu'elle a choisi avec les ressources qu'elle souhaite en développant sa propre démarche plastique. Ici l'autonomie se manifeste tant du point de vue du sujet que du point de vue de l'enseignement.

Un autre étudiant s'exprime sans détour au sujet de l'autonomie et de l'apprentissage. Cet inconfort est perçu contrairement à ce que nous avons vu dans le chapitre précédent comme un élément pour se dépasser. Ici l'autonomie fortuite est totalement objectivée.

Si on ne fait rien par soi-même c'est mort. Pour moi, c'est un enseignement qui t'apprend à être autonome, à apprendre par toi-même, à devenir et à produire ce qui est le plus en cohérence avec toi. Donc si on considère tout ça comme étant le système de fonctionnement de l'école d'art,bah je dirais que l'école me permet de développer ma pratique. Les écoles d'art (celles que je connais en tout cas) …c'est un apprentissage en autonomie ou entre étudiants comme tu veux.[103]

[101] EFET25/05/19

[102] EFEN24/03/19

[103] EFET26/04/19

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Ici, l'autonomie est perçue comme un avantage, bien qu'elle s'associe à un parcours de formation parfois inconfortable. Cependant elle est montrée comme une condition indétachable d'une réussite mais surtout d'une recherche aboutie qui conduit l'étudiant peu à peu sur le chemin de la démarche artistique. Cette autonomie s'appuie sur un ensemble d'expérimentations qui visent à la construction de l'identité artistique de l'étudiant. L'autonomie relève donc à la fois de la volonté d'indépendance, de l'envie de chercher et d'avancer sur sa problématique plastique mais aussi dans l'organisation de l'apprentissage. Il est donc question à la fois du sujet mais aussi du système d'enseignement. La notion d'autonomie dans l'enseignement nous interroge puisque c'est elle qui conduit les étudiants à la fois à chercher l'émancipation mais aussi à apprendre par eux-mêmes. Nicole Tremblay, chercheuse en sciences de l'éducation, explique que pour juger du caractère autonome d'un apprentissage, on peut observer le degré d'autonomie de l'apprenant quant aux objectifs, au choix des ressources, du contenu et à l'organisation de la démarche (Tremblay, 2003, p. 70). Les étudiants attestent d'une certaine autonomie dans l'apprentissage, que celle-ci soit perçue comme un avantage ou un inconvénient. Nous allons tenter de mesurer le caractère autonome de cette formation dans le chapitre V.3 en précisant le modèle de formation auquel l'enseignement se rattache. Si l'autonomie caractérise l'enseignement en école d'art, deux autres caractéristiques ressortent des entretiens et viennent confirmer les premiers éléments d'analyse obtenus par IRaMuTeQ : l'enseignement par projet et la transmission.

III.3.5. L'enseignement par projet une porte ouverte à l'expérimentation et à la recherche

Nous relevons en majorité dans les entretiens, une approche de la création qui se fait par la pratique et l'expérimentation constante. Le caractère non figé de cette production qui en découle et l'absence d'un but place au premier plan une méthode par tâtonnement.

> *Nous n'avons pas ou très peu de cours dédiés à l'apprentissage de techniques ou la maîtrise d'outils : nous l'apprenons en pratiquant. Le but est d'être autonome. Il faut chercher et savoir se débrouiller toujours de la débrouille, de la lecture et des tutoriels*[104]*.*

Cette expérimentation permanente existe du fait d'un enseignement exclusivement par projets. Il permet l'acquisition de savoir-faire et de savoir-être par le projet. C'est l'expérimentation qui donne les clés de la compréhension de la matière, d'une technique, et d'un environnement culturel ou intellectuel. La recherche et l'expérimentation ici mises en place permettent de saisir et de s'approprier les liens logiques qui existent dans un ensemble de données. C'est d'ailleurs cette appropriation très personnelle qui survient grâce à l'expérimentation, qui permet une meilleure compréhension de soi, de la finalité du projet que l'on souhaite aboutir et des éléments qui sont mis en contact pour y parvenir.

> *Le savoir passe à mon sens par l'expérience : pour comprendre mon corps ou la matière j'ai besoin de la manipuler, de la déplacer, de la regarder, d'être en contact avec elle afin*

[104] EFEN23/03/19

Licence CC BY-NC-ND 3.0

de découvrir ses propriétés. Le déplacement des corps me permet de les appréhender, à mon sens cela passe forcément par le sensible. Une très grande part est laissée à notre enseignement personnel. Je découvre les choses en les faisant mais il faut à tout prix chercher et savoir se débrouiller[105].

Le caractère personnel du sujet abordé dans le travail plastique est prépondérant, car il exige de l'étudiant de se surpasser pour aller au bout de ce qu'il a débuté et surtout de convoquer des éléments de cohérence dans la pratique.

La plupart des projets sont personnels et c'est donc à nous de nous mettre à la hauteur de la barre, si on veut aller plus loin, c'est à nous d'apprendre par nous même pour arriver à ce but[106]

Un autre aspect du projet est également dégagé par les étudiants. S'il exige de la recherche et de l'expérimentation, il sous-tend également de la remise en question.

Les projets sont aussi des prétextes pour se mettre en crise, se découvrir apte à pratiquer tel ou tel médium. Un projet c'est un moyen d'apprendre à maitriser ou se défaire d'un outil. L'enseignement ne se fait quasiment que par projet, les cours magistraux sont une technique d'enseignement résiduelle. Les projets plus le temps que je passe à essayer et expérimenter par moi-même tout ça vient en plus du fait que n'ai pas de cours magistraux [107].

C'est ce dialogue introspectif lié à l'école d'art lui-même et à sa pratique que nous relevions dans le premier chapitre de ce travail. En effet ici, nous constatons une remise en question de la pratique par le biais de l'expérimentation et des interrogations qu'elle suscite. Cette remise en question s'observait déjà par le biais de l'institution en elle-même lorsqu'elle tentait de reformuler son organisation et son enseignement en contact d'une part avec son environnement local à savoir les attentes des entreprises et d'autre part face aux aspirations des écoles dessinées par les institutions elles-mêmes mais également par l'État.

Des objectifs et des modalités d'évaluation spécifiques

L'école renvoie l'image d'un écosystème d'éducation spécifique. Les caractéristiques que nous pouvons relever dans les entretiens sont le rapport à l'étudiant à ses études et à l'enseignant, la tutelle dont dépendent les établissements, les modalités d'évaluation et l'environnement d'étude. Le budget constitue bien entendu un atout pour une telle pratique, ainsi que le nombre très faible d'étudiants par enseignant qui est en faveur d'un enseignement qualitatif. Les objectifs et les modalités d'évaluation ne laissent pas entrevoir la même clarté et la même équité que ce qui apparaît dans les maquettes. L'évaluation comporte des zones d'ombres que nous pouvons attribuer au fait qu'évaluer une production artistique, malgré les barèmes et les critères établis, reste attaché à la subjectivité. En effet, la disparition des

[105] EMEN24/03/19

[106] EFET24/05/19

[107] EFET25/05/29

Licence CC BY-NC-ND 3.0

récompenses et des prix comme le Prix de Rome s'accompagne d'un éloignement de l'académisme et des critères d'évaluation se rapportant à la représentation et au « beau ». Depuis le début du XX^{ème} siècle, les critères n'ont cessé d'évoluer pour se consacrer petit à petit à la qualité de la réalisation, de l'accrochage et à la cohérence et la pertinence du propos de l'étudiant en lien avec sa démarche. En abandonnant la technique comme fin en soi et accomplissement d'une œuvre, celle-ci devient un outil au service de l'étudiant. La virtuosité, l'habileté et la rectitude du geste ne sont plus des critères d'évaluation. La maîtrise de la technique afférente à un médium n'est plus considérée comme une fin mais plutôt comme un moyen. La démarche de l'étudiant et sa pertinence priment sur l'ensemble de l'évaluation. Le discours a donc une part importante dans le résultat. Les critères d'évaluation qui étaient uniquement liés à la maîtrise d'une technique, à la beauté associée à la qualité de l'exécution, ont évolué vers une observation de la pertinence du résultat en cohérence avec la démarche. En évoluant, davantage de subjectivité s'est immiscée dans le système d'évaluation.

Un premier étudiant rencontré en atelier dans une école nationale décrit le système d'évaluation :

> *L'étudiant y est éduqué à trouver l'équilibre entre une demande enseignante et ses propres objectifs. Je trouve qu'on est souvent soumis à un avis des profs, et je trouve que ça reste subjectif, parce que c'est pas toujours juste et justifié. Et c'est dû au fait qu'il n'y a pas d'enseignement à proprement parler mais un jugement sur ce qui est fait et dit.*[108]

Plus tard dans la journée, une de ses camarades précise la notion de jugement :

> *En fait, s'il y a un jugement de notre travail plus qu'une évaluation c'est parce que y a pas réellement d'enseignement. L'évaluation des enseignants elle… enfin, je crois pas, elle repose pas sur un savoir donné (comme apprendre une leçon par cœur par exemple) mais je pense que surtout… c'est sur la capacité qu'on a à être différent et à arriver à montrer cette différence. Parce qu'on nous demande pas un travail académique, c'est libre. Les profs nous abordent différemment que si on était en fac*[109]*.*

Ce sentiment parfois d'injustice lié au jugement qui manque d'objectivité, oriente la pratique. C'est aussi ce qui semble associé comme le décrit l'étudiante, à un rapport spécifique à l'enseignant et au fait de poursuivre ses études dans une école d'art plutôt qu'à l'université. Le rapport de l'étudiant à ses études est étroitement lié aux modalités d'évaluations :

> *Il me semble que c'est un des rares parcours d'étude où on nous demande surtout de sortir quelque chose plutôt que de juste acquérir de nouvelles connaissances et des nouveaux trucs en permanence. Je sais pas si tu comprends …mais …c'est comme si on en attendait autant de ce qu'on a à dire que de ce qu'on doit apprendre…donc c'est logique qu'il faut faire et qu'il faut fabriquer et construire quelque chose*[110]*.*

L'étudiante soulève par ces impératifs, l'engagement qui guide ce parcours d'étude.

[108] EMEN23/03/19

[109] EFEN23/03/19

[110] EFET24/05/19

Licence CC BY-NC-ND 3.0

La singularité tient selon les étudiants d'une part au fait que les écoles d'art ont un diplôme qui relève du ministère de la Culture et ont un fonctionnement lié à celui-ci.

> *Ici, le diplôme c'est un diplôme du ministère. Et puis même… les budgets sont différents ça se ressent. La liberté vis à vis d'exercices comme pour le mémoire de master, l'autonomie, la proximité avec l'équipe enseignante, les moyens... J'aurais du mal à trouver des ressemblances avec l'enseignement à la fac en fait. On a une indépendance nécessaire à la création* [111].

Ce qui nous est expliqué ici, est à modérer. En effet, les écoles territoriales ne bénéficient pas d'un budget provenant du ministère. Elles dépendent des collectivités et sont financées par ces dernières. En revanche, l'enseignement qui est proposé et la manière dont il est organisé est le même que dans les établissements nationaux.

III.3.6. La transmission

Les écoles favorisent essentiellement un apprentissage autonome. Dans ce cadre-là, que reste-t-il de la transmission et où se place-t-elle ? Plus haut, les étudiants décrivaient tantôt une autonomie subie, tantôt une liberté facilitatrice quant au développement de l'autonomie et de la connaissance. En école, il y a divers acteurs dans l'enseignement qui sont susceptibles d'intervenir tout au long du parcours d'étude. Aussi, l'école emploie des assistants, des intervenants extérieurs et des personnels administratifs. Tous peuvent participer de près ou de loin au travail de l'étudiant, soit par conseil technique, soit par l'intermédiaire d'une discussion.

La transmission se fait parfois en dehors de la relation avec l'enseignant

Ici, un étudiant nous confie le fait que les enseignants sont parfois voire souvent absents dans certains cas et que la transmission passe selon lui par le biais du travail collectif en workshop ou en ateliers.

> *Souvent les assistants sont plus présents et à l'écoute que les professeurs qui soit ne sont pas là, soit n'écoutent pas. Les ateliers de volumes et les moments de workshops sont de bons moyens pour apprendre des savoir-faire*[112].

> *Je me rappelle, qu'avant… je veux dire quand je suis rentrée, c'est tout qui m'a servi… qui m'a apporté. L'ensemble de tous les cours… les workshops et expériences que j'ai vécues grâce à l'école… les modules en lien avec les activités extérieures à l'école… la confrontation au public… les sorties du territoire de confort de l'école. Tout ça aujourd'hui c'est une base solide pour mes pièces et ce que je construis* [113].

[111] EFET25/05/19

[112] EMET25/05/19

[113] EFEN23/03/19

Licence CC BY-NC-ND 3.0

La transmission par le biais de l'enseignant

La transmission se fait autant en autonomie en sollicitant les protagonistes présents à l'école quand les enseignants ne peuvent être sollicités, mais elle se fait majoritairement par le biais des entretiens individuels : « Les cours à proprement parler sont rares donc c'est surtout les entretiens individuels avec les profs qui m'ont appris la plupart des compétences que j'ai acquises. »[114]

Selon cette étudiante la transmission peut être envisagée autrement puisque chacun est responsable de son apprentissage.

> *Je pense qu'en école d'art (et globalement en école), l'apport de connaissances, la curiosité… l'ouverture à la transmission du savoir se fait tout bonnement par chacun. L'école est hiérarchisée, même dans nos relations avec certains enseignants ! Mais ce manque de responsabilisation qu'on a en général par rapport ….par rapport à ce qu'il fait et à sa manière d'utiliser l'école et la présence des profs, ça c'est le véritable fond du problème ! L'école telle que je la voudrais c'est une école du vivre ensemble, une école de la liberté pour former des gens libres et créatifs. Et je me demande parfois si le problème vient des enseignants ou de étudiants*[115]

Enfin un autre aspect de la transmission apparaît au détour d'un entretien. Cet étudiant nous explique que la transmission n'est pas à sens unique, elle est à double sens, même si selon lui, on en fait très peu de cas. C'est pourtant une notion qu'il juge essentielle, celle de pouvoir avoir un enrichissement qui est mutuel.

> *Parce que ! Nous ne sommes pas vraiment toujours en formation… nous échangeons beaucoup, chaque prof partage à sa manière ses connaissances ou ses techniques. En fait, c'est plutôt qu'on partage et qu'on découvre tous en dehors de l'école des connaissances qui profitent à tout le monde, l'étudiant le prof, tout le monde ! Et inversement. L'intérieur et l'extérieur de l'école communiquent assez pour que je puisse affirmer ça. C'est-à-dire qu'on en parle entre nous. Du coup, c'est des études qui sont plus basées sur notre pratique personnelle et sur une expérience sensible, plutôt que purement intellectuelle ou écrite*[116]

Au cours de ces entretiens et comme en rendent compte les réponses mises en avant dans ce travail, il a été complexe de rediriger l'entretien sur les caractéristiques de la transmission. Nous avons pu cerner divers angles de la transmission sans pour autant obtenir de qualificatif précis de celle-ci. En revanche, nous avons pu obtenir un début de réponse : « quasiment tout le temps sous forme de dialogue et d'oralité. Le rapport aux profs, à la vie quoi, et surtout à la question de l'individu. Pour moi ça tourne autour de ça la transmission. » [117]
L'enseignement en art est essentiellement oral et se construit par la discussion entre l'étudiant et l'enseignant et ce très tôt dans la scolarité. Même si l'accompagnement individuel est

[114] EFET26/05/19

[115] EFEN22/03/19

[116] EMET 25/05/19

[117] EFET21/05/19

Licence CC BY-NC-ND 3.0

présent dès les premières années, l'étudiant manifeste une autonomie très rapidement. Celle-ci est selon les individus revendiquée comme un atout dans l'apprentissage et pour d'autres constitue un frein. Si la transmission conduit par sa forme à un autoapprentissage, pour d'autres elle semblerait accentuer le désir d'apprendre de manière conventionnelle. D'ailleurs lorsque ce mode d'apprentissage ne convient pas, il conduit l'étudiant à se réorienter et à quitter l'école. L'importance du projet au sein de la scolarité est perceptible, il sert de base à la transmission. À ce stade, il apparaît nécessaire de tenter une définition de la notion de projet en école d'art et de décliner les diverses acceptions que celle-ci peut prendre au sein du cursus.

III.4. Le mode projet : premier pilier de l'enseignement en école d'art

Nous avons pu constater que la notion de projet est prépondérante dans ces études et cristallise la formation, ses contenus et méthodes autour de ce point.

Ce fonctionnement nécessite de la part de l'étudiant une affirmation dans sa quête qui doit se manifester par la mise en œuvre de tous les dispositifs qu'il a à portée de mains ou d'esprit. Dans le cadre de l'école d'art il bénéficie d'un ensemble de matériaux, matériels, outils et connaissances techniques détenues par les techniciens d'assistance pédagogique, qui vont lui permettre de développer son projet. Dans le cas où il n'a pas les outils ou les ressources adéquates pour poursuivre sa démarche, il doit prendre l'initiative de les créer :

> *Comment disposer de palettes graphiques perfectionnées ou du matériel vidéo dernier cri si les machines ne sont pas utilisées à plein rendement ? C'est pourquoi les élèves doivent savoir se déplacer, voyager, aller chercher ailleurs les ressources techniques spécialisées qu'ils ne trouvent plus sur place, que ce soit dans d'autres écoles, dans des établissements spécialisés, au cours de stages en entreprises. (Michaud, 1993, p. 31)*

Cela implique de la part de l'étudiant d'envisager la flexibilité dans la progression de son travail « en mode projet » puisqu'il doit être capable de définir ses besoins, les principaux leviers et embuches inhérents à sa progression. Il doit également prévoir les éléments qui vont permettre de lever les interrogations, ou les barrières (aller démarcher les entreprises qui possèdent le matériel que l'école n'a pas, réaliser des échanges de connaissances et de savoir-faire) pour atteindre son but. Cette démarche impose d'être capable de faire face aux imprévus. Nous avons pu le voir, rares sont les enseignements dispensés au sein de cours magistraux dans lesquels l'étudiant a une attitude plus passive. Il est systématiquement placé dans une position de découverte, d'affirmation de soi pour laquelle il est nécessaire de mettre en avant sa spécificité d'analyse de recherche au travers de la mise au point d'une démarche et de la mise en forme d'une production plastique. Au travers des livrets étudiants nous avons pu constater que les écoles envisagent le mode projet sous plusieurs formes : les projets collectifs portant sur un sujet et un travail collectifs, les projets dont le sujet est collectif et le travail individuel, les projets dont le sujet est propre à chaque étudiant. Il s'agit de décrire leurs caractéristiques.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

III.4.1. Les projets collectifs portant sur un sujet et un travail collectif

Ici la notion de confrontation au groupe est importante. Elle met en jeu la notion de coopération. Dans le workshop créé en 2013 à l'ENSA Limoges, l'aspect du travail collaboratif sur une incitation commune et la production d'un film sont bien illustrées. Ce workshop était réalisé en partenariat avec toutes les infrastructures de la ville de la Souterraine en Creuse. L'objet de ce workshop à l'initiative de Nicolas Gautron et de Fabrice Cotinat, tous deux enseignants à l'école, était de créer un court-métrage qui mette en avant les relations entre les habitants au travers des infrastructures telles que le centre d'accueil et de loisirs, l'Établissement d'Hébergement pour Personnes Âgées Dépendantes (EHPAD) la Maison de la Jeunesse et de la Culture, (MJC) les commerces et diverses associations. Ce workshop comptait des étudiants de 4ème et de 5ème année. Il a donc fallu pour l'ensemble des étudiants, écrire le scénario, choisir les acteurs, récupérer le matériel nécessaire, obtenir l'autorisation d'infrastructures telles que la gare de la ville de La Souterraine pour réaliser une prise de vue dans le train ainsi que du centre d'incendie et de secours pour obtenir l'autorisation de filmer les sapeurs-pompiers lors d'un de leurs entrainements. À l'issue, cela a nécessité des compétences en production et post-production, en régie du son, ainsi qu'en édition afin de communiquer sur le film intitulé « ça tourne autour de ça ». Cet exemple montre l'ensemble des tâches et l'organisation que les étudiants ont dû mettre en œuvre pour aboutir à un projet commun. Ce dernier se retrouve aussi à l'École de Bourges et dans bien d'autres encore. L'ENSA Bourges (ENSA (Bourges), 2018, p. 22) a la particularité de présenter une dominante dans sa formation autour de la production radiophonique. Elle dispose donc d'une radio, nommée « Radio Radio ». De manière ponctuelle, les étudiants émettent sur la bande fm 105.1 sur des plages horaires de 6h soit de 18h à minuit. Au sein de ce dispositif, ils créent les émissions, les produisent et assurent la diffusion sur les ondes. Ils assurent donc toute la partie technique, la création sonore, la programmation et la transmission sur les ondes. Au sein de ces workshops, il est possible pour les étudiants de définir des tâches, de choisir des démarches et de décider de la forme finale de la production. L'espace du workshop, permet l'avancée de la démarche selon des temporalités fluctuantes. Le sujet du workshop doit permettre une possible appropriation par les étudiants. Le risque majeur sur un sujet comme celui-ci est pour les étudiants de tomber dans la facilité de se reposer sur le collectif laissant le travail à une minorité. Bien entendu, comme tout projet collectif, cela sous-tend la capacité et la nécessité d'œuvrer pour le collectif et de faire abstraction parfois de son propre avis. Il est intéressant pour chaque apprenti plasticien de trouver les moyens de communiquer son idée et d'essayer de la faire admettre par le plus grand nombre. Faire l'expérience du travail en groupe nécessite de développer des capacités d'écoute, que cela soit dans l'échange d'idées ou la confrontation d'opinions. Chacun doit donc veiller à laisser l'espace nécessaire aux autres pour que chacun puisse s'exprimer et argumenter. Le collectif permet d'expérimenter l'hétérogénéité et de faire l'expérience de connaissances, compétences techniques et socio-relationnelles variées. En cela, la coopération amène également le développement des « habiletés relationnelles ». Les projets collectifs font appel à l'interdépendance. Nous retrouvons tout au long de la scolarité des phases de travail sous forme de workshops en premier et second cycle.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

III.4.2. Les projets individuels dont le sujet est collectif : l'exemple de modules ou d'ateliers d'initiation

Au sein des ateliers d'initiation, il est question d'un sujet commun traité individuellement. C'est le cas de l'atelier d'initiation réalisé par Stéphane Beaudonnet à l'ENSA Bourges, dans lequel les étudiants doivent réaliser un recueil de cartes. L'objectif est double, il est lié à la découverte de matériaux, de média, de techniques différentes. À partir de ces situations de découvertes, il s'agit d'induire une démarche, qui nécessite de l'étudiant qu'il se réapproprie le contenu de ce qui lui est suggéré. C'est par ce travail d'appropriation, que ces découvertes forgent petit à petit ses connaissances :

> *Revenons au niveau premier de la transmission technique. Acquérir un savoir-faire artistique véritable, c'est toujours essentiellement, « résoudre un problème, (mais) non pas au sens cognitiviste de l'application d'une méthode générale […]. L'acquisition d'un savoir-faire [singulièrement en la matière d'un enseignement artistique, ajouterai-je] représente une authentique transduction, c'est-à-dire une refonte des données d'une situation problématique. Il faut entrevoir, tout d'abord, l'obstacle pour le surmonter. Et le surmonter, cela revient à transformer le sac en ressources. (Khim & Mavridorakis, 2014, p. 14)*

Dans le cas de modules comme celui présenté par Ingrid Luche autour de l'accrochage, chaque étudiant développe des capacités d'analyse de situation. Cette capacité se développe par la pratique de l'accrochage et par l'étude de l'objet une fois accroché. Ce qui importe dans l'enseignement artistique n 'est pas le talent mais plutôt de créer l'espace où le travail a toute sa place et le talent n'a que peu de place. Or c'est bien le jugement qui est formé en école d'art : « Si l'art ne s'enseigne pas, le jugement se forme » (Dubois, 2009, p. 21). En effet, on apprend aux étudiants à le mettre en pratique dès le début de leurs études. Colette Dubois le précise :

> *Quant à la simulation, ce n'est pas un but, mais une méthode d'apprentissage : on n'apprendra pas aux étudiants à faire semblant d'être artiste, mais à faire comme s'ils étaient tel ou tel artiste, vivaient à telle ou telle époque, appartenaient à telle ou telle culture pour qu'en simulant, ils assimilent. Cela consiste à organiser des voyages dans le temps et dans l'espace au cours desquels l'enseignant se fait animateur, " La simulation est au fonctionnement de l'art en général ce que la copie était au tableau de maître (De Duve, 2008, p. 87)". (Dubois, 2009, p. 21)*

Ces modules sont caractéristiques du premier cycle.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

III.4.3. Les projets individuels dont le sujet est l'objet du travail de l'étudiant : le sujet individuel

Ces projets sont caractéristiques du travail plastique dans le cadre de la pratique individuelle de l'étudiant qui se déroule majoritairement en phase projet. Le projet de l'étudiant se construit en faisant face aux difficultés et à la nécessité de résoudre les problèmes inhérents à sa pratique qui sollicite l'acquisition de notions nouvelles. L'étudiant rencontre fréquemment plusieurs notions telles que l'accrochage d'une pièce qui nécessite souvent l'invention ou la reformulation d'un système d'accroche. Cela peut également survenir à l'origine avec le financement du projet, ou bien la difficulté à trouver un médium ou une solution technique liée à celui-ci. Dans la multiplicité des solutions réside parfois le problème. L'étudiant dans sa phase projet est confronté régulièrement au fait d'énoncer le problème, d'en comprendre les enjeux et de formuler les hypothèses qui s'accordent à celui-ci. Une fois la phase de test réalisée il s'agit de synthétiser ces expérimentations au travers de la production plastique. Cela impose de reconsidérer le rapport à l'appropriation des connaissances, impliquant de ce fait le contrôle de l'incertitude, la redistribution des ressources temporelles et une réappropriation de l'activité de création. Cela implique donc de travailler en croisant de nombreux domaines amenant ainsi l'étudiant sur les sentiers de l'interdisciplinarité. Le projet plastique de l'étudiant impose l'analyse de ses expérimentations de sa relation à elles et l'identification de la méthodologie qui va découler de ses observations. Cet aspect expérientiel du projet rapproche de plus en plus le futur plasticien de la position du chercheur qui expérimente diverses variables et est en mesure d'évaluer sa démarche et sa progression. En cela il développe la capacité à s'autodiriger.

À travers ces trois aspects de l'enseignement par projet, nous avons pu identifier les méthodes d'apprentissage suivantes : l'approche par la résolution de problèmes, l'approche expérientielle par la découverte, par cas concret et enfin la méthode de travail collaboratif. Au début de la scolarité en école d'art, le projet est initié par l'enseignant, pour relever de plus en plus de l'initiative de l'étudiant au fur à mesure du développement de sa singularité. La confrontation au projet amène l'étudiant à s'autodiriger. La phase programme et la phase projet marquent d'ailleurs leur différence au travers du développement du projet individuel. En cela elles proposent une phase de transition qui permet à l'étudiant de passer du statut d'étudiant « formé » à « se formant ». Bien que dès le début il soit confronté seul à la notion de projet, il s'autonomise en accédant aux années supérieures. Nous pouvons comprendre que cette démarche ne soit pas envisageable à l'université. Le mode projet nécessite de pouvoir consacrer du temps à un étudiant, d'avoir les ressources matérielles et l'espace pour rendre possible ce type d'enseignement. Le projet a une telle importance et permet l'acquisition d'une autonomie dans l'apprentissage de connaissances qui est telle que nous pouvons nous poser la question de la transmission dans le cadre de cet enseignement. Quelle est la place, ou la posture de l'enseignant ?

Licence CC BY-NC-ND 3.0

III.5. La transmission : second pilier de l'enseignement en école d'art

S'il semble difficile de statuer quant au positionnement des enseignants il faut prendre garde à la définition du champ de la transmission dans le cadre de l'école d'art :

> *La transmission artistique doit en effet être pensée dans toute sa complexité, et notamment en dehors des modèles causaux simplificateurs ; Elle ne peut être ni réduite à une simple transmission qui va des professeurs à leurs élèves, ni considérée en dehors du contexte de l'art et de la société. Tous les diplômés de la meilleure école d'art au monde ne seront pas des artistes reconnus (Khim & Mavridorakis, 2014, p. 33)*

Nous avons vu lors de l'analyse lexicographique, que les méthodes d'enseignement en école d'art passent avant tout par la discussion, le débat, la confrontation et le suivi individuel. C'est également ce qui ressort de ces entretiens. À propos de l'enseignement, Yves Michaud posait la question suivante :

> *Comment peut-on transmettre une pratique et quelles pratiques faut-il aujourd'hui transmettre ? La transmission d'une pratique se fait par un apprentissage qui inculque des savoir-faire. On se fait une pratique éclairée et, au sens propre, réfléchie, c'est-à-dire par une pratique accompagnée de conseils et qui se représente sa propre démarche. (Michaud, 1993, p. 42)*

La position de l'enseignant en art que celui-ci soit plasticien ou théoricien met en jeu dans les deux cas des auteurs. C'est ce regard que les étudiants viennent solliciter, mais c'est aussi ce regard qui est source de dialogue et de débat entre les étudiants. La collégialité est un élément extrêmement important de l'enseignement. Lors des bilans, notamment lors de l'accrochage du travail ou bien lors de séminaires et de workshops, (situation de restitution collective), émergent une confrontation du travail et donc du projet de l'étudiant. Il s'ensuit alors une discussion sur les références et la méthodologie employée. Ces situations sont particulièrement productives puisque par la confrontation et la discussion, émerge très souvent un ensemble de pistes que chacun part explorer :

> *Le travail commun de lecture d'œuvres, de discussions sur les méthodes et les références, et de remise en question des acquis de l'histoire de l'art met au jour des postures inconciliables et des domaines contradictoires. Ainsi favorise-t-il l'émergence de schémas inédits chez les étudiant-e-s. (ANdÉA, 2014, p. 18)*

Le travail de transmission se base sur une refondation permanente des codes qui permettent à l'étudiant de se fixer, de développer son objectivité et d'éprouver son examen critique. Les étudiants sont alors placés dans un cadre qui leur permet de chercher sans par avance savoir ce qu'ils vont trouver. C'est en cela que l'enseignement en école d'art se distingue des établissements formant aux arts appliqués et aux métiers d'art. L'enseignement cherche avant tout à former des individus à la pensée singulière : « Une école ne transmet pas l'art uniquement par le biais de pratiques. Elle opère aussi probablement plus encore par

Licence CC BY-NC-ND 3.0

formation de la personnalité et construction d'identité : on s'efforce de former des artistes » (Michaud, 1993, p. 45) .

Ainsi, l'école d'art mène le jeune étudiant à se questionner mais également à solliciter des réponses auprès des enseignants sans pour autant les obtenir : « Pour un jeune artiste, il n'en subsiste pas moins un réel besoin de savoir où il en est, et de s'orienter y compris avec le risque de devoir finalement reconnaître qu'il ne le sait plus » (Michaud, 1993, p. 50).

Le rôle de l'enseignant est clairement défini selon Kader Mokkadem :

> *On n'est pas là pour rhabiller le monde, on n'est pas là pour l'ornementer. On est là avec les outils des étudiants et de futurs artistes pour poser des enjeux sur le monde, des enjeux plastiques, formels, des enjeux de sensibilité (Godin, 2014)*

La transmission est prépondérante dans la progressivité des enseignements. Christophe Khim et Valérie Mavridorakis exposent cette notion ambigüe dans laquelle on ne peut réellement parler d'apprentissage normé :

> *S'agissant d'un mode d'appréhension qui croise apprentissage et expérience du réel, apprendre " n'est ni actualiser de l'inné ni former un acquis, c'est inventer une compatibilité entre un développement intérieur et une exigence extérieure ; c'est composer ses propres forces avec celles des mondes extérieurs ". N'est-ce pas cela en réalité à l'époque où l'art était rétinien, que l'on appelait former un regard d'artiste ? (Khim & Mavridorakis, 2014, p. 12)*

Ce mode de transmission où l'enseignant à la fois, guide, incite, questionne, est singulier. C'est pour cela qu'il peut parfois se rapprocher de ce que Khim et Mavridorakis nomment « la transfusion » (2014, p. 13). Les enseignants en art se distinguent par leur charisme[118] leur insoumission à une quelconque obligation qui viendrait dérouter l'objet de leur enseignement. Le principe d'ensemble de la didactique repose sur le fait de placer ces futurs plasticiens en contact avec des enseignants choisis pour les qualités énoncées plus haut. Le dispositif de transmission doit être conçu par l'enseignant en art. Celui-ci doit mettre en place des « situations d'interlocution et fait advenir des contextes de pratique et de recherche, cette recherche étant toujours déjà en jeu dans le cursus, et ce dès le premier cycle *»* (ANdÉA, 2014, p. 18). La relation entre l'étudiant et l'enseignant se veut partenariale, puisque l'étudiant est exclusivement actif dans son apprentissage et doit prendre à sa charge l'aspect dialogique et discursif que celui-ci implique. L'ensemble est hétérogène et vient créer « le déclic de motivation et les intuitions qui feront leur chemin dans les œuvres » (Khim & Mavridorakis, 2014, p. 37). Si l'autonomie acquise par les étudiants leur permet d'apprendre par eux-mêmes, c'est bien que la notion de désir se détache de cet ensemble. La transmission opère sur le désir de l'étudiant d'absorber, d'assimiler, de questionner ce qui se présente à lui. L'école d'art pose la question de la transmission sous l'auspice du désir et va au-delà :

> *On peut considérer que la transmission a pour opérateur principal le désir, et que le désir d'apprendre est l'objet premier transmis par toute pédagogie, mais ce désir n'est qu'une*

[118] Nous entendons par charisme la capacité à s'imposer. Les enseignants sont également choisis pour la qualité de leur production et leur renommée dans le milieu artistique. Ils ont également un réseau d'influence important.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

> *condition posée à l'enseignement et ne peut en retenir tous les enjeux. Il faut encore et toujours apprendre quelque chose, quelque part, à quelqu'un, d'une certaine manière. (Khim & Mavridorakis, 2014, p. 21)*

Cette transmission au sens général du terme implique donc la relation entre l'enseignant et l'étudiant et se base sur le projet de l'étudiant. À l'issue de cette enquête nous avons pu constater une corrélation entre l'analyse des livrets, du questionnaire et des entretiens. Nous voyons apparaître un travail en atelier dans le premier cycle, qui est perçu parfois comme trop accompagné car ne laissant pas de place au projet individuel, ou bien donnant lieu à une trop grande autonomie. Dans les deux cas, il ressort un enseignement qui se fait par le projet avec un apprentissage qui se constitue à partir d'une somme d'expériences réalisées à l'école, dans les ateliers, ou hors de l'institution. Si l'enseignement en école est perçu comme laissant une grande autonomie qu'il faut pouvoir mettre en œuvre au sein de sa pratique, elle a vocation à permettre à l'étudiant d'être maître de son apprentissage. D'ailleurs, les entretiens avec les étudiants renvoient à la spécificité de l'enseignement artistique et au sentiment que l'enseignement est différent du reste de l'enseignement supérieur, par sa méthode. Ces éléments de réponse montrent ce que Jérémie Vandenbunder affirme : « parce qu'il s'agit d'un enseignement artistique que celui-ci ne peut pas, par essence, être semblable aux autres filières » (Vandenbunder, 2014, p. 169). Il conviendra dans le chapitre suivant de caractériser l'enseignement à l'université.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Chapitre IV. Un enseignement qui diffère de celui de la faculté

En France, il existe quatorze facultés d'arts plastiques. Sur l'ensemble de ces établissements, très peu disposent d'un livret étudiant détaillé. Nous avons donc peu de matière à disposition pour analyser le cursus. Nous avons donc travaillé à partir des éléments à disposition sur les sites internet de ces établissements. Nous avons eu accès à celles de la faculté de Marseille, Strasbourg, Toulouse, Rennes, Saint-Étienne, Brest, Jules Verne en Picardie, Paris 8, Bordeaux, Montpellier.

Aussi, nous allons étudier les intitulés des enseignements, voir le nombre d'heures ainsi que les objectifs, les modalités d'évaluation par le biais du logiciel IRaMuTeQ. L'objectif de ce travail est d'étudier le pendant de l'école d'art, à savoir son homologue universitaire, ce qui nous permettra de préciser les caractéristiques de l'enseignement artistique. Pour compléter l'analyse des maquettes pédagogiques en université, il eût été sage de réaliser une enquête sociologique afin d'obtenir un point de comparaison véritable avec l'école d'art et surtout complet. Le manque de temps et de réponse de la part des services de scolarité ne nous a pas permis de mener ce projet à bien.

IV.1. En licence d'arts plastiques

Chaque licence du parcours arts plastiques possède un enseignement majeur et mineur. L'ensemble des maquettes suivent le même schéma bien qu'il y ait des disparités entre chaque. On trouve par exemple à l'université de Lorraine en première année 6 U.E :

- *U.E 1 " Initiation aux pratiques des arts plastiques ", (66 heures de travaux dirigés - 6 ECTS)*
- *U.E 2 " Histoire de l'art ", (44 heures de cours magistraux – 6 ECTS)*
- *U.E 3 « Théorie des arts et sciences humaines ", (40 heures de cours magistraux – 6 ECTS)*
- *U.E 4 " Mineure au choix ", (48 heures de cours magistraux – 6 ECTS)*
- *U.E 5 " Mineure au choix ", (24 heures de cours magistraux – 3 ECTS)*
- *U.E 6 " Compétences transversales ", (42 heures de travaux dirigés 3 ECTS)*

(Université Lorraine, 2019)

L'U.E 1 comprend de « l'initiation aux techniques. Analyses et expérimentations. Initiation1. Dessin d'observation et abstraction et figuration (Université Lorraine, 2019, p. 1)», ainsi qu'un enseignement de « pratiques tridimensionnelles. Créations, présentations, critiques. Initiation 1- le rapport au modèle » (Université Lorraine, 2019, p. 1). Ces enseignements sont des travaux dirigés prévus chacun sur 66 heures.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

L'U.E 2 d'histoire de l'art détaille les fondamentaux sur 22 heures ainsi qu'un enseignement « art contemporain et pluralité des champs disciplinaires : pratiques corporelles » (Université Lorraine, 2019, p. 1) sur 22 heures également.

L'U.E 3 propose une « approche philosophique de l'art » ainsi que de « l'anthropologie des arts plastiques » (Université Lorraine, 2019, p. 1) sur 40 heures de cours magistral.

L'U.E 4 et l'U.E 5 induisent une transdisciplinarité avec la possibilité de s'initier à des disciplines proposées par la composante Lettres et sciences humaines.

Enfin, l'U.E 6 propose un cours de langue vivante pendant 12 heures sous forme de TD, 10 heures sont consacrées au parcours professionnel personnalisé et 20 heures sont destinées à développer ses compétences en informatiques. Le semestre 1 comporte en tout 108 heures de TD contre 186 heures de cours magistraux.

Au second semestre, on retrouve la même grille avec un contenu qui évolue. Il comporte 110h de travaux dirigés contre 124 heures de cours magistraux. On retrouve au sein de l'U.E 1 de « la mise en œuvre de techniques graphiques » (Université Lorraine, 2019, p. 2), ainsi qu'un enseignement de « processus et série » et enfin « l'objet et la présentation de l'objet » (Université Lorraine, 2019, p. 2). Cette U.E comprend toujours 66 h de travaux dirigés.

L'U.E 2 s'étale sur 44 heures et comprend toujours de l'histoire de l'art avec un cours dont l'objet est l'architecture.

L'U.E 3 comporte comme au semestre 2, de la philosophie de l'art et propose un cours de sociologie. L'U.E 3 dure 40 heures.

L'U.E 4,5 et 6 ne changent pas.

Cette construction est valable pour l'ensemble du parcours de formation en licence. On observe que les enseignements se basent directement sur les maquettes pédagogiques et offrent des intitulés de cours moins fantaisistes qu'en école d'art. Dans ce parcours d'étude, même si la faculté laisse du temps pour étudier, l'occupation des espaces d'enseignement sont régis par l'emploi du temps. On note d'ailleurs que les maquettes mettent en avant un nombre d'heures précis qui vient circonscrire les enseignements. Les étudiants changent régulièrement de salles et ne disposent pas d'espaces personnels de travail permanents où ils peuvent expérimenter et développer leur projet de manière libre en utilisant les ressources de l'école. Aussi, ils sont encadrés et dirigés au travers des cours magistraux et des séances de travaux dirigés. Si l'acquisition d'un socle de connaissances important appelle dans le même temps l'expression d'une position critique, celle-ci ne se fait pas par le biais de longues périodes passées à expérimenter au sein de la faculté. L'organisation des cours, le nombre d'étudiants et le manque de moyens ne permettent pas de développer complétement cet aspect pratique de la formation. La faculté permet l'acquisition d'un bagage théorique important, mais dans le même temps, la formation semble moins axée sur la pratique.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

IV.2. En master d'arts plastiques

Durant ces deux années les facultés proposent encore des cours magistraux ainsi que des travaux dirigés. Prenons l'exemple de la maquette de l'université de Montpellier[119].

Au semestre 1 elle comporte 4 U.E :

- *U.E 1 : " Théories des pratiques artistiques " (27 heures de cours magistraux)*
- *U.E 2 : " Ateliers-séminaires : images, transformations, fictions " (21 heures de cours magistraux et 42 heures de travaux dirigés)*
- *U.E 3 : " Recherche ou ouverture professionnelle " (64 heures de travaux dirigés)*
- *U.E 4 : " Langue vivante " (20 heures de travaux dirigés)*

(Université de Montpellier, 2019)

L'U.E 1 regroupe un cours sur les sciences de l'art et approches théoriques sur 18 heures. Ces cours apparaissent sous l'intitulé suivant : « La matérialité de l'œuvre. L'objet et l'œuvre », « La conception, la production et la diffusion de l'œuvre plastique à l'ère du numérique », « Méthodologie de la composition écrite ».

L'U.E 2 comporte trois thématiques : « Pratiques plastiques numériques (photo, vidéo) et approches critiques », « Pratiques plastiques dans l'espace public et approches critiques » et pratiques plastiques narratives et approches critiques ». Ces thématiques renvoient respectivement à un cours. Dans la première, Valérie Arrault, professeur des universités, propose « Atelier-séminaire : *media*, mythes, corps. Faire œuvre à l'ère de la communication. Le corps et les imaginaires urbains », dans la seconde Karine Pinel, maître de conférences propose « Séminaire de recherche de pratiques plastiques dans l'espace public et approches critiques. Installations in situ ». Enfin Éric Villagordo, maître de conférences, enseigne « Images, transformations, fictions ».

L'U.E 3 propose un enseignement sur les pratiques plastiques narratives et approches critiques par Antoine Verdier doctorant chargé de cours et Thierry Serdane, maître de conférences.

Au deuxième semestre elle comporte 4 U.E :

- *U.E 1 : " Théories des pratiques artistiques " (27 heures de cours magistraux)*
- *U.E 2 : " Ateliers-séminaires : media, mythes, corps " (21 heures de cours magistraux et 42 heures de travaux dirigés)*
- *U.E 3 : " Recherche ou ouverture professionnelle " (64 heures de travaux dirigés)*
- *U.E 4 : " Écrits de recherche avec soutenance et stage optionnel "*

(Université de Montpellier, 2019)

L'U.E 1 regroupe deux thématiques : « les sciences de l'art et approches théoriques transdisciplinaires » (Université de Montpellier, 2019, p. 1) et la « méthodologie générale du mémoire » (Université de Montpellier, 2019, p. 1). Elles comportent respectivement un cours intitulé « Rapport mimétique au réel et autonomie de l'œuvre d'art » (Université de Montpellier,

119

Licence CC BY-NC-ND 3.0

2019, p. 1) enseigné par Patrick Marcolini, maître de conférences ainsi qu'un cours présenté comme la « méthodologie de la recherche » (Université de Montpellier, 2019, p. 1) par Jérôme Rizzo, maître de conférences.

L'U.E 2 se compose de trois thématiques. La première thématique est « Pratiques plastiques et approches critiques (1) » (Université de Montpellier, 2019, p. 1) dans laquelle Valérie Arrault enseigne « Pratiques plastiques face au monde contemporain : l'Homme et le travail » (Université de Montpellier, 2019, p. 1). La deuxième thématique s'intitule « Pratiques plastiques et approches critiques » (Université de Montpellier, 2019, p. 1) dans laquelle Antoine Verdier enseigne « *Media*, mythes, corps » (Université de Montpellier, 2019, p. 1). Enfin dans la dernière thématique « Pratiques plastiques vidéoludiques et approches critiques » (Université de Montpellier, 2019, p. 1) est dispensé un cours sur les « Dispositifs interactifs et immersifs : le labyrinthe » (Université de Montpellier, 2019, p. 1) enseigné par Emmanuelle Jacques, maître de conférences et Thierry Serdane.

L'U.E 3 propose un cours assuré par Valérie Arrault et Karine Pinel sur la « Méthodologie de la recherche dialectique : pratique et théorie » (Université de Montpellier, 2019, p. 1) ainsi que « Stéréotypes des récits vidéoludiques et projets tuteurés d'Arts créatifs industriels » (Université de Montpellier, 2019, p. 1) proposé par Claire Siegel maître de conférences et Florian Cossart, doctorant chargé de cours.

L'U.E 4 est validée par la présentation de l'écrit de recherche et d'une production plastique.

En master, les cours magistraux sont à hauteur de 96 heures par an ainsi que 226 heures de travaux dirigés. Cette maquette montre un découpage précis par enseignement et par horaire. La formation se fait principalement par enseignement dirigé ou cours magistral. L'initiative et la problématique de recherche propre à chaque étudiant est donc évoquée au travers de l'écrit de recherche et de la production plastique demandée à la fin de l'année. En deuxième année de master, la maquette de cours est similaire, elle reprend des cours magistraux ainsi que des travaux dirigés. La validation de l'année se fait par la présentation et la soutenance du mémoire et d'une production plastique. L'obtention du diplôme est soumise à la validation des différentes unités d'enseignement. Les notes obtenues peuvent être rattrapées. Voyons les objectifs et les modalités de contrôle de connaissances qui existent en faculté.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

IV.3. Les objectifs de l'enseignement en faculté d'arts plastiques

IV.3.1. En licence

De la même manière que pour l'étude des objectifs en école d'art, nous avons utilisé une nouvelle fois le logiciel IRaMuTeQ. Le document que nous avons créé avec les maquettes pédagogiques, présente 63 segments de texte et 734 formes réparties sur 7 pages. Le document est donc plus restreint que lors de notre précédente analyse sur les objectifs en école d'art puisque ce dernier présentait 118 pages pour l'étude des objectifs du premier cycle.

La classification descendante hiérarchique (Figure 60) donne lieu au dendrogramme ci-après. Il présente cinq classes. Le graphe est partitionné de la manière suivante : d'un côté de la branche principale se trouvent le classe 5 puis la classe 1 et 2 qui sont liées par le même embranchement et de l'autre côté se trouvent la classe 3 et 4.

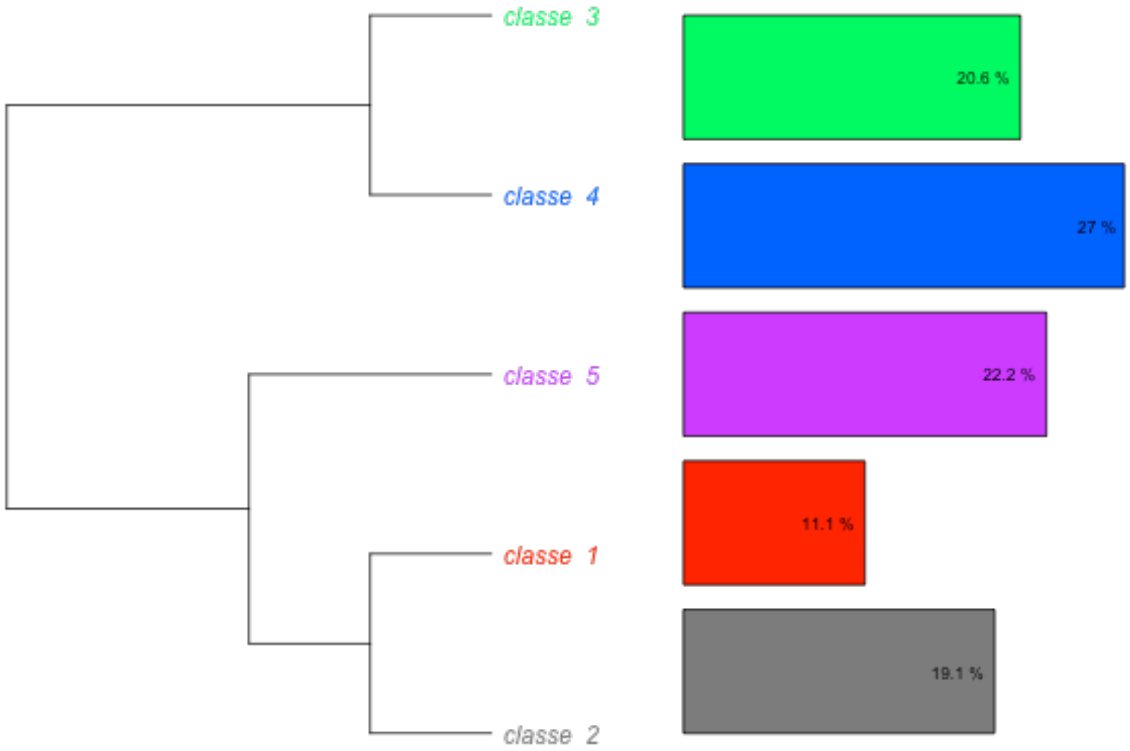


Figure 60. Classification descendante hiérarchique des objectifs de licence en faculté d'arts plastiques par IRaMuTeQ

La classe 1 représente 11,1% du corpus. Elle est caractérisée par les formes lexicales suivantes : « compétence », « portail », « organiser », « lettre », « langue », « domaine », « construire », « acquérir ». Le concordancier renvoie au domaine de rattachement de ces études à savoir, les arts, lettres et langues.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

La classe 2 représente 19,1% du corpus. Elle est constituée des mots « histoire », « science », « approcher », « théorie », « cinéma », « art », « domaine », « médiation », « discipline », « nouveau », « lettre », « recherche », « performance », « cours », « enseignement ». La classe 2 est affiliée aux grandes thématiques étudiées qui fondent l'ossature de la maquette autour des enseignements théoriques.

La classe 3 renvoie à 20,6% des formes du corpus. Elle se compose des formes lexicales suivantes : « développer », « travail », « méthode », « œuvre », « adapter », « contexte », « autonomie », « sentir », « création », « réalisation », « pensée », « partir, « esprit », « analyse ». Ce champ lexical a trait à la méthode de travail universitaire.

La classe 4 représente 27% du corpus elle est la plus importante. Elle présente les formes suivantes : « formation », « permettre », « métier », « étudiant », « école », « enseignement », « licence », « art », « évolution », « étude », « lien », « généraliste », « savoir ». L'outil de correspondance renvoie à la description de l'environnement universitaire de manière générale.

La classe 5 comprend 22% des formes du corpus telles que « dessin », « peinture », « communication », « médium », « artiste », « volume », « mettre », « infographie », « photographie », « sculpture », « gravure », « utiliser », « viser », « technologie », « notion », « année », « agir », « devoir ». Cette classe renvoie au programme d'étude proposé en licence.

Nous avons supprimé les occurrences, telles que « étudiant », « art », « compétence » et « création », qui sont des redondances et empêchent de visualiser les liens qui existent entre chaque donnée. On note quatre embranchements principaux, « développer », « université », « peinture, photographie », « connaissance ». Le dendrogramme isole d'un côté les classes qui ont trait au programme de licence, aux thématiques qu'il sous-tend et à son rattachement à la composante universitaire dont il dépend et de l'autre la méthode de travail ainsi que l'environnement universitaire.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

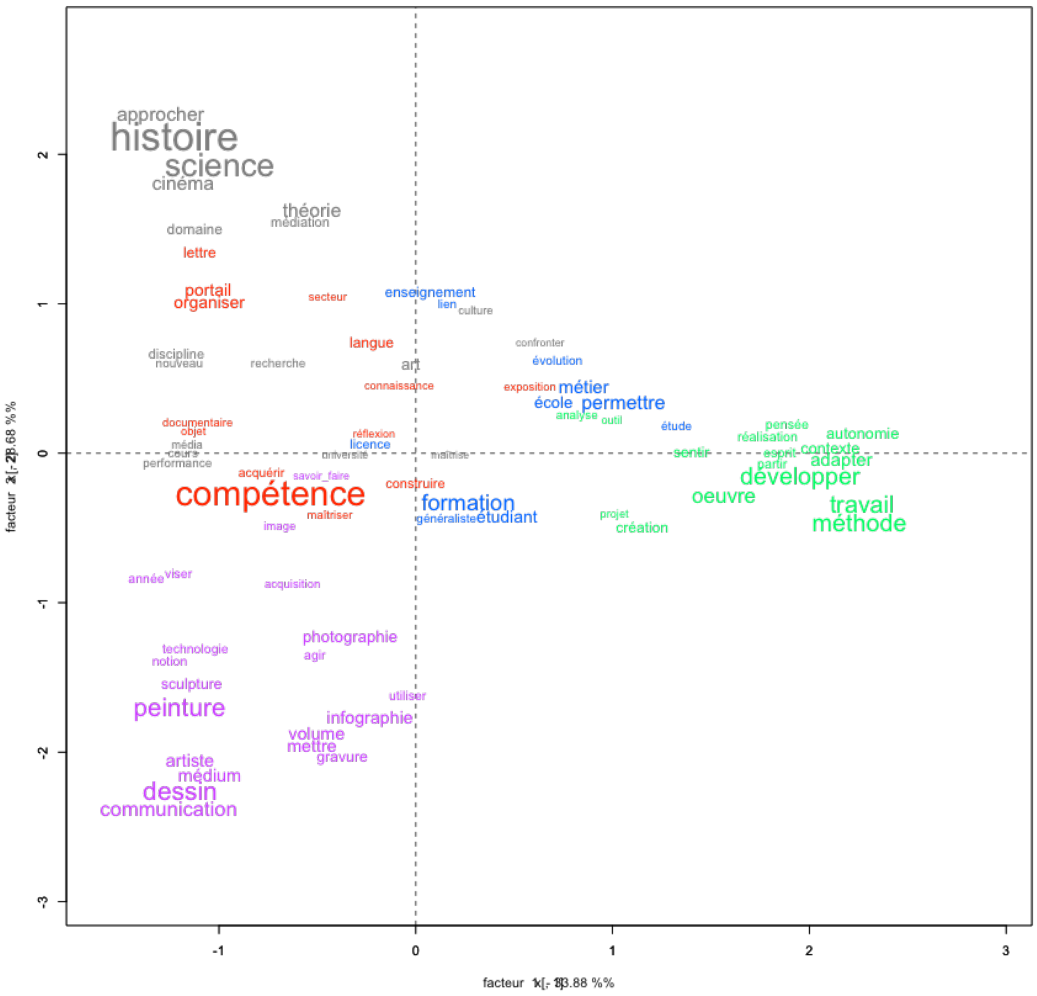


Figure 61. Analyse factorielle des correspondances des objectifs de licence en faculté d'arts plastiques par IRaMuTeQ

L'analyse factorielle des correspondances met en avant l'intrication des différentes classes. Sur le graphique ci-après on remarque un nombre de formes bien inférieur à celles issues des livrets des écoles d'art. Elles sont également moins variées. On peut attribuer cela à deux raisons. La première est que les livrets ne sont pas aussi détaillés qu'en école d'art et qu'en comparaison des écoles d'art, il y a peu de cursus arts plastiques à l'université. La deuxième raison est que les formes restent moins éparses et moins hétéroclites, même si elles sont moins nombreuses. À première vue, les données sont réparties symétriquement selon l'axe des abscisses. On trouve donc une première zone d'abscisses et d'ordonnées négatives qui expose les formes de la classe 5. Une zone située à l'extrémité du triangle soit au milieu à droite, d'abscisses positives et d'ordonnées mixtes, laisse voir la classe 3. Enfin au niveau du troisième sommet, d'ordonnées en majorité positives et d'abscisses mixtes, se trouvent les classes 1,2 et 4.

On remarque que les classes 3 et 5 sont bien distinctes et s'opposent au reste des classes. Ainsi, on observe que les objectifs liés au développement du travail et de la méthode universitaire ainsi que les objectifs liés aux différents *media* abordés se distinguent des objectifs généraux liés au cursus universitaire et théorique. L'AFC permet de voir que l'ensemble des objectifs évoqués dans les brochures des cursus universitaires ne sont pas les

Licence CC BY-NC-ND 3.0

mêmes qu'en école d'art. En effet, lors du premier cycle nous avions majoritairement évoqué l'attitude de l'étudiant et l'implication dans son cursus, ainsi que la maîtrise des connaissances techniques et théoriques. Ici il n'en est rien. Il n'est pas question de l'attitude de l'étudiant, mais bien de maîtriser des connaissances liées au programme de licence, de comprendre son inscription disciplinaire et thématique au sein d'une composante et d'acquérir la méthodologie de travail spécifique à l'université. L'autonomie n'est pas évoquée en tant que telle, même si l'on peut supposer qu'elle fait partie de l'acquisition de cette méthodologie de travail.

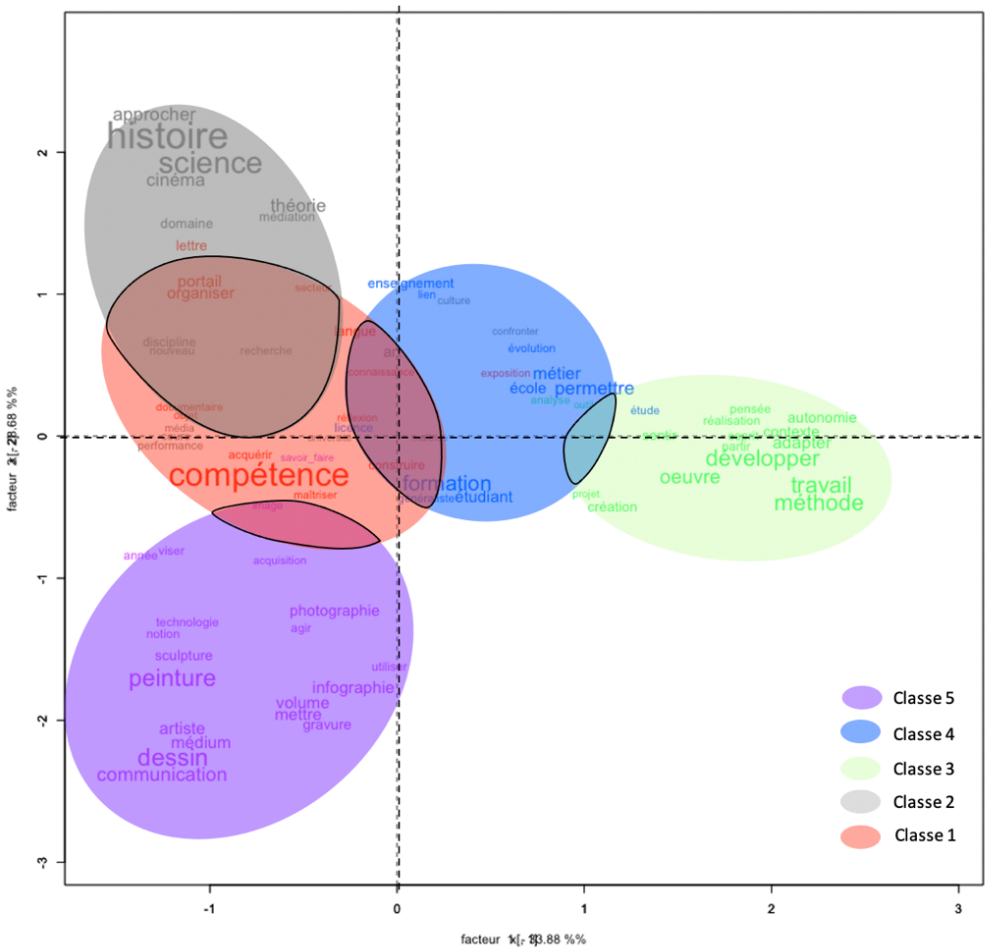


Figure 62. Schématisation des zones d'intersection entre les classes d'objectifs en licence d'arts plastiques

Le diagramme de Venn distingue quatre zones d'intersection (Figure 62). Les intersections sont plus éparses que pour le premier cycle en école d'art. La première intersection est définie par la jonction de la classe 2 (grandes thématiques étudiées) et de la classe 1 (rattachement disciplinaire des études, composante). La deuxième intersection est circonscrite par la classe 1 et la classe 4 (description environnement universitaire). La troisième intersection est formée par la classe 4 et la classe 3 (méthode de travail universitaire). La quatrième intersection est marquée par la classe 1 et la classe 5 (programme).

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Nous obtenons :

$$(classe\ 2 \cap classe\ 1) \cup (classe\ 1 \cap classe\ 4) \cup (classe\ 4 \cap classe\ 3) \cup (classe\ 1 \cap classe\ 5) = objectifs\ \text{à}\ atteindre\ en\ licence$$

De manière générale, la classe 1 relative au rattachement des études est au centre des classes qui ont trait au programme et à la thématique des études. Cette représentation permet de comprendre que les objectifs sont davantage en lien avec un découpage disciplinaire des matières enseignées, contrairement aux études en école d'art qui nous l'avons vu relèvent davantage de la pluridisciplinarité. Le diagramme montre que les intersections sont plus éparpillées sur le graphique et que la classe lexicale liée à la méthode de travail universitaire est traitée à part. cela signifie qu'elle est souvent associée à la description de l'environnement universitaire dans les maquettes des facultés d'arts plastiques (Figure 63). Au premier cycle en école d'art la notion d'acquisition d'une méthodologie n'apparaît pas et les objectifs sont formulés en termes d'attitude exploratoire ou d'engagement dans le travail. Voyons maintenant les objectifs étudiés par l'analyse des similitudes.

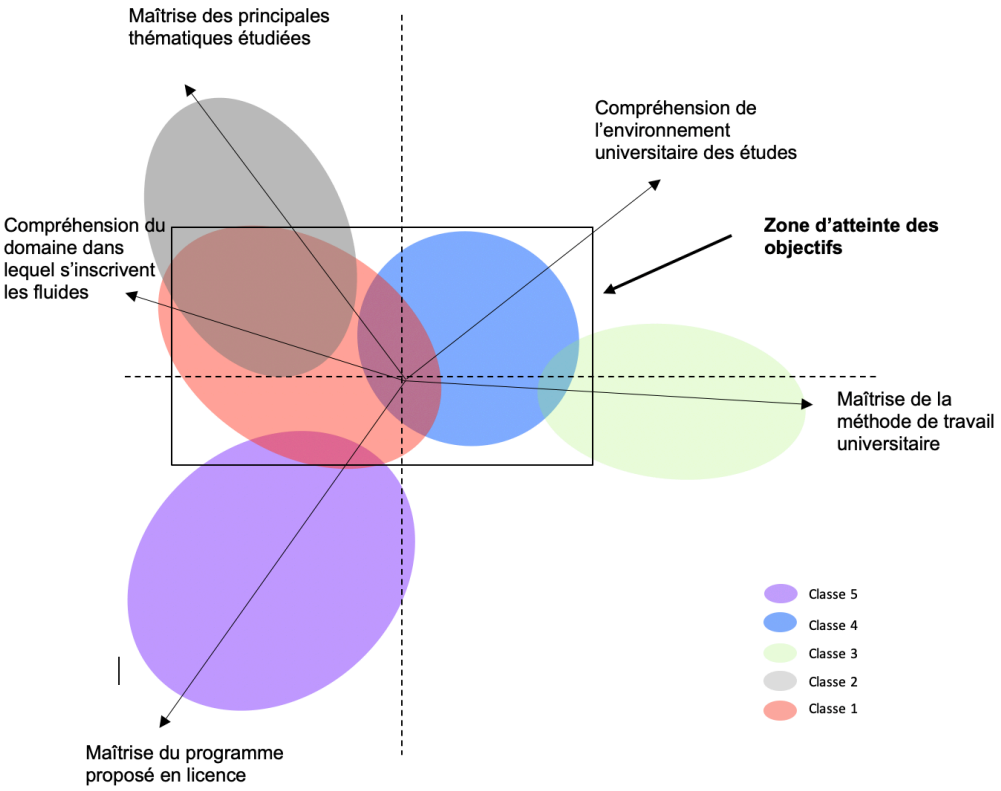


Figure 63. Représentation des tendances révélées par l'AFC des objectifs en licence d'arts plastiques

Licence CC BY-NC-ND 3.0

L'analyse des similitudes donne le graphe étoilé présenté dans la Figure 64. On observe cinq embranchements ayant trait à la connaissance, puis aux *media* proposés à l'enseignement, à l'université et au fait de développer des outils, des connaissances, une méthode. En réalité, le développement ici prime sur le projet qui reste en retrait. Dans les objectifs à atteindre, la qualité est absente et le projet très discret. La différence majeure que l'on peut noter avec l'école d'art est que les objectifs tiennent essentiellement à un enseignement par matière. Pour l'école d'art, nous pouvons noter que le projet et la technique sont au centre des attentes en premier cycle. Cette différence impose donc une première divergence quant à l'enseignement en école d'art, dans laquelle le projet a une place centrale contrairement à ce qui se fait à l'université.

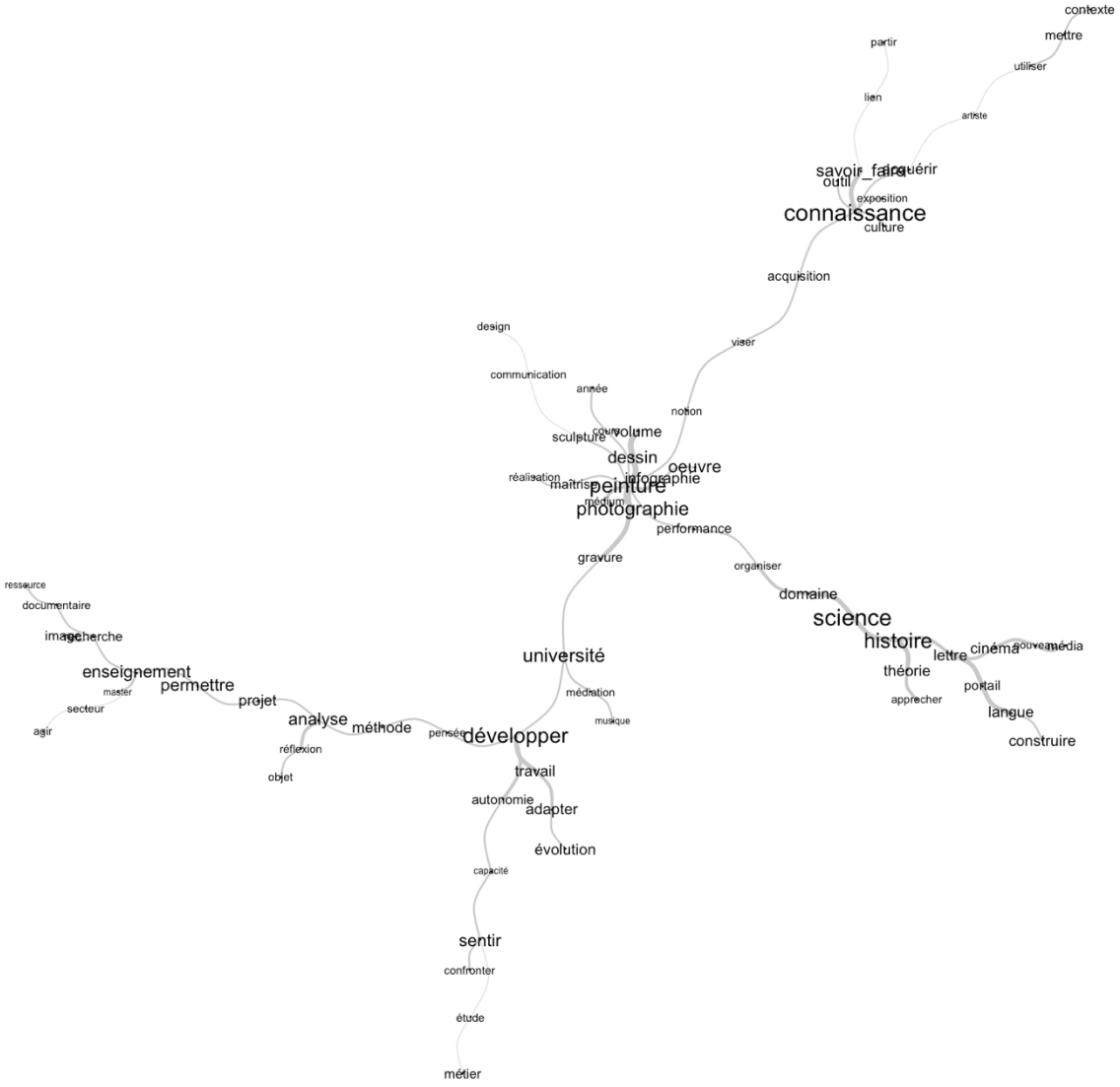


Figure 64. Graphe étoilé des objectifs de licence en faculté d'arts plastiques par IRaMuTeQ

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Dans le cas de la faculté, on constate de manière générale, que les champs lexicaux définis par les classes sont identifiables sans avoir besoin de recourir à l'outil de concordance comme cela peut être le cas avec l'école d'art. Ceci s'explique puisque les items qui désignent les enseignements et les objectifs sont homogènes. Les enseignements ne présentent pas de titres semblables à une œuvre et les objectifs sont ciblés. Pour l'analyse des caractéristiques de l'enseignement en école d'art, il faut s'aider de l'outil de concordance pour comprendre à quel élément de l'enseignement ou de l'objectif à atteindre, les classes de formes font référence. Voyons si cette différence persiste pour les études en master.

IV.3.2. En master

Le corpus comporte moins de formes qu'au premier cycle. En effet, toutes les universités qui préparent à une licence d'arts plastiques ne proposent pas nécessairement un cycle de master dans le même parcours. S'il y a un master qui suit la licence, il donne souvent lieu à un parcours orienté sur la culture en général et moins sur la pratique de l'art. Nous avons donc un corpus plus réduit. Il comporte 461 formes étendues sur 4 pages. La classification descendante hiérarchique met en exergue 6 classes. La classe 6 est mise à part sur le dendrogramme, tandis que de l'autre côté de la branche principale se détachent deux sous-branches, la première lie entre elles la classe 1 et 2 et la deuxième donne lieu à une autre sous-branche qui comporte la classe 5 d'un côté et la classe 3 et 4 de l'autre.

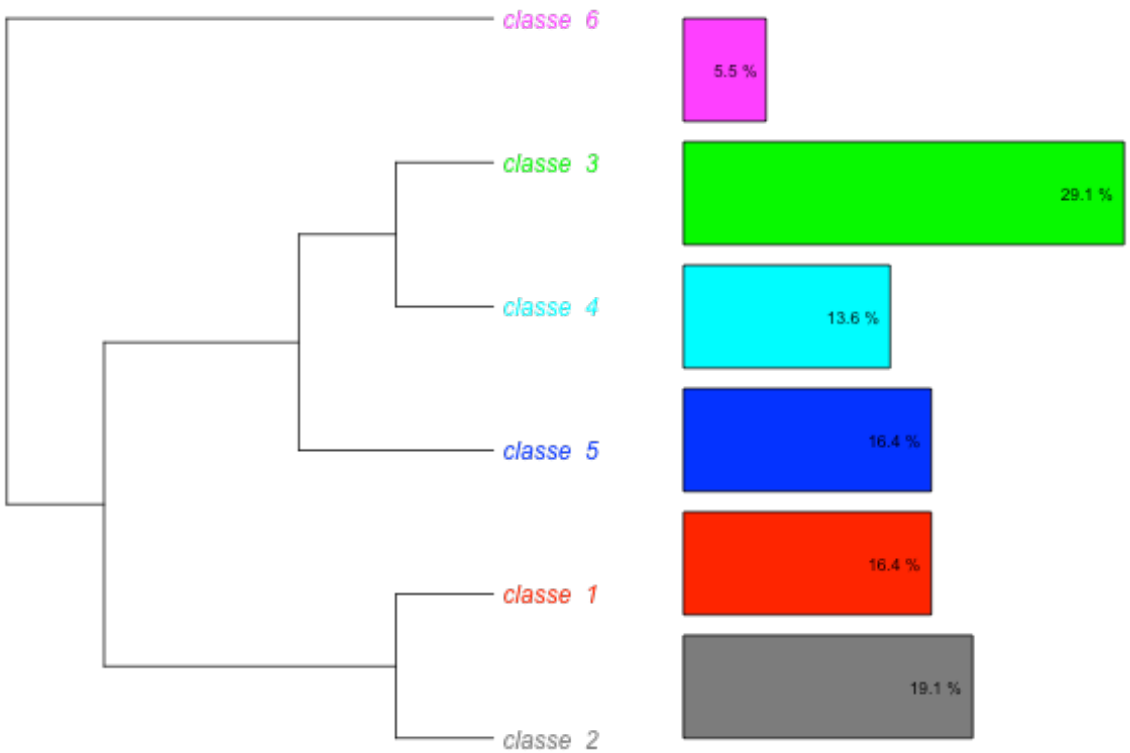


Figure 65. Classification descendante hiérarchique des objectifs de master à la faculté d'arts plastiques, par IRaMuTeQ

Licence CC BY-NC-ND 3.0

La classe 1 regroupe 16,4% des formes du corpus. Elle se compose des mots suivants : « concours », « préparation », « doctorat », « réussite », « poursuite », « agrégation », « enseignant », « épreuve », « profit », « praticien », « plasticien », « équivalence ». Ces données renvoient à une validation des objectifs directement en lien avec la poursuite d'études.

La classe 2 représente 19% des formes. Elle est caractérisée par le champ lexical suivant : « acquérir », « niveau », « matière », « haut », « construire », « compétence », « étudiant », « permettre », « métier », institution, « aptitude », « économie », « visée », « veille », « spécialiser ». Ici, la classe 2 est relative aux compétences que l'étudiant doit développer pour son insertion professionnelle.

La classe 3 est la plus importante de toute, elle représente 29,1% du corpus. Les formes actives qui la définissent sont « réflexion », « expérimentation », « enjeu », « champ », « création », « développer », « épistémologie », « élargir », « élaboration », « stimuler », « posture », « expérimentation ». L'outil de correspondance renvoie dans le texte aux attentes liées aux enseignements plastiques et théoriques et au développement d'une analyse critique par les cours proposés.

La classe 4 comprend 13,6% des formes. Elle est définie par les formes suivantes : « maîtrise », « écrire », « proposer », « exposition », « réaliser », « écriture », « validation », « semestres », « réserve », « rédiger ». Le concordancier renvoie dans le corpus aux objectifs à atteindre quant à la capacité rédactionnelle lors de l'écriture du mémoire et à sa validation.

La classe 5 représente 16,4% des formes. Son champ lexical est circonscrit par les formes suivantes, « projet », « travail », « rédaction », « donner », « voir », « mémoire », « lieu », « recherche », « communication », « réalisation », « soutenance », « colloque ». Ces éléments soulignent les objectifs en lien avec la scolarité du master. On remarque que le projet est évoqué avec le mémoire et sa soutenance. Ces éléments sont bien sûr inhérents aux objectifs à atteindre. En revanche, le champ lexical comprend également la forme « communication » relative à l'introduction à la recherche et la rédaction de contenus scientifiques.

La classe 6 comprend 5,5% de formes du corpus. Elle est définie par le lexique suivant « forme », « structure », « période », « médiation », « manifestation », « galerie », « conduire », « association », « école », « musée », « question », « artiste ». L'outil de correspondance renvoie au panel de métiers auxquels un étudiant diplômé de master peut prétendre.

Le dendrogramme isole d'un côté les classes relatives à l'insertion professionnelle et à la période post-diplôme (classe 2 et classe 1) à l'écriture du mémoire et à l'élaboration d'une problématique de recherche puis à l'initiation à la rédaction de contenus scientifiques et à l'ouverture à l'après master ; de l'autre, on retrouve un ensemble lexical plus restreint qui se rapporte aux métiers auxquels l'étudiant peut prétendre à l'issue du master. Deux zones se distinguent donc, une zone qui correspond au cursus universitaire et à la préparation à l'après master et une zone qui correspond uniquement à l'après master et à la vie active. Ces éléments résument donc une partition des objectifs en deux zones majeures.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

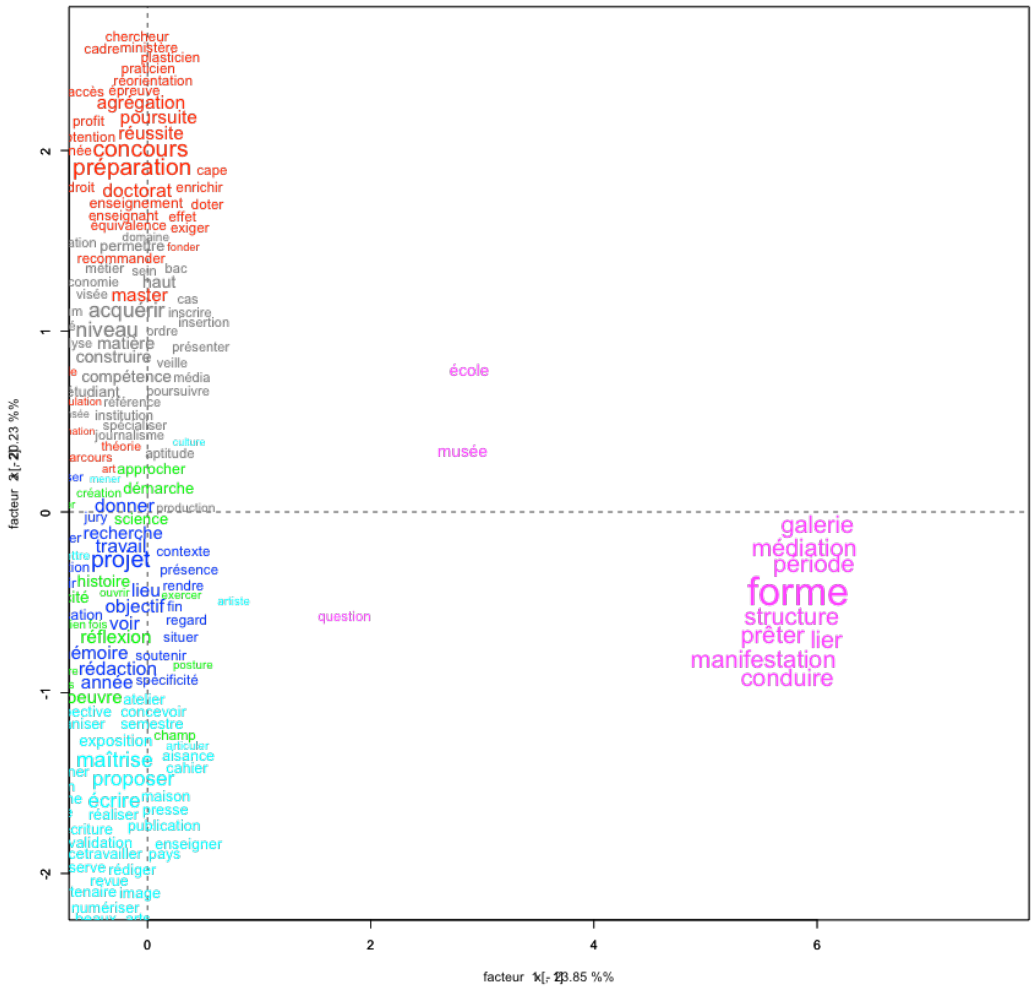


Figure 66. Analyse factorielle des correspondances des objectifs de master à la faculté d'arts plastiques, par IRaMuTeQ

L'analyse factorielle des correspondances (Figure 66) présente un graphique séparé en deux zones bien distinctes. À gauche nous situons les classes 1,2,3,4,5 et à droite la classe 6. Sur le dendrogramme, la classification descendante hiérarchique plaçait déjà la classe 6 à part. De cette manière, nous pouvons comprendre que l'insertion professionnelle est à part du reste du cursus. Le diagramme de Venn distingue quatre zones d'intersection et une inclusion. La première intersection est créée par la classe 1 (acquisition de compétences nécessaires à la poursuite d'études) et la classe 2 (acquisition de compétences nécessaires à l'insertion professionnelle). La classe 2 et la classe 3 (développement de l'analyse critique) forment la deuxième intersection. La classe 5 (réalisation du mémoire et rédaction de contenus scientifiques) est incluse dans la classe 3. La troisième intersection est constituée par la classe 5 et la classe 4 (acquisition de capacités rédactionnelles). La quatrième intersection est circonscrite par la classe 4 et la classe 3).

On obtient :

$$(classe\ 1 \cap classe\ 2) \cup (classe\ 2 \cap classe\ 3) \cup (classe\ 5 \cap classe\ 4) \cup (classe\ 3 \cap classe\ 4) = objectifs\ récurrents\ en\ cycle\ de\ master$$

Licence CC BY-NC-ND 3.0

La classe 5 est incluse dans la classe 3 car dans les maquettes l'atteinte des objectifs de master est indissociable du développement de l'analyse critique. Le diagramme montre que le développement de l'analyse critique est au centre de l'accomplissement des objectifs de master, de l'acquisition de capacités rédactionnelles, de compétences nécessaires à l'insertion dans la vie active.

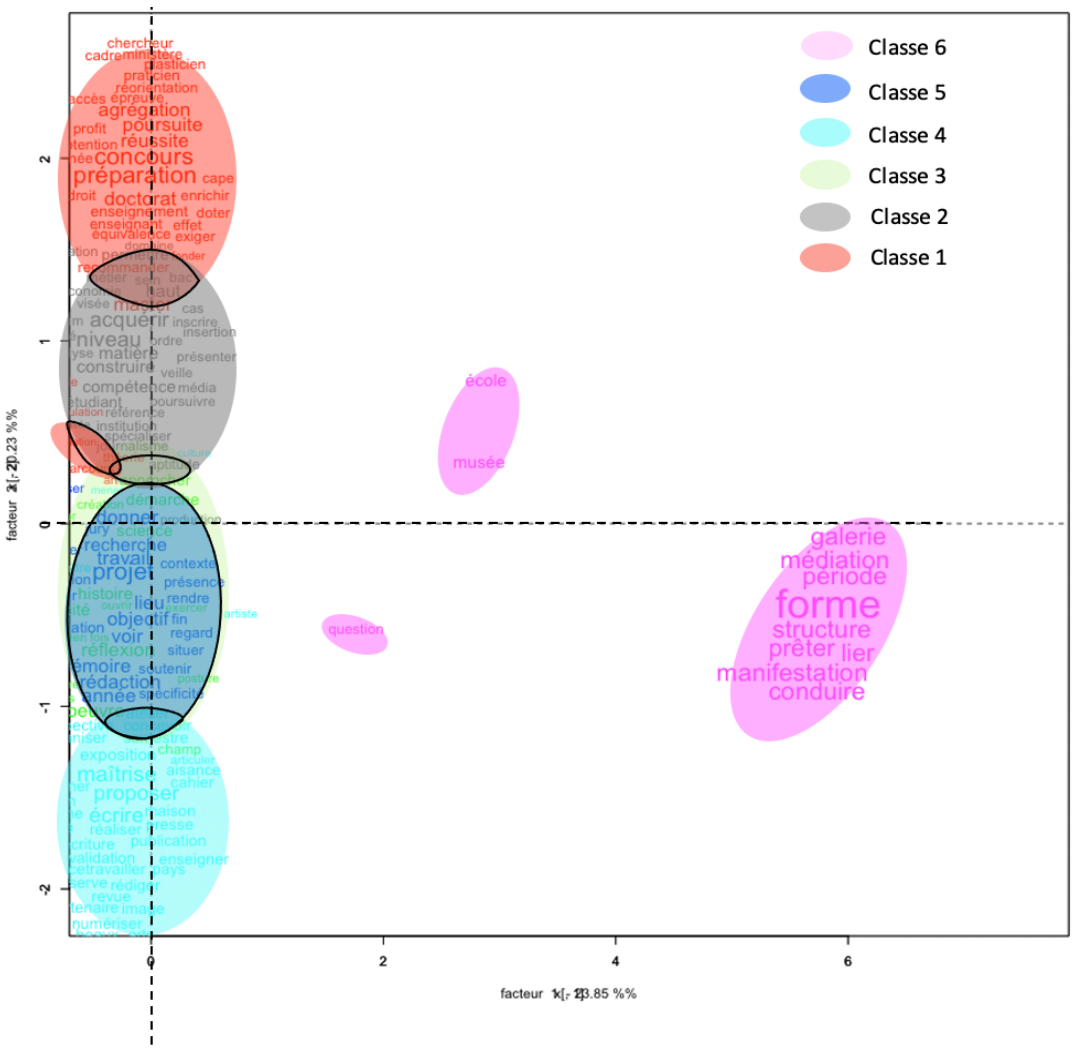


Figure 67. Schématisation des zones d'intersection entre les classes d'objectifs en master d'arts plastiques

La représentation de l'AFC montre à l'instar de la licence, que les objectifs énoncés ne sont pas propres aux études universitaires (Figure 67). En effet, ils ne renvoient pas à une maîtrise de connaissances spécifiques ni à une attitude à adopter pour l'étudiant. C'est un ensemble qui décrit davantage ce que représente le cycle de master, c'est-à-dire une ouverture sur un milieu professionnel ciblé ou un bien une transition qui doit permettre à l'étudiant de s'initier à la recherche afin de poursuivre ses études en doctorat. En revanche, si l'on distingue deux zones, nous remarquons également que l'ensemble des champs lexicaux relatifs aux objectifs se fondent sur le développement de l'esprit critique.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

En cela, la zone d'atteinte des objectifs du master comporte des similitudes avec celle de la licence (Figure 68). En revanche, nous observons une différence très nette avec les objectifs évoqués pour le deuxième cycle des études d'art, dans lesquels il n'est pas question d'insertion professionnelle, ni de compétences à acquérir pour une poursuite d'étude, mais plutôt d'une attitude compatible avec une démarche artistique.

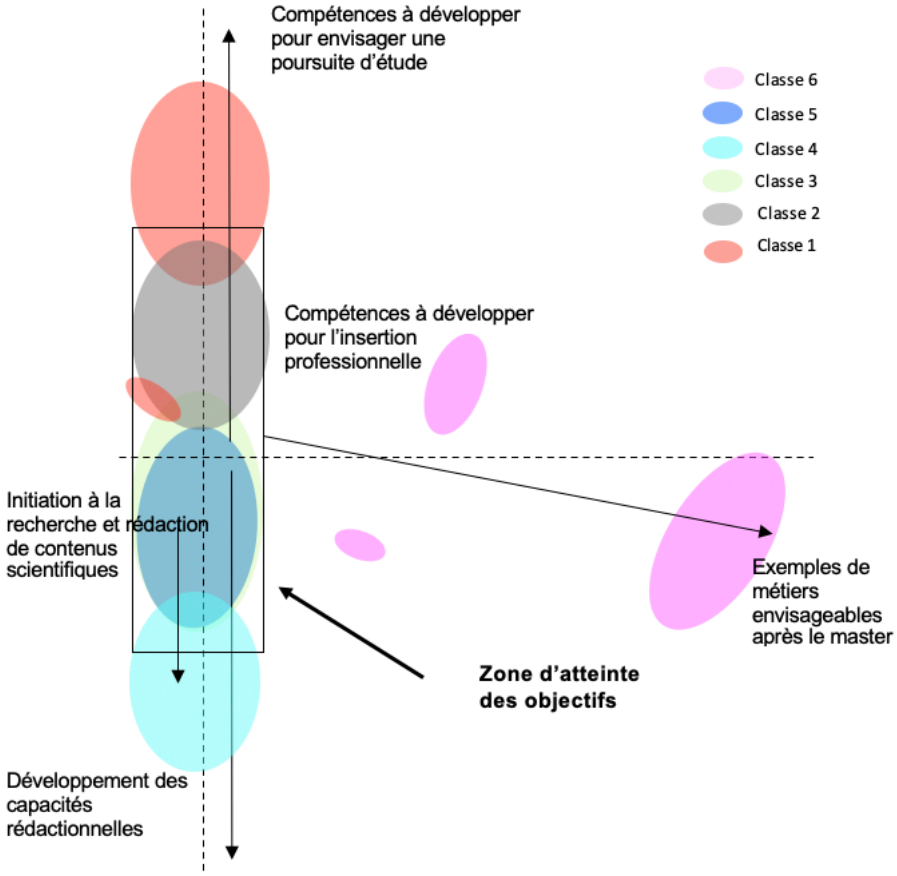


Figure 68. Représentation des tendances révélées par l'AFC des objectifs en master d'arts plastiques

L'analyse des similitudes montre sur le graphe étoilé (Figure 69) une nette différence entre le cycle de licence et celui de master. Elle propose plusieurs formes aux embranchements principaux telles que « projet », « œuvre », « production », « connaissance », « acquérir » et « préparation ». Ici, les media n'apparaissent plus comme c'était le cas en licence. L'occurrence « projet » apparaît discrètement en bas de l'arbre de filiation. Cette notion n'est pas centrale comme cela peut être le cas en école d'art. La notion de concours et d'enseignement reste ancrée dans le parcours de formation, comme le montrent l'analyse factorielle et l'analyse des similitudes. On note donc les formes « œuvre », « production », et « connaissance » comme objectifs majeurs de ce cycle.

Cet arbre nous laisse supposer que l'enseignement est moins centré sur les *media* que dans les premières années.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

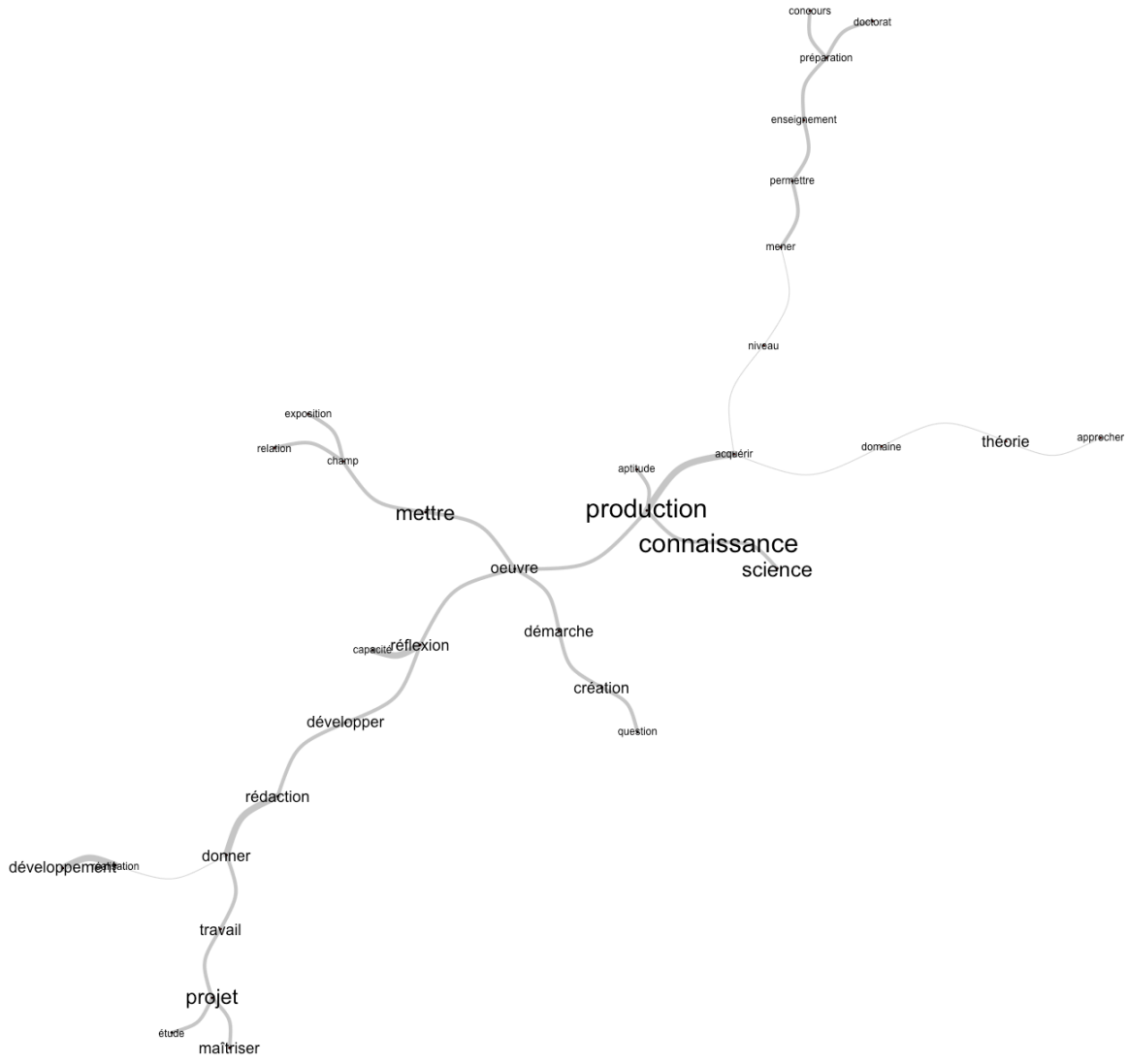


Figure 69. Graphe étoilé des objectifs de master à la faculté d'arts plastiques, par IRaMuTeQ

IV.4. Les modalités d'évaluation : le contrôle de connaissances

Licence CC BY-NC-ND 3.0

En cursus de licence ou en master, les modalités de contrôle des connaissances sont les mêmes dans toutes les universités. Aussi, quel que soit le cycle nous retrouvons les mêmes modalités d'évaluation. Nous avons pour cela effectué une seule analyse lexicale qui reprend l'ensemble des modalités d'évaluation. Le document que nous avons constitué à partir des documents pédagogiques présentés par les facultés, fait cinq pages et comprend 570 formes et 57 segments de texte. La classification descendante hiérarchique met en avant, cinq classes. Le dendrogramme (Figure 70) comprend une branche principale avec d'un côté, la classe 1 et 2 organisées en sous-branches, et de l'autre, une sous-branche contenant la classe 5 d'un côté puis la classe 3 et 4 de l'autre.

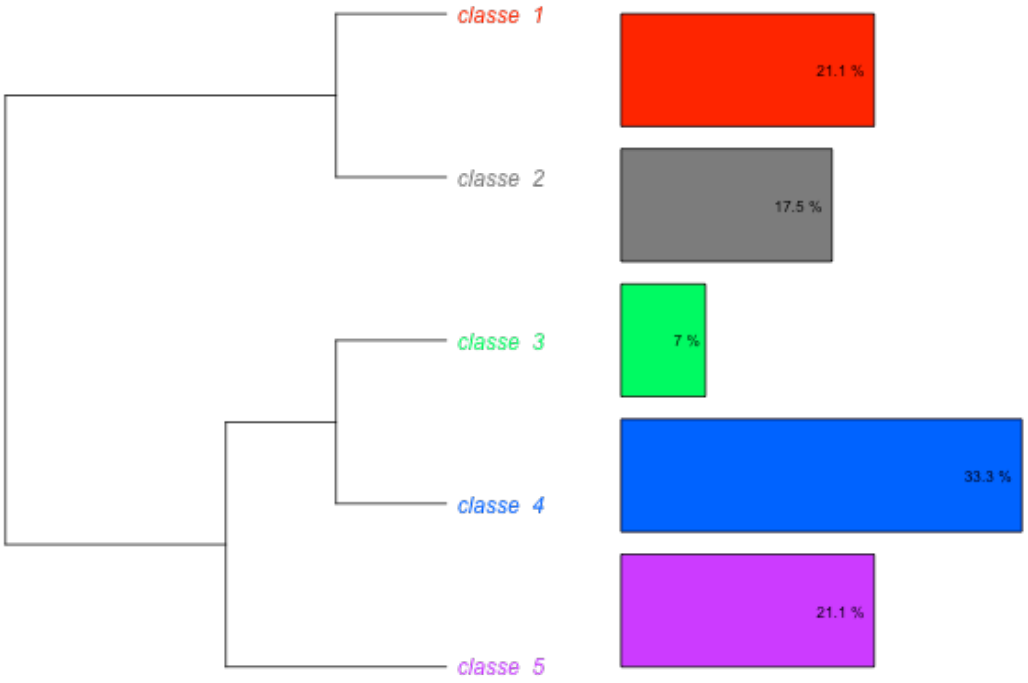


Figure 70. Classification descendante hiérarchique des modalités d'évaluation en licence et master à la faculté d'arts plastiques, par IRaMuTeQ

La classe 1 représente 21 % des formes actives du corpus. Elle est composée des formes « année », « contrat », « autoriser », « étudiant », « inscription », « crédit », « valider », « jury », « acquérir ». Elle renvoie au contrat pédagogique signé entre l'étudiant et le responsable de sa formation

La classe 2 représente 17,5% du corpus. Elle comprend les formes : « moyenne », « obtenir », « compensation », « semestre », « note », « mention », « coefficient », « accorder », « diplôme ». La classe 2 précise les modalités de validation d'un diplôme.

La classe 3 est la classe la moins importante du corpus puisqu'elle ne regroupe que 7% des formes actives. Son champ lexical est défini par : « nombre », « fin », « enseignement », « enseignant », « demander », « scolarité », « profil », « concerner », « coefficient ». Cette classe est relative à l'aménagement des enseignements dans le cadre d'étudiants qui ont un emploi en parallèle de leurs études.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

La classe 4 présente la majorité des formes avec 33,3% du corpus. Elle se compose du lexique suivant : « examen », « session », « preuve », « charte », « connaissance ». La classe 4 renvoie aux partiels.

La classe 5 compte 21,1% des formes regroupées dans le corpus. Elle est définie par les formes lexicales suivantes : « évaluation », « formation », « convocation », « dispenser », « situation », « proposer », « profil », « modalité », « handicap », « cadre ». Ces formes se réfèrent dans le corpus à deux types d'évaluation : le contrôle continu et l'évaluation ponctuelle.

Le dendrogramme rassemble d'une part, les éléments relatifs à l'obtention du diplôme et au contrat pédagogique qui doit reprendre l'ensemble des enseignements suivis, le nombre d'heures et les modalités de validation et de rattrapage pour chaque unité d'enseignement. D'autre part, le dendrogramme isole les modalités d'évaluation que représentent le contrôle continu et ponctuel.

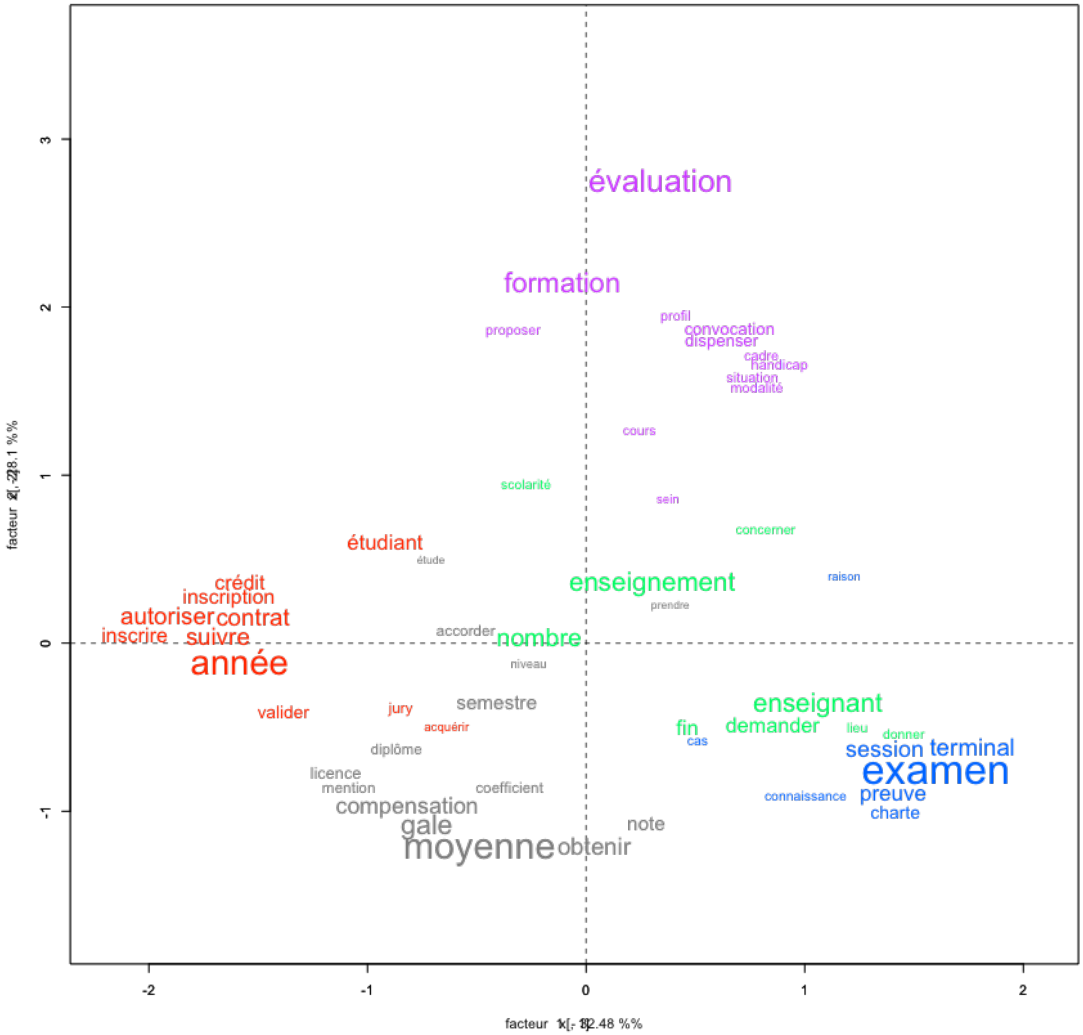


Figure 71. Analyse factorielle des correspondances des modalités d'évaluation en licence et master à la faculté d'arts plastiques, par IRaMuTeQ

Licence CC BY-NC-ND 3.0

L'analyse factorielle des correspondances (Figure 71) laisse apparaître une représentation graphique avec des classes de mots inégalement réparties sur l'ensemble.

Nous retrouvons cinq zones. La première est située en bas à gauche, d'abscisses strictement négatives. Elle présente la classe 1. En bas au milieu, en abscisses et en ordonnées majoritairement négatives se trouve la classe 2. En bas à droite, la zone définie par des coordonnées d'abscisses positives et des ordonnées négatives, reprend la classe 4 et une partie de la classe 3. En haut, se situe la classe 5 dans une zone définie par des coordonnées d'abscisses en majorité positives et des ordonnées strictement positives. Enfin au centre, répartie de part et d'autre de l'origine, se situe la classe 3. Cette représentation graphique renforce le caractère singulier des modalités d'évaluation pour les étudiants qui bénéficient d'un aménagement de leurs études en raison d'un emploi qu'ils occupent en parallèle de leurs études. Cette analyse nous montre que les modalités se définissent par une évaluation qui se fait par le biais d'examens terminaux, par le contrôle continu qui se fait par le biais d'évaluations toute l'année et par le contrôle de l'assiduité des étudiants. Ces évaluations entrent dans le cadre du contrat pédagogique fixé au moment de l'inscription de l'étudiant.

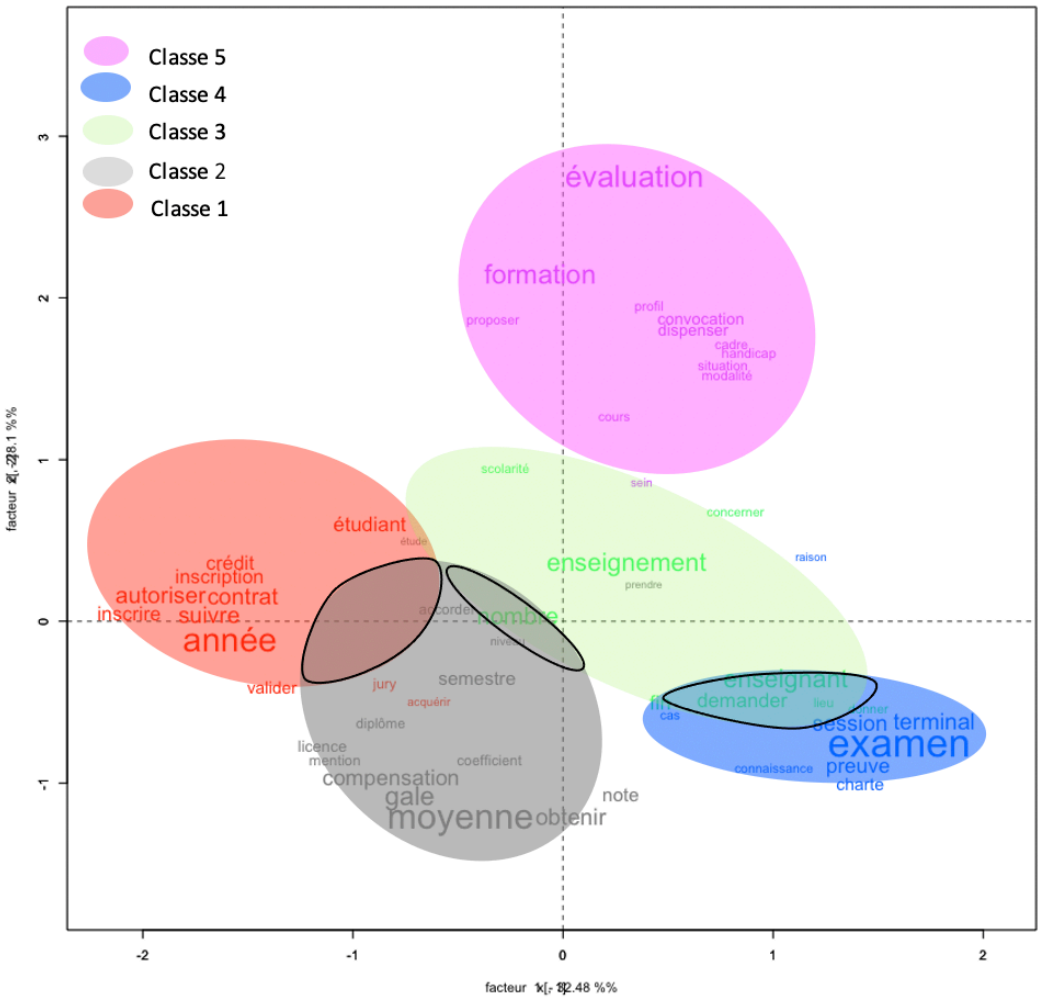


Figure 72. Schématisation des zones d'intersection entre les classes des modalités d'évaluation à la faculté d'arts plastiques

Licence CC BY-NC-ND 3.0

La schématisation des zones d'intersection (Figure 72) met en valeur trois intersections. La première reprend la classe 1 (contrat pédagogique) et la classe 2 (modalités de validation du diplôme). La deuxième intersection reprend la classe 2 et la classe 3 (aménagement des études). La troisième intersection est dessinée par la classe 3 et la classe 4 (contrôle des connaissances).

Nous obtenons :

$$(classe\ 1 \cap classe\ 2) \cup (classe\ 2 \cap classe\ 3) \cup (\ classe\ 3 \cap classe\ 4) = modalités\ d'évaluation$$

Dans le corpus de maquettes le diagramme montre que le contrat pédagogique est souvent évoqué en lien avec les modalités de validation du diplôme. Cela semble cohérent dans la mesure où l'un est inséparable de l'autre. Enfin, nous pouvons remarquer que la classe relative à l'aménagement des études est souvent évoquée en lien avec les modalités de contrôle de connaissances telles que peuvent l'être les examens partiels ainsi que les modalités de validation du diplôme. Les intersections appuient sur les caractéristiques mises en avant par l'AFC.

En résumé, la représentation graphique de l'AFC (Figure 73) met en avant le fait que toutes les classes ne renvoient pas exactement à des modalités d'évaluation. Contrairement aux modalités d'évaluation dans les écoles d'art, aucun ensemble lexical issu des brochures des universités ne fait référence directement aux critères d'évaluation. Il est étonnant de constater que l'aménagement des études montre une inertie importante dans l'AFC alors que dans le dendrogramme elle ne représente que 7% du corpus étudié. Cela s'explique par le fait que dans les maquettes des universités, l'aménagement des études est précisé mais n'est pas un point central de ces textes de présentation. L'aménagement du cursus a des conséquences sur les modalités d'évaluation qui doivent s'adapter. C'est ce qui explique l'inertie de la classe 3. En école d'art, alors-même que la question de la présence en cours ou plus simplement dans l'établissement se pose, il n'est pas question d'aménagement des cours au sein des livrets étudiants. Le contrat pédagogique en école d'art vient cadrer le parcours de l'étudiant et l'adapter si le besoin se présente, mais la flexibilité naturelle des enseignements suffit la plupart du temps à aménager le cursus d'étude sans avoir à formaliser cette adaptation.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

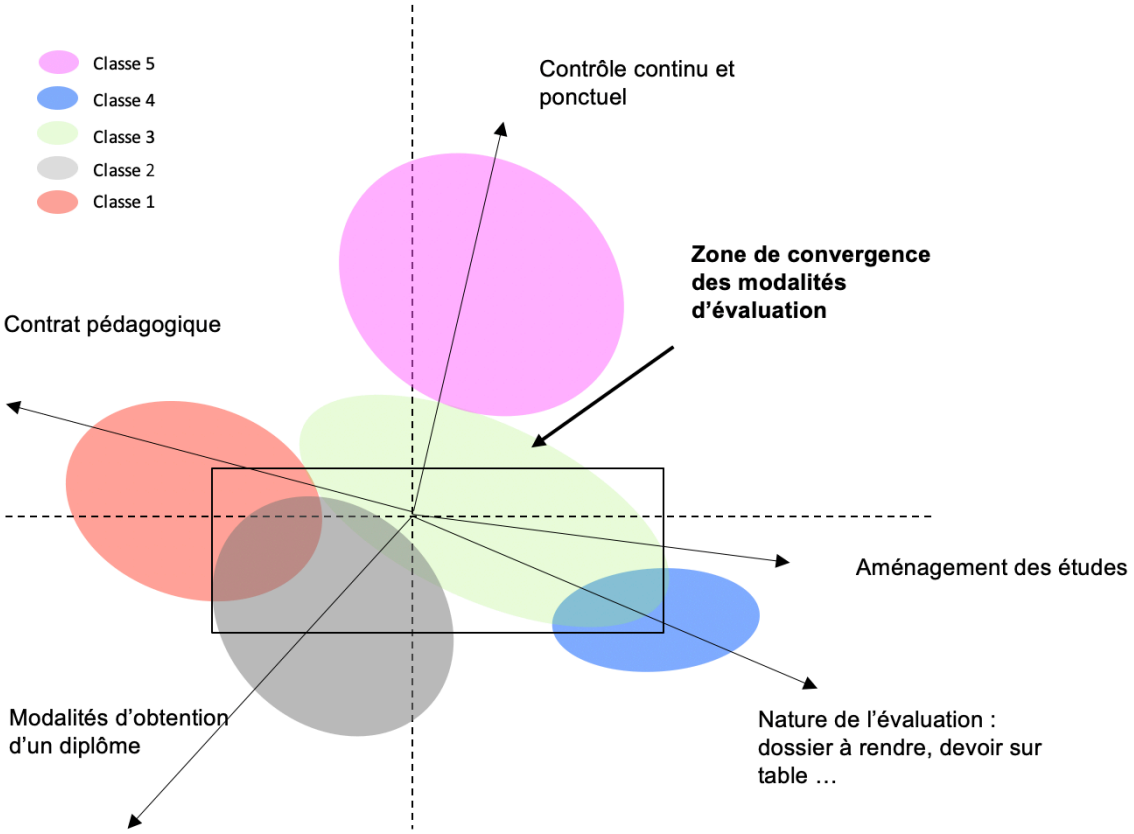


Figure 73. Représentation des tendances révélées par l'AFC des modalités d'évaluation à la faculté d'arts plastique

Dans l'analyse des similitudes (Figure 74), le graphe étoilé met en avant un élément central d'où partent plusieurs embranchements. Ici, c'est la forme « semestre » qui se trouve au centre. Autour se détachent les mots « formation », « étudiant », « année », « examen », « enseignant ». Nous comprenons que l'évaluation annuelle se détache en semestres. Nous observons la prépondérance de la note de l'examen et du niveau à valider. L'arbre de filiation relègue au second plan les enseignements, les enseignants, la formation et l'étudiant. L'ADS met en avant un système d'évaluation à l'échelle d'une scolarité plus que des modalités et des critères. L'école d'art se différencie de l'université puisqu'elle n'évoque pas autant cette approche générale de l'évaluation et insiste sur la qualité des travaux rendus et la participation des étudiants.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

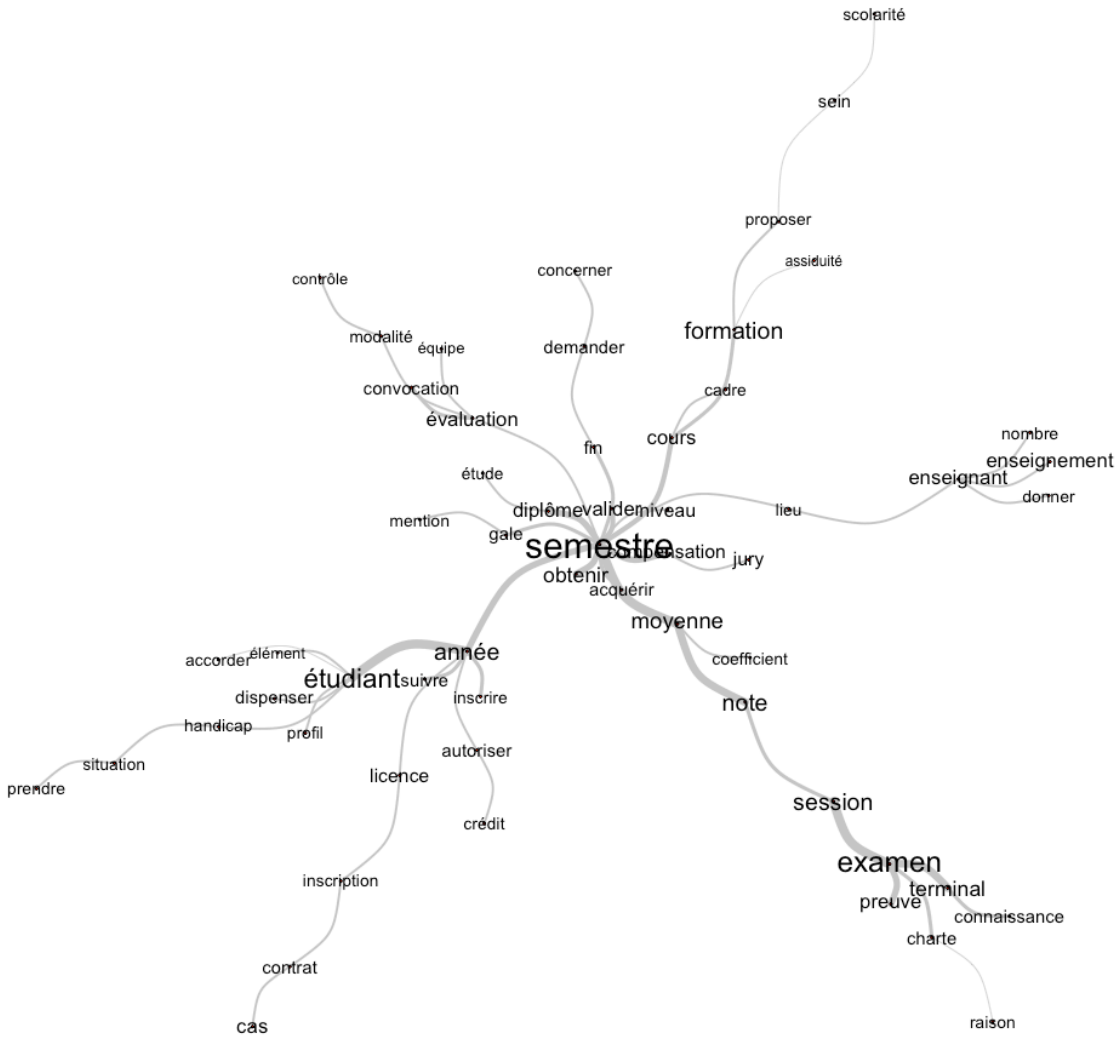


Figure 74. Graphe étoilé des modalités d'évaluation de licence et de master à la faculté d'arts plastiques, par IRaMuTeQ

En résumé, on retrouve comme modalité d'évaluation, le contrôle d'assiduité où les étudiants doivent émarger et justifier de leur présence aux cours. L'évaluation peut également se faire via un rendu de dossier et une participation à des examens partiels. Elle se veut également continue et intégrale. Ces évaluations multiples sont « réparties régulièrement sur l'ensemble des semaines du semestre et pour l'ensemble des enseignements dont l'objectif est de renforcer la dimension formative des évaluations et de conférer aux retours sur les évaluations un rôle important dans la progression des étudiants » (Université de Strasbourg, 2019, p. 6). Les évaluations peuvent être réalisées avec convocation ou sans convocation et doivent être en nombre suffisant pour garantir le principe de seconde chance. Les modalités d'évaluation détaillent comment sont évalués les étudiants et non sur quelles compétences ils sont attendus. Cela peut se comprendre puisque les maquettes détaillent peu les intitulés. Les attentes des enseignants sont souvent précisées lors du premier cours. De manière générale, le système d'évaluation reprend les éléments de notation et de compensation qui existent déjà

Licence CC BY-NC-ND 3.0

dans le secondaire notamment avec les épreuves du baccalauréat. En master, les étudiants sont amenés à présenter des dossiers de travaux, ou dossiers de textes, puis le mémoire. Contrairement à l'école d'art, les épreuves de diplôme peuvent être repassées et faire l'objet de compensation par le biais des coefficients. Dans les « établissements supérieurs culture », le diplôme est une épreuve en elle-même et l'échec à celui-ci n'est pas rattrapable, il implique directement le redoublement, les coefficients n'existent pas. D'ailleurs la notation sur vingt a tendance à disparaître dans certains établissements au profit d'un système de notation par lettres.

IV.5. La méthode d'enseignement en faculté d'arts plastiques

Dans l'ensemble, les étudiants bénéficient de cours magistraux et de travaux dirigés et pratiques. Dans les trois cas, un enseignant est présent pour guider et inciter l'étudiant au travers soit d'un contenu, soit d'exercices. Nous allons développer la notion de didactique dans le chapitre suivant, lorsque nous comparerons l'enseignement en école d'art et l'enseignement en faculté. Notre étude nous montre avant toute chose, que l'organisation de l'enseignement en faculté d'arts plastiques étage les contenus suivant un emploi du temps précis. La diversité du champ lexical des supports de présentation de la formation est moindre qu'en école d'art, cela ne témoigne pas pour autant d'une spécificité. En revanche, il semble que cette organisation ne soit pas liée à la discipline en particulier mais à l'enseignement en général à l'université. Comparons nos analyses afin de comprendre les caractéristiques et donc les singularités qui se détachent des enseignements.

IV.6. Comparaison de l'enseignement en école d'art et à l'université : des programmes qui diffèrent

Si l'on compare les intitulés des maquettes pédagogiques on observe une différence quant à l'importance de la pratique ou de l'apport de connaissances théoriques. Cette différence est marquée par le nombre d'ECTS accordés à chacune des thématiques. En effet, la maquette du ministère de la Culture accorde 18 ECTS à la dominante pratique tandis que les facultés accordent 6 voire 7 ECTS à « l'initiation aux pratiques plastiques » comme on l'observe respectivement dans les facultés d'arts plastiques de Metz ou de Rennes. Concernant la dominante théorique, la maquette des écoles d'art laisse apparaître 10 ECTS, tandis qu'à la faculté, les unités d'enseignement qui regroupent d'une part l'histoire, la théorie des arts et les sciences humaines et d'autre part les unités d'enseignement au choix, accordent respectivement 12 ECTS et 6 ECTS. Suivant les facultés, la validation de ces unités d'enseignement varie de 13 à 18 ECTS. À cela, il faut ajouter, les langues étrangères et les compétences transversales qui comptent pour environ 3 ECTS dans le programme de chacune des facultés.

Finalement, en école d'art, la pratique domine avec 18 ECTS en regard de l'unité de valeur relative à la théorie qui est validée par 10 ECTS. En faculté, la pratique est validée entre

Licence CC BY-NC-ND 3.0

7 et 10 ECTS suivant les universités et le reste qui a trait à la théorie, la méthodologie, les langues et l'ouverture interdisciplinaire est validé au total entre 20 et 23 ECTS. De ce point de vue, l'école d'art a vocation à former davantage à la pratique que l'université. Au vu des ratios étudiants/enseignant ainsi que du nombre d'étudiants par atelier qui est relativement peu élevé dans les établissements d'« enseignement supérieur culture », il est plus aisé d'accompagner la pratique en école d'art qu'à l'université. En effet, avec 7,7 étudiants par enseignant en école d'art, le ratio est bien inférieur à celui de l'université. En effet, l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économique) indiquait une moyenne de 17,5 étudiants par enseignant (OCDE, 2013, p. 386) en 2011 puis 18,20 en 2013 (OCDE, 2014, p. 436). En 2017, cette moyenne tend à s'abaisser puisque l'indicateur annonce un nombre de 16 étudiants par enseignant (OCDE, 2019, p. 406). On comprend aisément que ces deux établissements ne peuvent pas offrir le même accueil et le même accompagnement. De plus, en école d'art, les étudiants bénéficient d'espaces de travail personnels permanents dans lesquels ils peuvent laisser leurs affaires personnelles et développer leurs expériences tout au long de l'année. De cette manière, ils viennent à l'école pour développer leur recherche au même titre qu'ils se rendraient dans un espace de coworking. Au vu du nombre d'étudiants à l'université et des diverses disciplines enseignées dans une composante, il paraît difficile de réserver un espace de travail à l'année et ce pour chaque étudiant. Cela nous conduit également à observer que ces disparités d'enseignement ne tiennent pas à la discipline, puisqu'il est question ici de deux disciplines similaires, mais qu'elles tiennent davantage aux établissements qui dispensent ces formations.

On remarque, de manière générale, des intitulés qui favorisent un découpage disciplinaire en faculté comme « l'initiation aux techniques. Analyses et expérimentations. Initiation. Dessin d'observation, abstraction et figuration. (Université Lorraine, 2019, p. 1). À l'intérieur de celui-ci, l'intitulé indique un cours de dessin qui va aborder la figuration et l'abstraction. L'intitulé évoque de manière littérale le contenu de l'enseignement ce qui n'est pas le cas des écoles d'art où l'intitulé appelle souvent un détail ou un univers métaphorique, et fait davantage office de titre à la manière d'une œuvre d'art. D'ailleurs, nous l'avons vu à travers ces exemples issus du livret étudiant de l'école d'art de Tours : « Troc/Trad d'un bord à l'autre », « Les collines grises et fleuve d'argent » ou encore « It's alive » (ESBA (Tours), 2017, p. 28).

Nous avons observé par ailleurs que les objectifs et les modes d'évaluation mettaient en avant le projet, la technique et la démarche de l'étudiant de manière générale quant à l'expérimentation à l'école et l'acquisition d'un savoir hors école. En école d'art, un certain nombre d'indicateurs évalue l'ensemble de ces éléments tels que, la qualité de la réalisation, de l'analyse critique ainsi que de l'implication dans la démarche, de la naissance du projet à son aboutissement. Il faut soulever le fait que, si ces éléments ne sont pas précisés dans les maquettes pédagogiques de la faculté, ils restent sous-entendus. Il est évident que l'on cherche l'analyse critique avant tout et la qualité de l'expression dans un devoir. En cela, les différences observées ne sont pas révélatrices d'une quelconque spécificité. Pour autant, les modes d'évaluation ne sont pas les mêmes. En école d'art, la production plastique est privilégiée. Si l'assiduité est notée sur la présence régulière des étudiants au sein de l'école

Licence CC BY-NC-ND 3.0

et dans leurs espaces personnels, il faut adapter l'évaluation à la production de projets. Aussi c'est sous forme de « bilans » que les étudiants sont évalués. Ces bilans sont des moments où l'étudiant est confronté à l'ensemble de l'équipe enseignante de l'année dans laquelle il est inscrit et présente l'avancée de ses travaux. Ce moment est d'ailleurs soumis à l'attribution de crédits. À la faculté, l'évaluation se fait sous forme de devoirs rendus tout au long de l'année ainsi que d'examens partiels. Le contrôle de connaissances tient une place déterminante dans la validation d'un apprentissage à l'université. C'est par le contrôle de connaissances par le biais d'un devoir sur table et le rendu d'un dossier que l'on valide ou invalide un apprentissage. Il est donc omniprésent dans le cursus universitaire. Ce mode d'évaluation se retrouve peu en école d'art et se cantonne aux enseignements théoriques sous forme de devoirs rendus tout au long de l'année. Il y a donc une différence majeure entre les modes d'évaluation de part et d'autre de ces structures d'enseignement. Cela résulte d'ailleurs du fait que les modes d'enseignement ne sont pas les mêmes. En école d'art, l'évaluation n'est pas aussi présente qu'à l'université. Les livrets étudiants n'accordent pas une place importante à l'évaluation. C'est d'ailleurs la progression de l'analyse et de la démarche qui prime sur toute autre forme d'aboutissement. Aussi, si l'étudiant se consacre à sa démarche artistique et à explorer la problématique qui l'intéresse, il sait que son travail comportera les éléments attendus. Le moment « évaluatif » apparaît davantage comme une discussion au cours de laquelle on évaluera la progression de la démarche et la construction de la pensée plastique.

Tout au long du cursus, les étudiants sont confrontés à un sujet comme ils pourraient l'être à l'université et sont amenés à donner lieu à une réalisation. En cela, rien ne diffère entre les deux structures. En revanche à l'université, le projet comme il peut être abordé au sens de rendu d'un dossier est essentiellement réalisé à la demande de l'enseignant. Or, cette approche est cantonnée à la première année en école d'art puisque par la suite l'étudiant est amené à développer sans consigne ni incitation de la part de l'enseignant, son propre projet. Ce fonctionnement induit des modes de transmission qui diffèrent.

L'enseignement universitaire reste classique quant à ses modes de délivrance du savoir. Il est peut-être davantage prisonnier et tributaire d'instances qui ne laissent guère de place à une quelconque évolution des modes de transmission. L'objectif de l'université n'est d'ailleurs pas le même qu'en école d'art. L'objectif est bien de rendre accessible la connaissance au plus grand nombre. En cela l'université n'a pas d'autres choix que de fonctionner avec des modes de transmission qui permettent de délivrer des connaissances au plus grand nombre. Selon Yves Michaud, il y a une raison à cela :

> *Il faut surtout bien voir que les moyens de diffusion et de communication de masse ont en matière d'éducation un rôle aussi important qu'ambivalent : ils renforcent les moyens d'enseignement " normaux ", en confirmant leurs rapports ou en les illustrant. (Michaud, 1993, p. 15)*

C'est d'ailleurs pour cela qu'en faculté, les étudiants bénéficient d'un enseignement qu'Yves Michaud décrit comme « normal » puisque celui-ci se fait par l'intermédiaire de cours magistraux et de travaux dirigés, où l'enseignant est présent à une heure dite et dans une salle précise. Si la notion de projet apparaît avec les séminaires de master, il faut souligner une fois de plus que la mise en œuvre des projets est complexe à l'université. Cela est d'ailleurs en

Licence CC BY-NC-ND 3.0

partie lié au nombre d'étudiants. Pour l'école d'art l'enseignement par cours est essentiellement valable pour la première voire deuxième année. Ensuite, il revient à l'étudiant de solliciter les enseignants qui suivent l'année dans laquelle il est inscrit, afin de prendre rendez-vous et de s'entretenir avec eux. L'enseignement est fait de manière à ce que l'étudiant s'épanouisse. L'enseignement permet à l'étudiant de s'affirmer, d'expérimenter puis d'intégrer petit à petit la démarche qui lui permettra de se forger/former toute sa vie comme artiste et comme personne avant tout. À l'image de cette démarche, l'enseignement en école d'art est principalement généraliste il est décrit par l'ANdÉA comme non disciplinaire :

> *Centrée sur les figures de l'artiste et de l'auteur, la pédagogie opère une circulation entre pensée et fabrique. C'est cette pédagogie-là, qui vise au développement d'un regard critique et d'une intelligence productive, qui garantit l'excellence des formations, l'attractivité des établissements et le haut niveau d'insertion professionnelle des diplômés dans le champ de la création artistique et du design et plus largement dans le secteur culturel. C'est aussi ce savoir spécifique que représente le champ des arts plastiques, des arts visuels et du design, et la valeur sui generis des pratiques à l'œuvre dans les écoles d'art. (ANdÉA, 2014, p. 13)*

En effet, si cette méthode d'enseignement est générale et met en avant le dialogue des disciplines et des contenus, c'est qu'elle souhaite favoriser « le décloisonnement, la transversalité et une approche anachronique des contenus (ANdÉA, 2014, p. 13) ». L'histoire des idées ou ce que l'on appelle plus communément l'enseignement théorique invite à l'apprentissage :

> *D'une lecture critique, le développement de la capacité à analyser un objet, une exposition, une contribution écrite, à nommer ce qui est à l'œuvre, en prenant en compte le contexte. C'est en ce sens que l'Histoire est, en école d'art, une matière enseignée à partir du temps présent, à la manière dont Walter Benjamin parle du 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 ". (ANdÉA, 2014, p. 17)*

L'enseignement théorique qui y est dispensé, procède de la remise en question, pour résumer : d'une forme d'herméneutique. En cela, il est voisin de la pratique plastique qui procède par la remise en question du processus et de la forme. Cela induit souvent le fait que l'outil est produit en même temps que l'objet artistique : « En d'autres termes, en école d'art on n'apprend pas 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. » (ANdÉA, 2014, p. 17)

Les programmes ainsi que la flexibilité des cours en école d'art diffèrent des enseignements à l'université. Comment ces enseignements se déroulent-ils ? Comment procèdent ces enseignements ?

Licence CC BY-NC-ND 3.0

IV.7. Une didactique entre université et école d'art qui diffère

La didactique est l'« art d'enseigner, d'exposer méthodiquement et systématiquement les principes et les lois d'une science ou les règles et les préceptes d'un art » (CNRTL, s. d.). Il s'agit donc ici de discuter de l'art d'enseigner. En effet, un apprentissage est induit selon des règles ou absence de règles lorsqu'il se produit de manière fortuite ou non-intentionnelle. On peut donc supposer qu'à l'instar des diverses typologies d'apprentissage, il existe différentes manières d'induire ces apprentissages. L'école d'art met en avant une formation qui fait appel à la notion de projet. Dans ce cursus, l'étudiant est invité à s'autoformer et s'autogérer. Lorsque l'étudiant fait émerger une démarche, il doit apprendre à développer les outils liés à sa réussite. Il compose donc en expérimentant et ne peut avancer que par des situations de mise en test basées sur un matériau « réel ». L'ensemble de ces études fonctionne par autodirection, autogestion et autoformation. L'apprenti plasticien se nourrit de situations réelles qui font appel à sa capacité d'action. Cet apprentissage par l'incapacité à le regrouper sous une définition, se classe sous la bannière de l'informel. Les cours théoriques quant à eux viennent apporter un guide, baliser la pratique plastique en tentant d'apporter les connaissances nécessaires à l'analyse d'un contexte socio-artistique.

À l'université, si l'apparition du contrat pédagogique semble individualiser le parcours de formation, le nombre en hausse d'étudiants entrave une approche complètement individuelle puisque l'on n'augmente pas dans le même temps le nombre d'enseignants. La fréquentation importante de l'université entrave la possibilité de développer de nouvelles pratiques d'enseignement. D'ailleurs cette évolution reviendrait à individualiser davantage l'enseignement ce qui est contradictoire avec un accès facilité à l'université et une démocratisation du savoir. La question ici n'est pas de statuer sur l'ouverture de l'université au plus grand nombre et sur les bienfaits ou méfaits de cette ouverture, mais surtout d'expliciter les obstacles à un enseignement individualisé. Simon Belinga Bessala, chercheur en sciences de l'éducation, décrit la situation de l'enseignement dans *Didactique universitaire et formation à l'enseignement des professeurs d'université* :

> *Nos universités accordent plus de temps à l'enseignement qu'à l'apprentissage. Il y a une indifférence notoire à la manière dont nos étudiants s'approprient les savoirs. Les conceptions et les méthodes des enseignants ne progressent pas de paire avec les connaissances contemporaines relatives aux différentes mutations sociales, culturelles, économiques et technologiques. Attitude qui amène les enseignants à continuer à enseigner des connaissances nouvelles par des procédés anciens. (Bessala, 2011, p. 5)*

On comprend donc que les différences qui surviennent ici ne sont pas imputables à la discipline, mais surtout à la structure d'enseignement. Il y a donc une spécificité pour chaque structure. En cela il convient de préciser que l'université doit faire face à des défis d'enseignement mis en avant par une démocratisation des études supérieures et un accès facilité. Marc Romainville, professeur en sciences de l'éducation à Namur, explique que l'université doit en réalité assumer une augmentation de sa fréquentation depuis la deuxième moitié du XX^{ème} siècle. Cette augmentation du nombre d'étudiants, implique comme le précise

Licence CC BY-NC-ND 3.0

le chercheur, une diversification des profils. Si la diversité implique une ouverture culturelle intéressante, elle rend aussi la tâche d'enseigner plus complexe. Aussi l'augmentation du nombre d'étudiants entraine les enseignants à s'adresser à des groupes de plus en plus importants et hétérogènes :

> *Deux conséquences majeures de la massification constituent des défis de taille pour la didactique universitaire. D'une part, les enseignants sont désormais invités à enseigner au sein de grands groupes, parfois de plusieurs centaines d'étudiants, avec la difficulté d'y encourager et d'y encadrer un travail personnel, garant d'un réel apprentissage en profondeur. D'autre part, de " nouveaux étudiants " ont " envahi " l'université et s'y présentent avec un profil de motivation, de compétences et de rapport aux études assez éloigné du profil des " héritiers " avec lesquels l'université avait l'habitude de travailler quand elle était encore une formation de l'élite. (Romainville, 2004, p. 4)*

À l'issue de la comparaison de ces structures, nous venons de voir que les spécificités ne tiennent pas à la discipline enseignée mais aux établissements qui dispensent cet enseignement. D'ailleurs, nous avons relevé des différences principales liées au mode projet et à la transmission des connaissances et savoirs. En effet, l'école d'art ne possède aucun caractère commun avec les schémas d'enseignement classiques que nous venons de décrire. Il s'agit maintenant d'étudier ces deux notions.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Chapitre V. La singularité de l'enseignement en école d'art

Les étudiants en école d'art sont amenés à apprendre et acquérir leurs compétences en se confrontant au projet dès le premier cycle de leurs études. Nous avons observé une disparité entre les deux systèmes d'enseignement étudiés précédemment. Au vu de ce que nous venons d'évoquer, nous devons étudier les caractéristiques du modèle d'enseignement en école d'art afin de le spécifier et comprendre à quelle typologie d'enseignement il se rattache.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

V.1. Un enseignement qui se rattache au modèle d'Henri Desroche

Les écoles d'art mêlent plusieurs stratégies d'enseignement. Elles proposent des enseignements théoriques qui s'effectuent par le biais de cours magistraux évalués par un contrôle de connaissances (devoir sur table, dossier à rendre) et des enseignements pratiques qui donnent lieu à un travail plastique évalué sur la base de l'implication de l'étudiant, de la pertinence et la qualité de sa réalisation. Lorsque les heures de cours s'estompent au profit du projet individuel, l'étudiant doit mettre en œuvre les ressources dont il dispose, acquérir les connaissances qu'il n'a pas et apprendre à se servir des outils et matériels dont il a besoin pour concrétiser son projet. L'enseignement se fait, mais ce n'est plus l'enseignant qui transmet directement à l'étudiant. C'est l'étudiant qui est amené à apprendre de sa pratique. L'étudiant doit apprendre à cerner les apprentissages qu'il va devoir acquérir, trouver les personnes ou les guides susceptibles de l'aider. On retrouve ces éléments dans les quatre stratégies d'enseignement évoquées dans *Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche action, Apprentissage 3* par le sociologue Henri Desroche. Ces quatre stratégies d'enseignement sont : la stratégie didactique (S^1), la stratégie maïeutique (S^2), la stratégie dialectique (S^3) enfin la stratégie logistique (S^4). La stratégie didactique est essentiellement reprise en premier cycle des écoles d'art. Elle est plus discrète les années suivantes. Si ce modèle est ancien car mis en avant en 1990, il n'en reste pas moins intéressant puisqu'il envisage l'enseignement par le biais de stratégies et montre l'aspect multidimensionnel de celui-ci. C'est d'ailleurs un modèle qui fait apparaître l'enseignement sous un aspect dynamique et donc comme étant un acte de transmission non figé.

La stratégie didactique (S^1) fait référence à une pédagogie de l'objet (Desroche, 1991, p. 24).

> *C'est le modèle universitaire classique. Ce sont les programmes, des syllabus qui sont élaborés. On a, certes, consulté et ausculté, voire procédé à des enquêtes de besoins ou même des prévisions" participatives ". Mais il y a un programme - un menu - qui permet d'obtenir un certain nombre de certifications. Ce modèle préprogrammé suppose donc qu'il y a un professeur et des étudiants. Un professeur qui est censé détenir un savoir et des étudiants qui sont censés en être privés, c'est-à-dire en situation de non-savoir. La didactique s'efforce d'inculquer le savoir à ceux qui ne savent pas. Et on vérifie cette assimilation par des examens, y compris avec leurs instruments de mesure. (1991, p. 24)*

Ce modèle ne correspond pas pleinement à l'enseignement en école d'art et au cadre de transmission. Celui-ci survient uniquement lors des cours magistraux ayant pour objet l'histoire et la théorie de l'art et ce plus particulièrement en premier cycle comme nous l'avons vu. En second cycle, cette stratégie d'enseignement se fait plus discrète.

Le modèle dialectique (S^3) décrit par Desroche est selon lui une pédagogie du trajet. Au sein de cette stratégie d'enseignement, il est question d'atteindre un objectif ou une recherche, en ne mobilisant que les ressources nécessaires à ceux-ci. De manière plus explicite :

Licence CC BY-NC-ND 3.0

> *Disons que, dans ce modèle dialectique ou interagencé - celui qu'on essaie de tester maintenant - la situation serait celle-ci : pour atteindre la fin, c'est-à-dire produire la recherche, il faut en prendre les moyens, c'est-à-dire consommer tous les et seulement les apprentissages qui sont nécessaires et suffisants à cette production (Desroche, 1991, p. 33).*

Il est question dans ce modèle de solliciter les ressources qui peuvent constituer un ensemble de références ou de données ou encore une personne ressource. S'il est question de pédagogie du trajet pour Desroche, c'est parce qu'il y a un aller-retour permanent entre la finalité du projet et la sélection des connaissances qui ont besoin d'être acquises pour le mener à bien. Cela sous-entend donc un va et vient entre un programme et un projet. C'est ce qu'il précise dans le troisième point qu'il développe sur cette stratégie d'enseignement :

> *Troisièmement, traiter les agencements entre les programmes et les projets comme une navette permanente. Soit qu'il y ait sélection des programmes par les projets, soit qu'il y ait questionnement des projets par les programmes, soit qu'il y ait en permanence une navette entre l'expérience telle qu'elle est vécue et l'expression telle qu'elle est perçue pour s'acheminer vers une synthèse qui serait un conçu entre le vécu dûment analysé et le perçu dûment conceptualisé. Ce que je dis là est un peu compliqué, un peu " charabia ", mais cela correspond à peu près à ce qui devient la surgescence d'une scientificité et d'une créativité conjointes. En bref, le trajet.(Desroche, 1991, p. 36)*

En école d'art, cet aller-retour est noté à partir de la deuxième année et plus particulièrement au deuxième cycle lorsque les étudiants échangent sur leur projet lors des entretiens prévus avec les enseignants. Ce modèle décrit la manière dont les étudiants en école d'art mobilisent les différents acteurs internes et externes à l'école afin d'acquérir les éléments nécessaires pour développer leur projet. En deuxième cycle, c'est l'étudiant qui vient solliciter l'enseignant ainsi que les autres ressources dont il a besoin. Par exemple, l'enseignant n'intervient que lorsqu'il est sollicité par l'étudiant à titre de ressource pour le développement du projet. Pour nous, cette notion de trajet va plus loin. C'est la démarche de l'étudiant. Elle implique une dialectique qui est induite par la matière et que l'on retrouve plus particulièrement au sein du modèle qui suit : celui de la stratégie logistique (S^4).

Le modèle logistique (S^4) se rapporte à ce que Desroche nomme une pédagogie du projet. Comme nous l'observions précédemment, le projet est le point central de l'enseignement en école d'art. L'étudiant apprend par l'intermédiaire de son travail plastique, donc par l'objet. Nous signalons ici que nous différencions le terme d'objet au sens de la création produite et l'objet de l'enseignement au sens de Desroche, qui est le sujet du modèle didactique et renvoie à la connaissance transmise de manière universitaire. Dans ce cas-ci, nous discutons essentiellement de l'objet au sens de la création plastique.

> *Dès lors, tout sujet de recherche - surtout si celle-ci se veut recherche-action - avait à s'emmembrer dans la " pédagogie " d'un projet fiable, factible, solvable, rentable, cautionné certes par sa " scientificité " mais aussi garanti par son opérationnalité (Desroche, 1991, p. 37)*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Ce modèle et cette remise en question sont activés essentiellement lorsqu'il s'agit du développement de projet individuel à l'initiative personnelle comme c'est le cas en deuxième cycle. En premier cycle, le projet apparait sous de multiples formes, ce qui entame une première approche de cette stratégie d'enseignement qui se fait par le biais du développement de projet.

Enfin, Henri Desroche décrit une dernière stratégie, celle du modèle maïeutique (S^2). Pour lui, le modèle est autoprojeté. Cette méthode fait appel à tout ce que l'UNESCO a souligné en 1976 à la conférence de Nairobi, à savoir « du vécu ; des actions, de l'existence vécue, de la diversité de l'expérience, de l'expérience vécue par l'adulte ; de l'expérience que procure le travail » (Desroche, 1991, p. 28). Ce modèle est celui qui appelle davantage la notion de transmission entre enseignant et étudiant. C'est sur ce modèle que se produit l'enseignement majoritairement à partir à la fin du premier cycle.

Dans l'ensemble, la combinaison de ces stratégies traduit l'organisation de l'enseignement en école d'art. L'enseignement se fait principalement par le biais du modèle maïeutique et logistique et dialectique. Ce schéma d'enseignement proposé par Desroche correspond à l'enseignement en école d'art. En revanche, si nous nous référons à nos observations précédentes, on constate une évolution entre le premier cycle ainsi que le second cycle. En effet, le modèle didactique (S^1) est davantage présent en première année et tend à s'estomper les années suivantes, tandis que le modèle logistique du projet (S^4) et le modèle dialectique se renforcent les années suivantes au fur à mesure du développement du projet plastique et de la démarche individuelle. D'ailleurs, si l'on confronte les résultats que nous avons trouvés précédemment ainsi que ce schéma de Desroche, on s'aperçoit qu'en première année l'étudiant, est promené à travers ces différents modes. En première année et de manière générale en premier cycle, il suit encore les incitations des enseignants et plus largement du programme. Aussi, il étudie au gré des diverses stratégies d'enseignement parce que le programme de l'école d'art se rattache à ces divers modèles. En effet, comme nous l'avons vu en première année, les enseignements sont variés et initient l'étudiant aux pratiques et diverses disciplines afin qu'il puisse gagner en autonomie dans les années suivantes. Au second cycle, ces enseignements sont effacés et l'étudiant doit se consacrer au développement de son projet. Autrement dit, en premier cycle c'est le programme qui maîtrise ce passage à travers les différentes stratégies d'enseignement. En revanche au second cycle, si le programme s'efface au profit du projet personnel, il semble que la circulation entre ces différentes stratégies soit un constituant essentiel de l'enseignement en école d'art, puisque c'est la diversité des enseignements et des formes d'enseignement qui constituent les maquettes. Les formes de transmission sont donc multiples et c'est le passage de l'une à l'autre qui en fait la diversité. Si le programme de premier cycle explique que les formes de transmission varient puisqu'elles sont liées aux formes d'enseignement, comment expliquer la circulation entre les différentes stratégies d'enseignement au second cycle ? Pour nous aider à répondre à cette question, nous observons deux éléments qu'il nous faut expliciter. Ces modèles mettent en avant le fait qu'il y a un enseignement qui se fait à partir de plusieurs notions interconnectées : d'une part, un enseignement par le dialogue avec l'enseignant et les

Licence CC BY-NC-ND 3.0

personnes ressources lors d'entretiens ou de discussions impromptues (S^2 et S^3) et une transmission directe lors des enseignements en théorie (S^1), d'autre part, un enseignement qui se fait par l'objet (S^4), voulu par l'enseignant puis par l'étudiant. Il faut donc différencier ce qui est transmis par l'enseignant et ce qui est transmis via la production plastique par le biais de recherches et d'expérimentations. Nous allons donc nous attarder sur le modèle maïeutique (S^2) qui se rapporte à l'enseignement par l'enseignant, puis le modèle logistique (S^4) qui se fait par projet afin de réaliser une analyse plus fine du mode de transmission.

V.1.1. L'enseignement en art est maïeutique

Le modèle proposé par Henri Desroche a été créé à partir de la notion d'autobiographie raisonnée, comme possibilité de formation. À ce sujet, il cite d'ailleurs Gaston Pineau, chercheur en sciences de l'éducation : « L'histoire de vie n'est pas seulement un moyen parmi d'autres, elle est un moyen privilégié d'autoformation dans la mesure où faire son histoire c'est faire sa vie. » (Pineau cité dans Desroche, 1991, p. 180)

Nous proposons d'adapter ce système à celui de l'enseignement en école d'art. Henri Desroche propose ainsi un système de transmission au centre duquel se trouvent plusieurs formes maïeutiques menant aux diverses stratégies présentées précédemment (Figure 75).

On trouve ainsi trois formes maïeutiques telles que l'accouchement mental (M^1), l'accompagnement mental (M^2), l'acheminement mental (M^3).

Dans la M^1, « maïeutique d'accouchement mental ou : de l'action à la recherche, de l'expérience à l'expression » (Desroche, 1991, p. 179), Desroche entend l'accouchement mental comme allant de l'action à la recherche et de l'expérience à l'expression. Dans ce modèle maïeutique, il s'agit pour lui de comprendre comment il est possible de passer d'une didactique universitaire où l'on étudie une discipline ou un élément en particulier de cette discipline, à un enseignement individuel, centré sur le sujet. Il place alors au centre de la transmission, les aspirations la compréhension et la réappropriation de chacun en fonction de l'histoire de vie individuelle pour s'en servir comme d'un levier. Ainsi, ce modèle maïeutique entend se déplacer de la stratégie didactique à celle du sujet et inversement. Ce modèle fait pleinement référence aux situations d'entretien décrites précédemment dans les livrets d'études, dans lesquelles l'enseignant viendrait s'intéresser au projet plastique de l'étudiant, mais également sur un champ ouvert à l'environnement artistique. Ce modèle est essentiellement présent en premier cycle lors des cours magistraux. Cela est associé à la stratégie d'enseignement (S^1) que nous avons évoquée plus haut. Cette variante de la maïeutique est essentiellement mise en œuvre en premier cycle, puisque les cours dispensés de façon traditionnelle n'existent plus en second cycle ou bien sont très rares.

Dans la M^2, qu'il appelle la « maïeutique d'accompagnement mental ou : la recherche et sa praxis » (Desroche, 1991, p. 181), la recherche-action nécessite de la part de l'auteur-acteur ou de l'acteur-auteur, de solliciter une personne ressource. Dans le cadre de l'école d'art, afin de pousser son projet plus en avant, l'étudiant fait appel à des assistants, des

Licence CC BY-NC-ND 3.0

camarades, des personnels de l'école ou extérieurs à l'établissement. C'est ce que nous confiait l'étudiant lors des entretiens comme précédemment cité :

> *Pour moi, c'est l'étudiant qui par envie ou frustration peut-être par manque d'apports pratiques ou peut-être théorique, je ne sais pas, va aller chercher son propre enseignement en fonction de ses projets et de ses envies. Et c'est pour moi ce qui donne à la sortie un panel très diversifié de profils aux compétences et connaissances diverses et variées*[120]

C'est ce que Desroche entend par le principe de recherche-action.

> *Recherche-action : il y a, comme déjà dit, l'inconnue, l'énigme ou le paradoxe de cet incontournable trait d'union. L'idéal type est celui d'un acteur en opération devenant auteur de la recherche. Mais, même dans ce cas idéal et limité, ledit acteur - ou personne projet - ne s'en adonne pas moins à une recherche assistée ou accompagnée par, disons - faute de mieux -, une « personne-ressource », et ce dans un exercice maïeutique (Desroche, 1991, p. 181)*

En réalisant cette démarche, l'étudiant explore une piste qui viendrait faciliter l'avancée de son projet. Cette aide qui constitue un élément inséparable du développement et de l'achèvement du projet, passe essentiellement par la discussion, un échange sur les tenants et aboutissants du projet quand l'étudiant se considère dans l'impasse. Lorsque nous avons réalisé les entretiens, les étudiants nous précisaient apprendre par eux-mêmes et expliquaient solliciter l'environnement direct et indirect de l'école. Pour certains il était d'ailleurs question « d'apprendre par eux-mêmes mais aussi de leur camarade » [121]. Cela veut donc dire qu'à l'intérieur de l'école, lorsque les échanges se font entre étudiants, les étudiants sont donc tantôt « personne-projet », tantôt « personne-ressource ». Lorsqu'ils sollicitent les assistants pédagogiques, ils incarnent uniquement la « personne-projet » et l'assistant la « personne-ressource ».

Au sein de ce modèle, l'étudiant apprend par lui-même en échangeant avec les autres. Cette situation d'enseignement est décrite par Henri Desroche de la manière suivante :

> *Ces précautions, ingéniosités ou tergiversations terminologiques, correspondent à une situation - et un défi - d'équilibrisme entre deux rôles et en l'occurrence deux personnes - personne-projet + personne-ressource - ainsi cooptés pour, durablement, pédaler en tandem. L'une - la P-P - a contracté sur un domaine qui est sien une familiarité, une pénétration, une osmose telles que non seulement elle s'identifie avec ses tenants et ses aboutissants, mais que sa mémoire, sa conscience, voire son imagination, en sont prégnantes et même imprégnées non seulement langagièrement mais parfois linguistiquement. L'autre - la P-R - étant étrangère, novice ou surplombante devant un tel domaine, détient, par contre, une maîtrise, et pourquoi pas un magistère dans les méthodes requises pour le traiter après s'en être distancié et avant de le formaliser ; car certaines méthodes doivent être distillées et instillées dans le domaine, son champ opératoire et le labourage de ce champ. (Desroche, 1991, p. 93)*

[120] EMEN24/04/19

[121] EFET29/05/19

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Cette variante maïeutique est associée à la stratégie d'enseignement par projet soit le modèle logistique évoqué plus haut. Cette variante maïeutique s'observe essentiellement au second cycle en même temps que le projet individuel et la démarche artistique individuelle se développent, puisque c'est à ce moment-là que l'étudiant sollicite le plus l'enseignant au travers d'entretiens. Comme nous l'évoquions plus haut, le modèle de transmission proposé par Henri Desroche à partir de l'autobiographie raisonnée ou bioscopie, est une base que l'on adapte à l'enseignement en école d'art. Aussi, lorsqu'Henri Desroche discute de la recherche-action et de personne-ressource et personne-projet, il explique que la personne-ressource dispose de connaissances et de méthodologies toutes autant spécifiques qu'étendues. Dans *Apprentissage 3*, il décrit la personne-ressource comme possédant des connaissances approfondies allant de :

> *La documentation à la rédaction et à la présentation en passant par: les fouilles documentaires, les catégories de conceptualisation, les normes d'investigation (qualitative ou quantitative), les règles d'argumentation, des repères d'ordonnancement, et pourquoi pas une rhétorique, une grammaire, une stylistique moyennant lesquelles fond et forme s'ajustent dans une œuvre de science qui n'omettrait pas d'être un ouvrage d'art. (Desroche, 1991, p. 93)*

Dans notre cas, il ne s'agit pas de ces éléments méthodologiques là, mais d'une connaissance des *media* et de la capacité à les travailler, de l'environnement artistique, des artistes contemporains ou en général de l'histoire et de la théorie de l'art. Enfin, il reste le troisième modèle maïeutique.

Dans le M^3, « Maïeutique d'acheminement mental ou : de la recherche au retour dans l'action », Desroche décrit un projet à partir duquel, on peut apprendre et se remettre en cause.

> *Cette M^3 greffée sur une stratégie du projet, ce projet, en termes de réinvestissement dans l'action, ce réinvestissement aspiré par les béances … et les urgences de l'emploi … sont autant de modules tard venus dans l'ajustement des parcours, ou du moins dans l'expérience qui fut mienne … à la vie longue. (Desroche, 1991, p. 93)*

Ce modèle de maïeutique fait référence dans l'enseignement en école d'art, au projet (S^4) et à la remise en question qu'il induit. Lorsque l'étudiant expérimente, il teste, il interroge le médium autant que sa démarche et sa pensée plastique. De ce fait, lorsque le résultat qu'il obtient est trop éloigné de ses attentes, il doit réorienter son projet, effectuer des recherches sur les techniques à employer ou investiguer d'autres champs et d'autres techniques. En cela, la maïeutique surgit du projet directement. L'enseignement se fait donc par le projet en lui-même et par les obstacles qu'il place sur le chemin de l'étudiant. Par les obstacles rencontrés, il nécessite de l'étudiant de se remettre en question et de réorienter le projet ou de trouver des pistes différentes pour trouver des solutions. Là encore, cette variante maïeutique apparaît en majorité au second cycle.

Cet enseignement semble être « polymaïeutique », dans le sens où plusieurs modèles se côtoient dans l'enseignement en école d'art. En l'occurrence, Desroche propose une schématisation des modèles maïeutiques associés à l'ensemble des stratégies d'enseignement. Nous la présentons ci-dessous.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

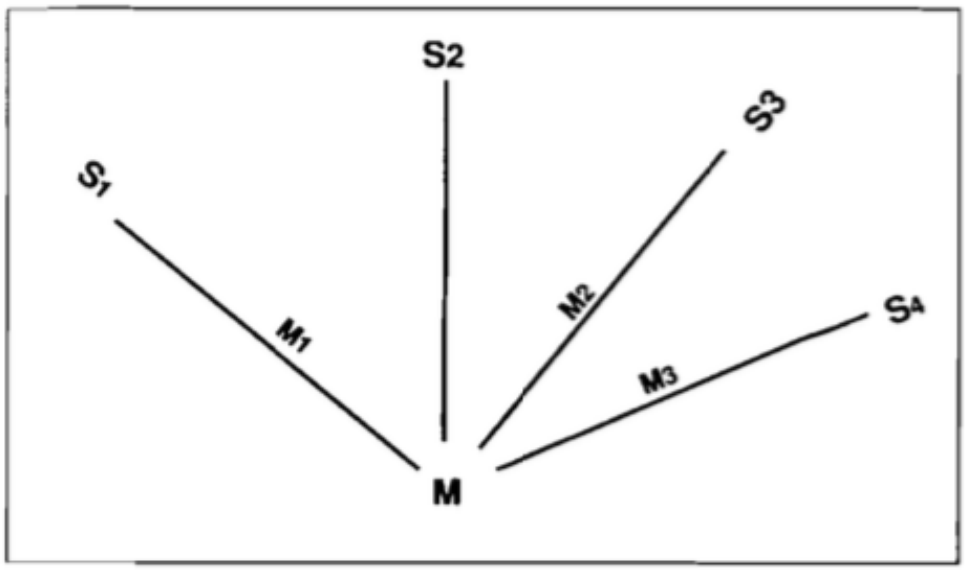


Figure 75. Desroches, H. (1991). Schéma du fonctionnement de la maïeutique dans *Apprentissage 3* (Les éditions ouvrières).

Si de manière générale, la maïeutique se rapporte aux méthodes pour accoucher de soi, ou accoucher l'autre, nous avons vu ici qu'elle pouvait prendre plusieurs formes. Les relations entre ces modèles maïeutiques et les stratégies d'enseignement se font au gré de la transmission. Concernant l'enseignement en école d'art, il semble qu'il faille préciser quelques éléments. En effet, s'il y a un va et vient entre les différents modèles maïeutiques et les stratégies d'enseignement qu'ils impliquent, cette description ne nous explique pas comment les échanges se font, c'est-à-dire comment se fait l'aller et le retour sur l'axe entre le M général de la maïeutique et la stratégie d'enseignement. On sait qu'à chaque fois c'est une variante maïeutique qui intervient. Nous avons vu plus haut que l'enseignement en art permettait à l'étudiant de se confronter au premier cycle à toutes les stratégies d'enseignement et variante maïeutique par le biais du programme. Au second cycle, cette circulation entre stratégie d'enseignement et variante maïeutique se poursuit puisqu'il y a le projet, la discussion avec les enseignants et la sollicitation en général de personnes ressources ce qui entraine encore une circulation entre les diverses stratégies et variantes maïeutiques. En revanche, on ne sait pas via quel outil cette variation maïeutique se produit. On sait qu'elle utilise le questionnement et la remise en question à chaque fois puisque c'est une « méthode socratique reposant apparemment sur l'interrogation et se proposant d'amener un interlocuteur à prendre conscience de ce qu'il sait implicitement, à l'exprimer et à le juger » (CNRTL, s. d.). D'ailleurs, on constate parfois un amalgame entre maïeutique et herméneutique. Or il nous semble que l'herméneutique est un outil utile à la maïeutique et sur lequel cette dernière se base.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

V.1.2. L'enseignement en art est herméneutique

Le mode projet doublé de la transmission vient sans discontinuer provoquer la remise en question de l'étudiant, reformuler, réinterpréter l'existant. Cette dimension de l'enseignement porte le nom d'herméneutique. En philosophie, l'herméneutique « est la théorie, science de l'interprétation des signes, de leur valeur symbolique » (CNRTL, s. d.). Michel Foucault dans Les mots et les choses appelle herméneutique l'« ensemble des connaissances et des techniques qui permettent de faire parler les signes et de découvrir leur sens » (Foucault, 1966, p. 44). Au sujet de l'enseignement en école d'art, l'herméneutique intervient à plusieurs niveaux. On distingue alors une herméneutique liée au projet plastique et une herméneutique institutionnelle. Voyons d'abord ce qu'implique la notion d'herméneutique de manière générale.

L'herméneutique, un outil au service du modèle maïeutique en école d'art

Jean-Michel Heitz, professeur en management à l'université de Champagne, met en avant la méthode herméneutique comme possibilité d'interpréter et de faire émerger des sens nouveaux à même de résoudre un problème, sans pour autant proposer une théorie infaillible. Dans le cadre du modèle maïeutique d'Henri Desroche, la méthode herméneutique est un outil et c'est dans sa perfectibilité que cette méthode est intéressante par les perspectives qu'elle promet. À la fin de son article, Jean-Michel Heitz résume son propos :

> *Appliquer la méthode herméneutique à une réflexion sur la formation implique que la recherche ne prenne jamais fin dans un système achevé (savoir absolu) ; par conséquent la conclusion revêtira la forme d'un bilan : bilan qui consiste à justifier le type de formation qui fait l'objet de cette recherche puis à montrer qu'aucune formation n'est parfaite. (Heitz, 2013a, p. 32)*

Il est étonnant de constater que cette phrase pourrait également apparaître comme une définition de l'œuvre d'art ou en tout cas du travail de création du plasticien, qui réinterprète le monde, fait émerger un sens nouveau qu'il cristallise dans une œuvre qui apparait comme la somme de ses recherches, de son opinion et de sa revendication. L'enseignement en école d'art se rapproche de la conception de Balthasar Gracian et d'Hegel au travers de la Bildung.

> *L'objection possible est que le travail d'interprétation, commencé par l'interprétation de l'œuvre d'art, assimilé pour une part à la métaphore et appliqué à l'action, rend possible une connaissance de soi. C'est dans une recherche sans fin d'interprétation de l'action et de soi-même que s'accomplit la quête d'adéquation entre ce qui semble le meilleur pour réaliser notre vie et les choix préférentiels qui commandent nos pratiques. Et puis l'autre argument à mettre en avant c'est l'importance accordée aux qualités imaginatives que cette formation a pour objectif de développer (Heitz, 2013a, p. 32).*

En réalité, c'est la construction du projet plastique qui induit cette remise en question et qui appelle les variations maïeutiques que nous venons de voir.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Une herméneutique qui est issue du projet plastique

L'herméneutique dont il est question se rapproche donc de celle du philosophe Hans-Georg Gadamer (Gadamer, 1960). En effet, ici la constitution d'une œuvre d'art via le projet plastique place au premier plan la question de l'interprétation en tant qu'auteur de l'œuvre mais aussi en tant que spectateur. De cette manière l'enseignant se trouve également dans une position de remise en question puisque l'interprétation et la sensibilité ne sont pas les mêmes que celles de l'étudiant. De même, l'étudiant est également placé dans la position du spectateur lorsque ses camarades font appel à lui dans ce cadre précis. Selon Isabel Weiss, philosophe : « Interpréter, c'est à la fois savoir recevoir et faire une expérience » (Weiss, 2007, p. 2). Si l'herméneutique gadamérienne met en avant un fonctionnement similaire pour les sciences humaines, l'œuvre d'art et sa constitution offrent un panel intéressant de réinterprétation. Isabel Weiss souligne d'ailleurs que la compréhension d'une œuvre dépend de chacun et de ce fait échappe en partie à son auteur.

> *Le phénomène de la compréhension est quelque chose qui, même lorsqu'il est nourri par une application rigoureuse de règles, une connaissance assurée de l'œuvre, nous surprend, nous ne sommes pas en mesure d'anticiper et de maîtriser totalement le moment de la compréhension, moment dans lequel l'œuvre justement "est là", elle nous "parle" et nous la voyons enfin telle qu'en elle-même. L'impossibilité d'une mainmise de l'interprète sur la réponse à sa propre quête montre que l'interprétation n'est pas seulement une action d'élucidation, de clarification comparable à l'explication ou à la démonstration - dans lesquelles le sentiment de maîtrise serait amplifié - mais plus exactement un mode d'être qui affecte à la fois l'œuvre, l'homme et le lien, le jeu qui s'institue entre eux. (Weiss, 2007, p. 2)*

C'est par la pluralité de ces expériences de compréhension et d'interprétation que l'herméneutique se construit. L'expérience de la non-compréhension est d'ailleurs tout aussi importante.

> *Le pluralisme des expériences de compréhension (et de non-compréhension) maintient en réalité la vitalité et la "compréhensibilité" de notre rapport à l'œuvre, les conditions de toute intelligibilité. Aucune œuvre n'est œuvre en soi, elle n'existe pas si elle n'est entendue. Comprendre, ce n'est pas s'y entendre en un sens technique, à la manière d'un "s'y connaître", "savoir y faire", mais plutôt "s'y entendre soi-même", s'y reconnaître, s'y retrouver. Le soi est ce que nous n'atteignons que par la médiation, l'aller-retour, une expérience pleine de la compréhension, dans toutes ses dimensions (savoir théorique, affectivité, mémoire, etc). (Weiss, 2007, p. 13)*

Cet outil herméneutique en école d'art se crée à partir du projet. La remise en question qui émane de l'expérimentation plastique est réinvestie. On la retrouve au niveau des axes du modèle de Desroche.

L'herméneutique est aussi induite par l'institution et les enseignants qui en dépendent

S'il n'y a pas d'opposition disciplinaire à aller chercher entre l'enseignement en université et en école d'art puisque les sciences humaines permettent cette herméneutique, c'est surtout l'herméneutique institutionnelle liée à l'histoire des écoles d'art dont on veut

Licence CC BY-NC-ND 3.0

parler. Si la réinterprétation incessante et la reformulation constituent la démarche du jeune plasticien, l'enseignement et l'institution comportent en eux ce questionnement. Aussi, l'enseignement en école d'art a transmis aux étudiants ce questionnement perpétuel. C'est d'ailleurs la base de cette méthode artistique. Michel Foucault rappelle l'origine de l'herméneutique de soi et évoque les pratiques antiques gréco-romaines ainsi que chrétiennes, telles que sont l'examen de conscience et l'aveu. Ces pratiques existent aujourd'hui dans le cadre de l'enseignement artistique :

> *Pour Cassien, le problème n'est pas de savoir s'il y a conformité entre l'idée et l'ordre des choses extérieures : il s'agit d'examiner la pensée en elle-même. Montre-t-elle sa véritable origine, est-elle aussi pure qu'elle le paraît, des éléments étrangers ne sont-ils pas insidieusement mêlés à elle ? Tout compte fait, la question n'est pas : " Ai-je tort de penser ce genre de chose ? », mais « N'ai-je pas été trompé par la pensée qui m'est venue ? " La pensée qui me vient-et indépendamment de la vérité des choses qu'elle représente- n'est-elle pas une illusion de ma part au sujet de moi-même ? (Foucault, 1981, p. 81)*

Cette dynamique de pensée et de création se retrouve dans la construction du projet plastique et, est visible notamment lors des entretiens avec les enseignants ainsi qu'au moment des bilans. Ce fonctionnement s'inscrit petit à petit comme une hygiène pour progresser et sans cesse pousser sa création dans ses retranchements. Michel Foucault reprend Cassien :

> *Comment réaliser continuellement cet examen de soi nécessaire, ce nécessaire contrôle par soi des plus petits mouvements dans les pensées ? Comment est-il possible de réaliser cette nécessaire herméneutique de nos propres pensées ? La réponse donnée par Cassien et ses inspirateurs est à la fois évidente et surprenante. La réponse donnée par Cassien est : tu interprètes tes pensées en les disant à ton maître ou à ton directeur spirituel ; tu interprètes tes pensées en avouant, non pas bien sûr tes actes, non pas en avouant tes fautes, mais en avouant continuellement le mouvement que tu peux noter dans ta pensée. (Foucault, 1981, p. 81)*

L'acte de verbalisation est intéressant pour rendre lisible, audible, intelligible. Aussi les rendez-vous entre enseignants et étudiants permettent de discuter de la progression de la création, de l'ensemble des pistes évoquées. Les rôles d'interprètes que jouent les enseignants comme les autres étudiants, artistes rencontrés, ou toutes personnes extérieures à la pratique permettent au futur plasticien de se saisir de sa création et de mettre davantage en lumière des processus sous-jacents. En réalité, la production artistique au travers d'un processus de création qui à chaque fois se nourrit de méthodes singulières et évolutives, permet sans cesse la remise en perspective. Ce questionnement permanent nourrit la connaissance que le plasticien a de lui-même et lui permet de se construire et d'affirmer une telle identité. Ce cheminement décrit à merveille l'effort continu de l'étudiant face à son apprentissage et sa création. Sur le modèle que nous présentons, l'outil herméneutique se veut être le véhicule qui permet d'aller et venir au sein des différentes situations de transmission. il permet d'aboutir une réflexion et une création par l'ouverture à une compréhension différente et à un sens nouveau. Lorsque ce sens a émergé, il s'agit de pouvoir le décrire au plus proche de ce qu'il

Licence CC BY-NC-ND 3.0

a été perçu au moment où il a été mis au jour par l'herméneutique. L'exploration des pistes ouvertes se fait donc par le biais d'un autre outil que l'on nommera l'heuristique.

V.1.3. L'enseignement en art est heuristique

L'ensemble des définitions qui entoure le terme « heuristique », soit comme un adjectif soit comme un substantif, tend à mettre en avant une méthode ou des procédés de recherche qui, par la découverte, conduisent à une gamme de solutions et à l'établissement d'un certain nombre de règles. Ce qui est « heuristique » « sert à la découverte ». Un enseignement heuristique est un enseignement qui « consiste à faire découvrir par l'élève ce qu'on veut lui enseigner » (CNRTL, s. d.). L'heuristique consiste davantage en une « discipline qui étudie les procédés de recherche pour en formuler les règles, et effectue une réflexion méthodologique sur cette activité » (CNRTL, s. d.). Selon Alain Birou dans le *Vocabulaire pratique des sciences sociales,* « l'heuristique se distingue de la méthodologie en ce sens qu'elle est plus une réflexion sur l'activité intellectuelle du chercheur que sur les voies objectives de solution » (Birou, 1968, p. 114). Cette appréhension de l'heuristique diffère selon les auteurs, d'ailleurs Jean-Louis Le Moigne, dans « la modélisation des systèmes complexes » évoque l'heuristique comme « un raisonnement formalisé de résolution de problème (représentable par une computation connue) dont on tient pour plausible, mais non pour certain, qu'il conduira à la détermination d'une solution satisfaisante du problème » (Le Moigne, 1991, p. 80) L'heuristique devient un outil d'exploration des pistes issues de la démarche herméneutique évoquée précédemment.

Comme nous le décrivions dans l'introduction, l'enseignement artistique se définit autant par ce qu'il est que ce qu'il n'est pas. L'heuristique de Christian Jacob survient comme un moyen complémentaire à l'herméneutique :

> *L'heuristique comporte une étape de verbalisation : trouver les mots pour le dire, aiguiser la formulation, trouver une adéquation toujours plus précise entre les mots et la pensée… Trouver le mot clé, le mot juste… L'heuristique est aussi l'art de tisser des liens : présupposition, conséquence, alternative, inclusion, opposition…*
> *L'heuristique repose sur différentes opérations intellectuelles : l'intuition, l'hypothèse, l'idée digressive, le travail sur la forme et le choix des mots, le travail sur la concaténation logique qui permet d'articuler des objets de pensée, des idées, dans une séquence linéaire ou dans un espace bidimensionnel. (Jacob, 2013)*

Dans l'enseignement artistique se font écho l'herméneutique et l'heuristique (Figure 76). La question de la réinterprétation et du questionnement ainsi que le fait de tendre vers une solution est omniprésente dans cet enseignement. Au travers du premier cycle comme du deuxième cycle des études, l'architecture des diplômes se construit sur ces deux piliers. Il s'agit de comprendre à quel modèle d'éducation et d'apprentissage il se rattache.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

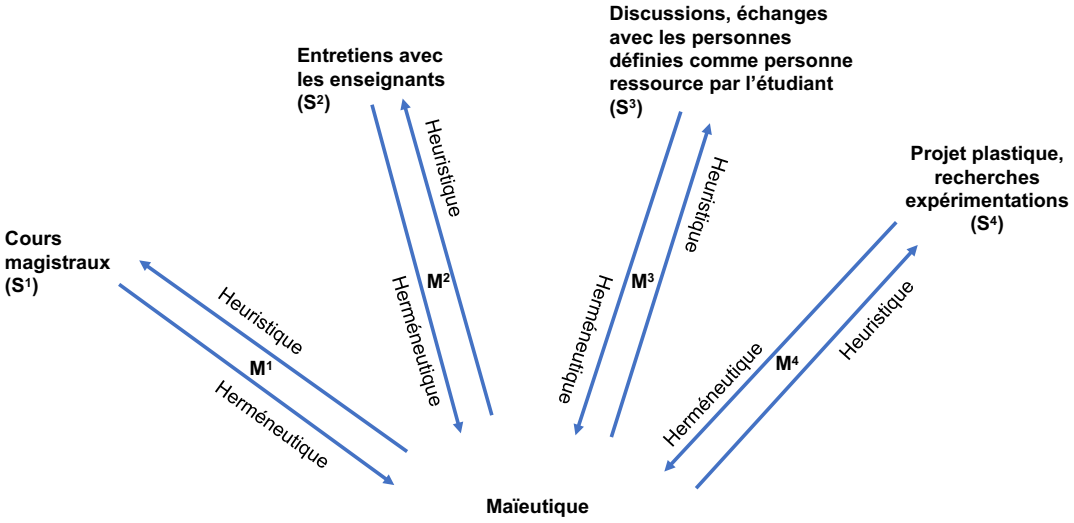


Figure 76. Adaptation du schéma d'Henri Desroche à l'enseignement en école d'art

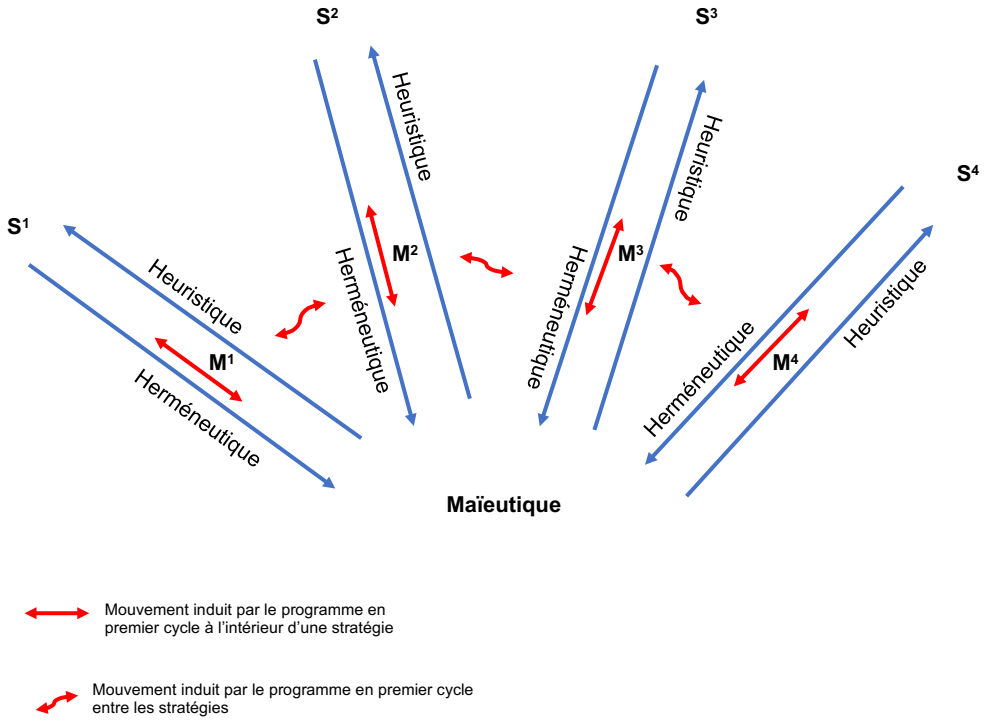


Figure 77. Schéma de l'enseignement en école d'art au premier cycle

Licence CC BY-NC-ND 3.0

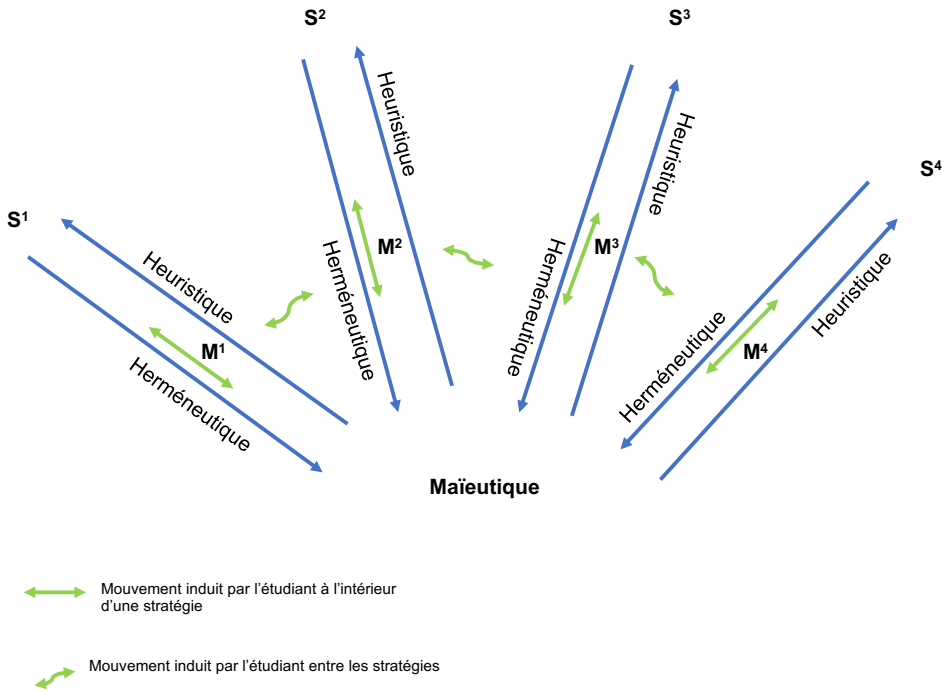


Figure 78. Schéma de l'enseignement en école d'art au second cycle

Si, nous venons d'identifier le fonctionnement de cet enseignement, nous ne l'avons pas pour autant rattaché à une classification spécifique. Il nous faut donc nous intéresser à la classification de ses caractéristiques. En effet, à ce stade, nous ne savons pas à quel type d'éducation, de mode d'apprentissage il se rattache, ni s'il est réellement question de pédagogie comme l'évoque Henri Desroche. Sans pour autant remettre en question le fonctionnement de cet enseignement selon le schéma de Desroche, nous allons questionner ses spécificités.

V.1.4. Le projet au sens de recherche-action

L'enseignement par projet pose la question de l'enseignant et de sa place par rapport à l'étudiant. Le modèle d'Henri Desroche distingue une « recherche d'explication ou la recherche-sur », « une recherche d'application ou la recherche-pour », enfin « la recherche d'implication, ou la recherche-par » (Desroche, 1991, p. 106). Dans la « recherche-sur », Desroche entend une recherche sur l'action mais sans action. L'équivalent en école d'art serait une recherche sur des problématiques artistiques qui ont trait ou non à l'étudiant et qui ne sont pas nécessairement liées à l'objet de sa production. Dans la « recherche-pour », le chercheur explique que « c'est l'acteur qui dispose, mais le chercheur propose », il résulte de cela, soit des expériences dont le résultat est attendu soit des « applications détournées et insolites » (Desroche, 1991, p. 106). Ici, l'étudiant dans son projet, jongle entre la position de celui qui

Licence CC BY-NC-ND 3.0

fait et celui qui cherche. Il bascule de position entre acteur et chercheur régulièrement. Enfin, dans la « recherche-par », l'implication des acteurs et chercheurs est simultanée.

Ce dernier type de recherche-action se fait :

> *Soit par implication des chercheurs dans l'action des acteurs. Soit par implication des acteurs dans la recherche des chercheurs. L'un ou l'autre. Parfois l'un et l'autre. Soit que les auteurs d'une recherche deviennent co-auteurs d'une recherche. Et quel que soit le guidage qui préside soit à cette co-recherche soit à cette co-opération. C'est évidemment le type de recherche-action qui serait le plus prometteur. (Desroche, 1991, p. 107)*

En ce qui concerne l'étudiant en école d'art, il est à la fois acteur et chercheur. Pour accomplir son projet plastique, il jongle entre tous ces modes de recherche. Face à la nécessité de développer sa connaissance de l'environnement artistique, il effectue une « recherche-sur ». Lorsqu'il ne maîtrise pas une technique ou nécessite l'acquisition de connaissances spécifiques pour développer son projet, il va au-devant des informations nécessaires. Il effectue dans ce cadre-là une « recherche-pour ». Enfin, dans la « recherche-par », il occupe les deux positions. Or, dans l'enquête sociologique et l'étude lexicale que nous avons menées, nous avons pu observer la simultanéité du positionnement de l'étudiant en école d'art. De plus, la recherche-action impose un mode de participation spécifique parmi les huit modes évoqués par Henri Desroche. Aussi, nous retenons la participation spontanée, la participation militante et enfin, la participation vagabonde. Sur l'ensemble des typologies de projets, on relève diverses modes de participation. Lorsqu'il est question de participation spontanée, l'étudiant est acteur et agit quoi qu'il en coûte : « Il faut agir pour savoir, même si en agissant on ne sait encore guère sur quoi ni pour quoi on agit … Et même si l'action est une recherche où les réflexes l'emportent sur la réflexion. » (Desroche, 1991, p. 109)

Dans la participation militante, « la recherche-sur » est mise à part. Elle laisse place à une recherche plus intuitive menée uniquement par l'étudiant et pour l'étudiant. Enfin, dans la participation vagabonde, Desroche met en avant une recherche qui est :

> *Celle de l'auteur (ou/et de l'acteur), " intellectuel vagabond " livré à une improvisation où s'emmêlent la créativité et la fantaisie, l'aventure et la génialité, le sérieux et le baroque. Il n'a pas prémédité et choisi une recherche. C'est la recherche qui, un beau matin, l'a choisi. Il ne cherche ni sur ni pour ni par. C'est par surcroît que lui sont données une explication, une application, une implication qui n'avaient pas été cherchées. Chercheur de hasard, au hasard ou par hasard. Et pourtant, c'est parfois lui qui trouve. (Desroche, 1991, p. 110)*

Nous venons donc de décrire un enseignement qui se fait par le biais du projet. En premier cycle, les projets répondent essentiellement à des incitations collectives avec un rendu soit individuel dans le cadre des enseignements d'initiation de première année, soit collectif dans le cadre des workshops organisés par l'école. Lorsque le travail commence sur le projet de l'étudiant, nous observons, que plusieurs modes de recherches-actions peuvent être mis en jeu, même si de manière générale nous retrouvons la « recherche-par », puisqu'elle mobilise l'étudiant à la fois en tant qu'acteur et chercheur, à tel point que les deux positions sont

Licence CC BY-NC-ND 3.0

d'ailleurs indissociables en école d'art. L'enseignement par projet appelle ici plusieurs types de participations mais nous retenons essentiellement la participation vagabonde puisque c'est elle qui est la plus usitée lors de l'expérimentation et le développement du projet. Cette double position d'acteur-chercheur vient questionner le modèle de transmission en école d'art. Si nous avons noté une autonomie très importante chez les étudiants, la place de l'enseignant est déterminante. Voyons comment celui-ci se positionne au cœur du dispositif de transmission.

V.2. Un modèle d'éducation et d'apprentissage spécifiques

L'école d'art répond au même titre que l'université et d'autres institutions à un système obéissant à la définition de l'éducation. En revanche, si nous venons de voir que l'enseignement en école d'art répond à un modèle de transmission particulier, nous n'avons pas classé ce modèle d'éducation. D'ailleurs, de quels types d'éducation relèvent l'école d'art et l'université ?

Selon Durkheim dans *Éducation et sociologie* (1922), pour qu'il y ait éducation, il faut avant tout que deux générations soient en présence : une génération d'adulte et une génération d'enfants ou de jeunes personnes. Les premiers exerçant une action sur les seconds. D'ailleurs, il convient selon lui de dire qu'il y a autant de « sortes différentes d'éducation qu'il y a de milieux différents dans cette société » (Durkheim, 1922, p. 7). Ces éducations répondent à un idéal de l'homme que ces sociétés se représentent. Dans son premier chapitre sur l'éducation, sa nature et son rôle, Durkheim donne sa définition de l'éducation :

> *L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui, et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. (Durkheim, 1922, p. 9)*

Ce principe d'éducation est selon Thierry Ardouin, professeur des universités en sciences de l'éducation à l'université de Rouen, mis en œuvre au travers d'un système d'enseignement qui sous-tend deux paradoxes : « former le plus grand nombre pour assurer la cohésion sociale et former l'élite pour le renouvellement des savoirs ; et s'adapter à l'environnement socio-économique et garantir un développement et une indépendance culturelle. » (Ardouin, 2019)

Nous entendons par modèle d'éducation le cadre au sein duquel un phénomène de transmission va avoir lieu. Aujourd'hui ce principe d'éducation embrasse trois catégories : l'éducation formelle, non formelle et informelle.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

V.2.1. L'éducation formelle

Selon Thierry Ardouin, l'éducation formelle reprend quatre critères établis par Stéphanie Gasse : « l'existence d'institution nationale (système scolaire et universitaire), l'existence de structures organisées (scolaires ou autres : ONG, associations, périscolaire, sanitaires, populaires, professionnelles, etc.), l'identification d'un public cible particulier (classe d'âge, population spécifique), l'objectif d'éducation avec une intentionnalité lisible (connaissances attendues, programme, reconnaissance des acquis) » (Ardouin, 2019) . Cette éducation se déroule au sein d'institutions dispensant un enseignement selon un programme et encadré par des professeurs diplômés. D'ailleurs dans ce cadre précis lorsqu'il est question de programme, on peut employer le terme de curriculum. L'enseignement institutionnalisé signifie que ces curricula sont également validés par les autorités nationales en charge de l'éducation. Moacir Gadotti, professeur à l'université de Sao Paulo et directeur de l'institut Paulo Freire, ajoute que l'espace de la salle de classe est fini, et à l'intérieur de celui-ci se déroule un programme très séquencé (Gadotti, 2005).Cette typologie d'éducation formelle réintroduit la notion de hiérarchie. C'est donc le mode d'éducation que l'on trouve principalement dans les écoles et les universités. L'éducation formelle sous-tend une relation enseignant-élève dans un objectif d'apprentissage précis (UNESCO, 2013, p. 12)[122]. L'enseignement formel fait majoritairement référence à la formation initiale par opposition à la formation continue qui commence une fois l'individu diplômé et inséré dans la vie active. La formation initiale s'effectue à temps plein et de manière continue. En cela elle se différencie de la formation continue qui, au contraire du nom qu'elle porte, est suivie de manière intermittente. Généralement la formation initiale donne lieu à une certification ou un diplôme reconnu par l'État.

V.2.2. L'éducation non-formelle

L'éducation non formelle, toujours selon Thierry Ardouin, se destine à une population d'apprenants ciblée et pour laquelle les prérequis pédagogiques sont identifiés. Cette typologie d'éducation reprend seulement trois des critères de Gasse. L'éducation non-formelle est considérée par l'UNESCO comme répondant à un enseignement institutionnel. Contrairement à l'enseignement formel qui se destine à des individus jeunes qui entament une formation initiale, l'enseignement non-formel s'adresse à tous les âges. Il n'est pas nécessairement régulier et continu et le parcours de formation qu'il propose peut se destiner à des individus qui souhaitent compléter leur formation initiale. La forme et la durée peuvent varier. Aussi, il s'agit parfois de formations de quelques jours, de séminaires, ou de cycles de plusieurs jours

[122] Nous avons fait le choix de prendre appui sur un panel de définitions qui comprend à la fois des travaux scientifiques de chercheurs indépendants mais aussi des organisations telles que l'UNESCO ou encore l'OCDE, bien que ces dernières soient amenées à travailler sur les notions d'éducation dans le cadre de programmes financés. Ce panel de définitions nous permet d'envisager une acception plus large des problématiques qui ont trait à l'éducation et à l'apprentissage.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

répartis sur un an. Dans la majorité des cas, l'éducation non-formelle donne lieu à des certificats et diplômes non reconnus par l'autorité en charge de l'éducation. Si la formation proposée vient parfaire ou spécialiser un diplôme obtenu dans un parcours d'étude initial, elle peut alors être sanctionnée par un certificat ou un diplôme reconnu. Généralement, l'enseignement non-formel est proposé pour améliorer des compétences, parfaire des aptitudes aussi bien dans le milieu professionnel que dans la sphère privée. Les formations proposées peuvent également permettre pour ceux qui n'auraient pas de diplôme de bénéficier d'un enseignement sur le tard en marge des institutions ou des parcours officiels. On peut d'ailleurs retrouver tous types de formation qui varient selon les pays. L'UNESCO cite parmi ces formations, des programmes d'alphabétisation, d'éducation pour les enfants déscolarisés ou encore des programmes d'adaptation à la vie ordinaire (UNESCO, 2013, p. 13).

V.2.3. L'éducation informelle

L'éducation informelle quant à elle se veut être un biais « par lequel chaque individu acquiert des attitudes, valeurs, compétences et connaissances à partir de l'expérience quotidienne (famille, loisirs, déplacements, *media*). Cet apprentissage ne suit pas une programmation et se déroule hors institutions » (Gadotti, 2005). Selon Thierry Ardouin cette éducation s'éloigne de ce qui est scolaire pour s'orienter davantage vers une formation destinée aux adultes. En dépit du fait que le triptyque formel, non-formel, informel ne fait pas consensus, nous pouvons ouvrir le champ de l'enseignement informel à tous les apprentissages qui se font en dehors de l'école dans des situations diverses. Le compagnonnage comme la pratique assidue de jeux-vidéos en ligne et en équipe sont des exemples de situations qui peuvent favoriser un apprentissage hors des clous. En effet, l'enseignement informel tient davantage à des communautés qui favorisent les échanges de connaissances. Il procède par imitation, observation, échange et de cette manière augmente l'acquisition de compétences. Ces espaces d'augmentation du savoir ne sont pas institutionnels et s'éloignent donc d'un horizon scolaire. Cela veut également dire que l'acquisition de connaissances et la validation de celles-ci ne peut être évaluée. Il existe tout de même une exception à cela avec le dispositif de la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience). Vincent Berry et Alain Garcia, sociologues spécialistes des questions d'apprentissage, rappellent l'importance de la VAE et la difficulté qu'il y a à valider des compétences à partir de l'expérience acquise par un adulte dans son parcours de vie et son parcours professionnel.

> *À travers ces dispositifs, il s'agit d'établir de possibles " équivalences " entre des compétences (que l'expérience individuelle " hors scolaire " a permis de construire) et des savoirs académiques. Cependant, la rencontre entre ces deux logiques n'est pas évidente. Il faut en effet pouvoir repérer des compétences liées à des pratiques " hors scolaires " (professionnelles, souvent, mais pas seulement) et, d'autre part, il faut savoir traduire les diplômes universitaires en compétences. (Berry et Garcia, 2016)*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Cette difficulté à faire reconnaître les compétences non évaluées abonde également dans le sens d'une opposition souvent malheureuse entre le formel et l'informel. En effet, Bruno Garnier, chercheur spécialiste du droit à l'éducation et à la diversité culturelle, explique cette opposition. Pour lui, la difficile valorisation de l'éducation informelle tient au fait que le préfixe privatif « in » caractérise « ce qui n'est pas formel ». L'éducation informelle est donc parfois déconsidérée parce qu'elle n'est pas institutionnelle et ne donne pas lieu à un diplôme ou une quelconque forme de reconnaissance puisqu'elle n'est pas formelle (Garnier, 2018, p. 14). Dans les modèles d'éducation formelle, ce sont avant tout les connaissances qui sont valorisées et la mise en œuvre de celles-ci. En revanche, ce qui est difficilement évaluable et que les institutions rattachées au modèle formel n'évaluent pas c'est le savoir-être. Aussi, ce que montrent Berry et Garcia à travers la VAE c'est la valorisation de l'ensemble des compétences acquises souvent dans le milieu professionnel. Ils tendent donc à évaluer un comportement acquis par la confrontation à un secteur professionnel spécifique. Bruno Garnier a tendance à étendre l'éducation d'informelle à l'ensemble des activités quotidiennes et donc au développement de savoir-être :

> *Il suffit de se pencher sur nos activités quotidiennes, nos façons de résoudre les multiples problèmes de la vie, l'usage d'appareils électriques ou électroniques, l'usage d'une ou plusieurs langues, nos modalités de relation aux autres, nos modes d'adaptation aux activités professionnelles en constante évolution, pour saisir combien toutes ces pratiques sont éloignées des contenus d'enseignement et des modes d'apprentissage auxquels nous a exposés notre parcours scolaire. Il ne s'agit certes pas de minimiser l'importance de l'éducation formelle, mais de suggérer qu'elle ne constitue, en définitive, qu'une faible partie de ce que nous savons et de ce que nous devrons apprendre, tout au long de notre vie. (Garnier, 2018, p. 15)*

L'école d'art répond bien évidemment aux impératifs de l'institution en tant que telle puisqu'elle est identifiée et régie par un certain nombre de règles. C'est une institution qui n'échappe pas au principe d'éducation, elle met bien en jeu des générations adultes et jeunes qui interagissent entre elles. Nous l'avons vu, son programme et l'apprentissage qu'elle propose est majoritairement informel, car il se réinvente au même titre que la méthode, c'est-à-dire au fur à mesure de l'enseignement. L'école d'art cherche la remise en question de l'institution. Elle se trouve donc au carrefour de plusieurs critères, mais le caractère nébuleux de la didactique, le contenu enseigné et les objectifs, penchent en faveur d'une éducation « informelle ». Il semblerait que l'école d'art se situe au carrefour d'un modèle d'éducation qui alterne le formel et l'informel. Si l'on fait maintenant référence à l'enseignement dans les écoles d'art, l'apport de connaissances par le biais de l'expérimentation et de l'échange avec autrui semble à première vue entrer dans ce modèle d'éducation. Nous avons vu dans les chapitres précédents que le développement de savoir-être à travers l'évaluation de l'attitude et du comportement de l'étudiant est prépondérant. En école d'art, c'est la pluridisciplinarité des parcours qui est favorisée. Si nous nous rapportons à l'étude d'Yves Alpe et Angela Barthes l'école d'art se revendiquerait davantage d'« une éducation à » qu'à un modèle normé et favoriserait par sa pluridisciplinarité, une approche thématique et non disciplinaire. Pour Yves Alpe et Angela Barthes, « l'éducation à » est définie par trois caractéristiques.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

> *Dans la mesure où leur développement est lié à une question que la société leur demande de prendre en charge, leur première caractéristique est d'être thématiques et non disciplinaires. … Elles ont évidemment des rapports avec les disciplines scolaires traditionnelles, mais n'en respectent pas tous les principes d'organisation : pas de cursus (les réformes récentes proposent cependant quelques parcours sur ces thématiques), un curriculum peu construit, peu ou pas d'évaluation … La deuxième caractéristique est la relation étroite qu'elles (les éducations) entretiennent avec la controverse. En effet, depuis les années 1990, elles visent à prendre en charge des enjeux globaux (OGM, inégalités de santé, etc.), et les réponses à donner à ces enjeux peuvent être controversées. De ce fait les éducations associées le sont aussi … Troisième caractéristique : « les éducations à » se donnent comme objectif, généralement explicite, de faire évoluer des comportements. En conséquence, elles peuvent dans leur dimension dominante privilégier une approche par les bonnes pratiques … Souvent, ces pratiques sont le seul résultat observable des « éducations à » puisqu'il n'y a pas, la plupart du temps, d'évaluation scolaire. L'observation des modifications de comportements devient le seul moyen d'évaluer l'impact de la formation. (Barthes & Alpe, 2018, p. 25)*

L'enseignement dans les écoles d'art fait écho à ces trois caractéristiques. L'évaluation existe, mais elle traite essentiellement de la qualité des réalisations, de la pertinence de la démarche artistique et du comportement. En revanche, les critères d'évaluation peuvent paraître subjectifs. C'est avant tout le positionnement artistique qui prime et qui est évalué et donc la progression et le tâtonnement propre à l'étudiant. C'est la progression de l'étudiant dans sa recherche et surtout les modifications de son attitude pour faire avancer sa démarche artistique qui sont évaluées. Les enseignants s'attachent donc à ce que proposent Alpe et Barthes c'est-à-dire l'observation des modifications de comportements. Ensuite, l'étudiant déploie son projet et mobilise l'ensemble des ressources et des connaissances pour aboutir sa création, il met en œuvre des moyens qui se rapportent à diverses disciplines. C'est donc une approche thématique qui prime sur l'aspect disciplinaire. De plus, une approche des bonnes pratiques en école d'art peut correspondre à une amélioration du processus de création et de l'approche méthodologique du projet. Enfin le soulèvement des écoles d'art et la lutte permanente pour repenser l'enseignement artistique, maintenir leur pertinence et leur singularité entre dans la deuxième caractéristique de l'« l'éducation à ». En effet, la lutte contre la menace de désingularisation liée à la réforme de Bologne a conduit les écoles à affirmer leur position à contre-courant et à chercher un moyen de réaffirmer l'identité de leur enseignement. Cette tradition de remise en question et donc de controverse prend toute sa dimension dans le cadre d'une « éducation à ». Pour Alpe et Barthes, c'est ce qui constitue une incursion de l'informel dans le formel. L'école d'art témoigne de l'importance accordée à l'informel et fonde sans le vouloir la majorité de son enseignement (plus particulièrement au second cycle) sur un modèle d'éducation informelle. En effet, la démarche exploratoire et l'ouverture aux problématiques extérieures entrent en ligne de compte dans les objectifs et dans les modalités d'évaluation des écoles d'art. Si ces établissements ne peuvent pas maîtriser et ne souhaitent pas diriger les activités exploratoires de l'étudiant, les enseignants sont tout de même présents pour évaluer la curiosité dont fait preuve le jeune plasticien pour ce qui l'entoure. C'est d'ailleurs un des prérequis pour apprendre à créer, puis approfondir sa démarche artistique et l'aboutir. La

Licence CC BY-NC-ND 3.0

formation oscille donc entre le formel et l'informel. Si pour certains l'éducation informelle a lieu strictement en dehors de l'institution, il faut rappeler qu'en école d'art, l'étudiant apprend majoritairement par lui-même et sollicite des réseaux pour échanger, débattre et apprendre. Si l'école d'art ne le précise pas et ne délimite pas cet apport de connaissances, il faut reconnaître que la formation se déroule aussi en partie en dehors de l'école. D'un côté elle n'est pas clairement définie et circonscrite à l'établissement et d'un autre l'absence de curiosité ou de toute manifestation d'intérêt pour une problématique personnelle empêchera l'étudiant de progresser. Il doit donc se former de manière informelle. L'absence de cette acquisition de connaissances autonome et par des réseaux autres compromet la réussite. L'éducation informelle fait donc partie du cursus en école d'art, sans pour autant que ce soit l'établissement qui soit responsable de cet apprentissage. En revanche, il semble que l'établissement ouvre l'étudiant à une façon d'apprendre de manière autonome. L'informel fait donc partie du cursus en école d'art mais n'est pas induit par l'établissement directement, c'est en cela que nous pouvons associer l'éducation formelle et surtout informelle au cursus en école d'art. Avant le passage au LMD, les écoles d'art ne pouvaient pas revendiquer un niveau de diplôme équivalent licence ou master ou tout du moins le faire reconnaître comme tel par l'enseignement supérieur et par extension par le grand public. À ce moment, l'enseignement en école d'art pouvait alors se rapprocher d'un modèle d'éducation non-formel et informel. La réforme de Bologne a davantage institutionnalisé la formation et a permis dans le même temps de faire reconnaître la valeur du modèle d'éducation en partie informelle.

V.2.4. Un modèle d'apprentissage informel et non-formel

L'enseignement supérieur à l'université ou en école d'ingénieur se définit majoritairement par rapport à des programmes, des étudiants ayant suivi un parcours permettant d'accéder aux études qu'il propose. Le programme tient une part importante des études, les enseignants détiennent le savoir et les étudiants sont présents pour absorber ce savoir sans le remettre en cause. L'enseignement universitaire répond davantage à un principe d'éducation formelle alors que l'école d'art, elle, s'en détache et tient au contraire à une forme qui tente de s'équilibrer entre éducation formelle et éducation informelle. À la lumière des indications apportées quant à ces modèles d'éducation nous avons pu observer la première différence qui s'inscrit entre ces deux systèmes d'éducation. Cela nous encourage maintenant à voir si les systèmes d'apprentissage divergent et si oui, en quoi ils se distinguent.

Approchons maintenant la notion de formel, d'informel et de non-formel quant à l'apprentissage.

L'apprentissage formel

Sylvie Ann Hart sociologue et coordinatrice de l'Observatoire Compétences-Emplois (OCE) de l'UQAM (Université du Québec à Montréal) rappelle dans la revue de l'OCE les définitions d'apprentissage formel non formel et informel. L'apprentissage formel se retrouve dans le cadre d'un : « contexte organisé et structuré, il est explicitement désigné comme

Licence CC BY-NC-ND 3.0

apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage formel est intentionnel de la part de l'apprenant ; il débouche généralement sur la validation et la certification. » (Hart, 2013)

L'apprentissage informel

L'apprentissage informel se rattache pour certains chercheurs comme Hélène Bézille et Gilles Brougère aux méthodes employées dans les zones éloignées ou en marge des institutions d'éducation majeures comme dans les pays du tiers monde, en voie de développement ou sont issues du monde rural ou attachées à une culture locale notamment chez les aborigènes et les indigènes. En effet, Gilles Brougère et Hélène Bézille expliquent que c'est dans ces zones parfois excentrées qu'un certain « radicalisme critique des systèmes éducatifs formels » (Brougère & Bézille, 2007, p. 119) existe. Ces cultures minoritaires ont un système éducatif qui leur est propre qui ne cadre pas avec le système éducatif formel occidentalisé. En effet, de ces systèmes singuliers nait aussi la notion d'informel. Cette notion est particulièrement importante pour notre propos puisqu'elle rend compte du caractère de l'école d'art à l'égard des autres systèmes d'enseignements. Ce caractère d'ailleurs s'illustre parfaitement au sein de la réforme LMD dans ce besoin de ne pas se soumettre à la réforme imposée par le processus de Bologne. C'est d'ailleurs par le biais métaphorique des cultures minoritaires que l'on peut approcher l'état d'esprit des études en école d'art et l'enseignement de manière plus générale. Pour d'autres chercheurs l'apprentissage informel repose sur des apprentissages liés à la vie quotidienne. Il survient dans le cercle familial, amical et ne répond à aucune notion de structure ni d'organisation. Cette acquisition de connaissances se fait malgré elle, sans que l'apprenant n'ait besoin de manifester une quelconque volonté d'apprendre ou effectue une démarche d'apprentissage.

L'apprentissage non-formel

L'apprentissage non-formel « est intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) mais qui comportent un important élément d'apprentissage. L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant » (Hart, 2013).

Pour conclure, David Little, professeur émérite au centre d'études des langues et de la communication à Dublin, parle également d'apprentissage expérientiel. Il explique la différence qui s'installe entre un apprentissage formel, non-formel et informel au sujet de l'intégration linguistique des migrants adultes :

> *L'apprentissage formel et l'apprentissage non formel sont en partie intentionnels, et en partie non intentionnels. En effet, lorsque l'on poursuit un objectif d'apprentissage, l'on ne peut faire autrement que d'acquérir des connaissances qui sortent du cadre de cet objectif. En revanche, l'apprentissage informel est, lui, entièrement involontaire. (Little, s. d.)*

L'apprentissage en école d'art se construit bien évidemment dans le cadre institutionnel, comme nous venons de le voir. Il ne peut échapper à cela. En revanche, par les notions évoquées au-dessus dans la maquette pédagogique, nous avons pu voir que celui-ci se

Licence CC BY-NC-ND 3.0

conduit aussi dans l'échange avec l'environnement de l'école et en dehors. L'étudiant est confronté à autrui et ce sont par ces espaces de discussion et de débat qui surviennent malgré lui, que se produit le « fait » d'enseignement. En effet, l'étudiant base sa pratique sur une analyse du contexte environnant (que son regard se porte sur une critique sociale économique, artistique ou autre) et doit donc dans le cadre de ce quotidien accepter les interactions qui s'offrent à lui. Cet apprentissage que les enseignants encouragent non dans le verbe mais dans la pratique, inculque par la relation à l'étudiant, la capacité d'être réceptif et d'accentuer la réception à des situations d'apprentissage non intentionnel. Cet apprentissage constitue une part importante de l'enseignement en école d'art d'autant plus que le déroulement du cursus en « mode projet » favorise ces situations informelles d'apprentissage. En plus d'être ouvert à cet enseignement informel, les étudiants en art vers la fin de leur cursus recherchent des situations de discussion et de débat. Lorsqu'ils ne peuvent pas susciter cela, ils savent provoquer des situations d'apprentissage. C'est dans la provocation de ces activités, sans pour autant pouvoir prédire qu'ils se trouveront en situation d'apprendre quoi que ce soit, qu'ils trouvent la nourriture nécessaire à la poursuite de leur projet. Ils créent ainsi des activités parce qu'elles sont porteuses du potentiel d'apprentissage. C'est donc dans l'action de créer ces activités qu'ils se rapprochent d'une situation d'apprentissage. Gilles Brougère, professeur en sciences de l'éducation à Paris 13 l'explique :

> *Dans les situations informelles l'apprentissage est un co-produit d'une action qui n'est pas faite dans l'intention d'apprendre. Pour le dire autrement, il ne suffit pas d'être là (au sein d'une communauté) pour apprendre, il faut agir, faire pour cela. Si apprentissage diffus il y a, il n'a rien de passif, ce n'est pas l'environnement qui apprend, c'est le sujet qui apprend en agissant (et observer est une première modalité de l'action) dans un environnement donné. (Brougère, 2016, p. 59)*

L'apprentissage informel est non-intentionnel. L'étudiant va au-devant de situations d'exploration, il est acteur de sa formation. Qu'en est-il de l'apprentissage actif ?

V.2.5. Un modèle d'apprentissage actif

La théorie de Lockhart et Craik sur l'apprentissage, montre que lorsque l'étudiant parle, écoute, lit, écrit, ou réfléchit, il enregistre l'information de manière plus efficiente. Louis Normand explique que lorsqu'un étudiant pratique une lecture active, il est amené à penser d'une façon différente de la sienne car l'objectif est de comprendre la pensée d'un auteur. (Normand, 2017, p. 5)

Lorsqu'il parle de lecture active, Louis Normand, entend par là le fait d'annoter, de surligner, de résumer de poser des questions. Nous retrouvons bien entendu cela dans l'enseignement en école d'art où l'apprentissage et surtout l'émergence de l'identité de l'apprenti plasticien ne peut se faire que par le biais de la confrontation à l'œuvre de manière générale. Aussi, lorsque l'étudiant va au musée ou à diverses expositions, dans le cadre de son cursus, il s'imprègne plastiquement de l'œuvre qu'il a en face de lui. En la photographiant, lorsque cela est possible, il peut questionner la manière dont il l'a prise et si le fait

Licence CC BY-NC-ND 3.0

d'immortaliser l'œuvre ne renvoie pas à quelque chose d'autre, il questionne également de cette manière le médium, les matériaux, la couleur et la texture. Par le dessin, il s'imprègne de la forme ou de l'objet de la figure qui est présentée dans la peinture. Par ce geste, il se confronte au geste de l'auteur de l'œuvre. En prenant note, en réalisant un croquis, entendons par là un résumé pictural de l'œuvre qui se tient en face de lui, il s'approprie une intention. Cette façon de travailler est source d'un apprentissage conséquent, puisqu'ainsi l'apprenti plasticien peut questionner, ce qu'il voit, les difficultés plastiques rencontrées pour parvenir à l'œuvre produite, les contraintes du matériau, les contraintes d'exposition, de lumière, et la pensée de l'auteur. C'est en cela que l'étudiant saisit une pensée autre que la sienne. En école d'art, cette confrontation est donc élargie à la création. Très tôt, il faut produire. La confrontation aux œuvres théoriques peut également se faire de manière plastique en donnant lieu à une création qui s'inspire de l'essai étudié. Lorsque l'étudiant présente son travail, il réalise également un exercice de construction, comme évoqué par Louis Normand. En effet, le discours si important en école d'art conduit l'étudiant à « organiser et structurer sa pensée de façon à se faire comprendre d'un interlocuteur » (Normand, 2017, p. 5). Ainsi l'étudiant a développé par la réflexion « sa capacité à préciser et à critiquer ses préconceptions, de même qu'à faire de la métacognition concernant ses connaissances et ses apprentissages » (Normand, 2017, p. 6). Nous comprenons donc que l'apprentissage actif apparaisse comme une plus-value pour l'enseignement supérieur et donc les établissements qui proposent un apprentissage formel tels que l'université.

Ainsi, l'étudiant est amené à rendre sa pensée accessible au plus grand nombre et à s'adapter. En procédant de cette manière, il « explore sa propre pensée au regard des concepts et des problèmes auxquels il fait face » (Normand, 2017, p. 6). L'école d'art est un environnement qui implique par son enseignement la remise en question. La remise en question est une ultime résistance à une société où la vulgarisation et l'assimilation sont constantes. Cette attitude herméneutique héritée de l'histoire des écoles d'art et transmise à l'étudiant est ancrée dans son fonctionnement à l'issue de ses études. Il a acquis une démarche artistique et donc une attitude propice à la création plastique.

Le mode projet permet d'induire plusieurs attitudes chez l'apprenant. La théorie de Chi et Collab explique les différentes formes d'engagement qui découlent du mode actif.

L'apprentissage actif permet trois types principaux d'engagement :

- Actif dans lequel l'apprenant sélectionne l'information et la manipule. Il met en œuvre des connaissances préexistantes et en génère de nouvelles. Pour cela il interagit avec les éléments qui se présentent à lui que ce soit une œuvre qu'il va redessiner, ou photographier ou réaliser des recherches pour comprendre l'historique de cette œuvre, en écrivant.
- Constructif dans lequel « l'inférence de nouvelles connaissances » tient une grande part. Par ce biais, il va agrémenter sa réflexion, argumenter, justifier pour s'approprier l'ensemble.
- Interactif dans lequel par le biais d'une discussion avec les autres il va confronter ses connaissances, débattre et user d'une argumentation qui l'amènera à s'approprier l'opinion adverse ou à revoir son opinion propre.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

La théorie de Chi et Collab explique que plus l'engagement progresse de simplement actif à interactif, plus l'apprentissage est profond. Cette méthode ne peut donc qu'être admise comme un élément déterminant et adoptée dans l'enseignement supérieur.

Nous avons donc en école d'art la prédominance de deux formes d'apprentissage : l'apprentissage non-formel et l'apprentissage informel. L'apprentissage formel en école d'art étant minoritaire et étant réservé aux seuls cours de théories, cours encore dispensés de façon « magistrale » mais dont la forme tend à disparaître. L'apprentissage lié à l'enseignement universitaire ou enseignement supérieur est encore attaché à un programme défini, organisé, structuré, et dispensé dans un établissement qui bénéficie de la reconnaissance d'une institution obéissant à un principe éducatif normalisé. Ces modèles d'éducation et d'apprentissage divergent et appellent donc une classification spécifique. Un élément supplémentaire nous place sur la piste d'un modèle autre que pédagogique. En effet, nous notions plus haut que l'enseignement en école d'art correspond au modèle de transmission basé sur l'autobiographie raisonnée de Desroche. Or, dans ce que nous avons décrit, l'enseignement en école d'art fait appel à une formation permanente qui tient à des variations maïeutiques qui s'appuient sur une remise en question perpétuelle liée à l'herméneutique et à l'élucidation de pistes par le biais de l'heuristique. Ceci rappelle ce que Desroche décrit au sujet de la maïeutique M^2 mais répond également aux éléments d'un modèle d'éducation pour adultes évoqué lors de la conférence de l'UNESCO à Nairobi

> *Une configuration de quelque chose comme " une recherche permanente " analogue, apparentée, assimilable à une extension de l'éducation permanente est donc ressortissante aux postulats de celle-ci, tels que stipulés par l'UNESCO à Nairobi en 1976. Axiome clef : " Les relations entre l'adulte en formation (P·P) et l'éducateur adulte (P-R) devraient s'établir sur la base du respect mutuel et de la coopération. " Autrement dit : côté P.P et son domaine : " Reconnaître que chaque adulte - en vertu de son expérience vécue - est porteur d'une culture qui lui permet d'être simultanément l'enseigné et l'enseignant dans le processus éducatif auquel il participe. " Additivement ou/et redite, côté P-R : " La réalisation d'un tel objectif passe par la création de situations permettant à l'adulte de choisir parmi une variété d'actions éducatives, dont il aura contribué à définir les objectifs et les contenus, celles qui répondent le mieux à ses besoins. " Enfin une intermédiation précisée : " Dans un tel projet, l'homme est agent de sa propre éducation par l'interaction permanente entre ses actions et sa réflexion ". (Desroche, 1991, p. 182)*

Ces éléments nous invitent à reconsidérer la notion de pédagogie en faveur d'un enseignement envers les adultes. D'ailleurs lorsque Desroche décrit ses stratégies d'enseignement il avance le terme de pédagogie. Or que ce soit dans l'adaptation que nous faisons de son modèle à l'enseignement en école d'art, ou même dans son ouvrage *Apprentissages 3*, il est pourtant question de formation permanente et donc de formation pour les adultes. Si nous avons discuté des différents modèles d'éducation et d'apprentissage jusqu'à présent, nous n'avons pas discuté de la destination de cet enseignement. Dans le cadre de l'école d'art, l'enseignement se destine à des étudiants. C'est un fait. En revanche, nous n'avons pas discuté de la classification de cette méthodologie d'enseignement. Il existe en effet une différence entre formation continue et formation initiale, pour autant, les modèles

Licence CC BY-NC-ND 3.0

sont-ils différents ? Y a-t-il d'ailleurs un intérêt à les différencier ? Nous proposons de revenir en particulier sur un modèle d'enseignement qui se destine aux adultes : le modèle andragogique.

V.2.6. Le modèle andragogique

Nous avons vu que le « mode projet » impliquait un apprentissage quasi exclusivement actif par le biais de la résolution de problèmes, d'études de cas concret, de situation de découvertes, d'expériences et de collaboration. L'ensemble de ces caractéristiques trouvent de nombreux points communs avec les principes de l'andragogie définis par Malcolm Knowles, chercheur, spécialiste de la théorie de l'éducation.

Knowles détaille ainsi plusieurs thématiques concernant l'apprenant qui induisent donc six principes de l'andragogie. Dans les années 1980 il émet ainsi diverses hypothèses qui intéressent l'apprentissage de l'adulte et l'apprentissage de l'enfant. Ici, c'est particulièrement l'apprentissage de l'adulte qui intéresse notre propos. Nous désignons l'andragogie en regard de ce qu'est la pédagogie. En effet, le mot andragogie est un néologisme. Il s'inscrit par opposition à pédagogie. Le mot pédagogie vient de paidagôgia en grec soit paidos (enfant) et signifie direction, éducation des enfants. Le mot andragogie quant à lui, tire son étymologie de anêr (andros) qui désigne l'homme adulte et agôgos qui signifie, mener, conduire, élever. Ce néologisme a donc été bâti sur les racines grecques qui désignent le fait de mener, de conduire un homme adulte. Il est aujourd'hui utilisé pour l'ensemble des adultes sans distinction de sexe. Knowles formule six principes de l'andragogie concernant l'apprentissage et la formation continue de l'adulte : le besoin de savoir, le concept de soi, le rôle de l'expérience, la volonté d'apprendre, l'orientation de l'apprentissage et la motivation. En effet, les adultes manifestent le besoin de comprendre pourquoi ils doivent apprendre de nouvelles choses avant d'aborder une formation et sont responsables de leurs décisions en faisant preuve d'autogestion. En école d'art, le fait de centrer la formation sur ce que l'étudiant souhaite peut l'aider à avancer. Le capital d'expériences est bien plus important chez l'adulte que chez un jeune, la formation va donc s'appuyer sur l'expérience de chacun, en proposant des situations actives de résolutions de problèmes et de travail collaboratif. Tout comme Malcolm Knowles l'évoque dans sa théorie, dans son parcours personnel, il avoue avoir accordé une place tout aussi importante aux expériences extra-scolaires, universitaires notamment. Cet aspect expérientiel est déterminant dans l'approche de Knowles et sa théorie de l'apprentissage chez l'adulte. La volonté d'apprendre d'un adulte est décuplée si l'apprenant comprend l'intérêt à suivre la formation et emmagasiner des savoirs et si la formation lui permet de résoudre des situations réelles. Le contenu de la formation doit donc évincer tout point s'avérant abstrait. Les adultes sont de plus, davantage enclin à engranger des connaissances et des compétences qui sont en lien direct avec leur situation professionnelle ou autre. Les mises en application doivent donc reprendre des éléments très concrets : « Ils orientent leurs apprentissages autour de la vie (ou d'une tâche, d'un problème) et investiront de l'énergie, de la cognition, s'ils estiment

Licence CC BY-NC-ND 3.0

que cela les aidera à résoudre les problèmes qu'ils rencontrent dans leur quotidien. » (Frayssinhes, 2011, p. 71)

Enfin, la motivation de l'adulte à suivre la formation découlera des points précédents. Les principes de l'andragogie de Knowles reprennent les éléments de la formation en école d'art. En effet, l'étudiant dans son cursus doit singulariser ses démarches et ses projets. Ceci nécessite donc de l'étudiant de savoir ce qu'il lui est nécessaire d'apprendre pour aller plus avant. La notion d'épanouissement est inhérente à sa volonté d'avancer son processus de création et donc à orienter ses apprentissages en fonction des avancées qu'il fait et des expériences qu'il a pu avoir ou créer pour appréhender l'environnement. Dans l'approche de l'enseignement artistique, l'analyse des pratiques est toujours recherchée :

> *Les buts de l'analyse de pratique sont de mieux s'approprier les vécus professionnels, de les comprendre, de partager des exemples de difficultés ou de solutions afin de se réguler dans l'accomplissement de son métier, de se perfectionner, de prendre conscience des limites personnelles non conscientes qui peuvent constituer une source renouvelée de difficultés, et d'acquérir ou d'approfondir son identité professionnelle. (Danvers, 2009, p. 37)*

En cela, la formation en école d'art se rapproche de l'un des grands principes andragogiques de Knowles.

V.2.7. Une différence marquée avec le modèle pédagogique

L'andragogie s'appuie sur le modèle de formation adulte et se différencie en cela du modèle pédagogique. Le modèle pédagogique se caractérise par le fait qu'il n'a pas à justifier aux apprenants le « pourquoi ils doivent apprendre » mais précise juste ce qu'ils doivent acquérir. Le modèle pédagogique cherche à motiver l'apprenant par une note, une appréciation, un encouragement et l'enseignant est « maître » de la manière de transmettre et du contenu enseigné. Il peut décider d'où, quand et comment il délivre son savoir. Dans ce modèle les étudiants sont davantage passifs que dans le modèle andragogique. D'ailleurs, bien qu'il existe des pédagogies dites actives, elles ne se rapprochent aucunement de l'andragogie puisque la motivation de l'apprenant et son approche se raccrochent au mode pédagogique. Les modèles divergent par le fait que le premier (modèle pédagogique) est essentiellement cognitif, basé sur la connaissance tandis que le second (modèle de formation) est basé sur le conatif. Selon Malcolm Knowles, les adultes ont davantage besoin de pertinence dans le contenu enseigné et nécessitent de le mettre en relation avec des situations qu'ils vivent au quotidien. C'est en cela que l'on dit que les adultes sont « pratiques ». Même si les études d'art peuvent sembler abstraites, elles portent pourtant sur le développement d'un regard critique sur l'environnement direct ou indirect du plasticien, donc sur des situations réelles. L'enseignement en école d'art se base sur la pratique, le fait d'agir, d'expérimenter, et d'accumuler ces expériences pour pouvoir les mettre en forme. Ici, l'étudiant teste son environnement, peint, sculpte, dessine, réalise une vidéo, ou de de la photographie ou encore utilise la réalité virtuelle ou augmentée pour donner forme à la position qu'il prend vis-à-vis du

Licence CC BY-NC-ND 3.0

monde. Il expérimente le médium qu'il a choisi pour donner une forme à sa pensée. Il teste et tente de parfaire sa création jusqu'à ce que la forme qu'il donne au médium lui semble s'approcher au plus près de ce qu'il souhaite exprimer. En cela, l'école d'art se distingue d'autres cursus dispensés à l'université comme par exemple un cursus en sciences dures. Dans un cursus en sciences de la vie, de la terre ou encore en physique-chimie, les étudiants n'expérimentent pas pour découvrir et apprendre librement de leurs expériences. Les expérimentations menées sont cadrées et obéissent à un protocole. Ce n'est pas le cas en école d'art. D'ailleurs les expériences portent sur des disciplines et sujets très variés et l'expérimentation dont il est question répond parfois plus du bricolage ou de la divagation avant de mener au résultat que l'étudiant juge acceptable. On comprend donc l'insistance sur le fait de conserver un maximum d'enseignements pratiques en école d'art en opposition à la prégnance des enseignements théoriques. Selon Jean Frayssinhes :

> *Il [Knowles] conçoit son modèle andragogique comme l'antithèse du modèle pédagogique traditionnel, comme un système de contre-hypothèses, et non pas une idéologie comme peut l'être la pédagogie qui exclut toutes les hypothèses andragogiques, tandis que le modèle andragogique est un système d'hypothèses qui comprend les hypothèses pédagogiques. (2011, p. 76)*

Nous avons donc deux modèles qui présentent des caractéristiques différentes. Un modèle andragogique et un modèle pédagogique. D'une part, le modèle universitaire qui se rattache à des méthodes classiques d'enseignements magistraux via des cours organisés, structurés et minutés selon une grille d'emploi du temps précise, se revendique des principes d'éducation et d'apprentissage formels. D'autre part, l'école d'art quant à elle ne peut se revendiquer uniquement d'une éducation informelle puisque son aspect institutionnel la rattache à un système qui se veut cadré et donc au mode d'éducation formel. En revanche son apprentissage via les enseignements et les contenus se revendique d'un champ informel et non formel. Francis Danvers explique que le concept d'andragogie chez Knowles :

> *(…)prend en compte en particulier chez l'adulte, sa dépendance décroissante et sa capacité croissante à s'autodiriger, ses propres expériences et du rôle de l'apprentissage expérientiel, de sa motivation à apprendre et de son orientation vers les problèmes pratiques, de la vie réelle. (Danvers, 2009, p. 39)*

Ici, l'apprentissage informel est en faveur d'un apprentissage qui se veut actif et qui vise à autonomiser l'individu dans sa quête. L'école d'art se différencie de l'université par son modèle qui est andragogique. Par les apprentissages informels et non-formels ainsi qu'en croisant les principes de l'andragogie de Knowles, on comprend qu'il s'agit avant tout de former des individus capables, à l'issue du cursus en art, de s'autoformer. Le modèle d'Henri Desroche reprend les éléments de l'autoformation, or il fait référence non pas à une pédagogie selon nous, mais à un modèle andragogique.

Nous allons donc explorer cette dernière notion qui est centrale dans la divergence avec un enseignement pédagogique qui se veut passif pour l'étudiant.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

V.3. Approche de l'autoformation : vers l'apprentissage d'une démarche autonome

Si réussir le concours en école d'art n'est pas synonyme de talent ou de génie, l'étudiant doit pouvoir prouver sa capacité à développer de manière autonome sa curiosité. Le thème de ce que l'étudiant choisit n'étant pas prédéfini et se dessinant au fur et à mesure de sa pratique, l'école d'art lui inculque le savoir « s'autoformer ». À l'issue de son cursus l'étudiant est censé avoir prouvé l'autonomie dans sa démarche et sait désormais développer un processus d'autoformation qui lui permet d'alimenter sa pratique. L'école d'art implique une « nouvelle relation au savoir » (Danvers, 2009, p. 55). Il est acteur de son parcours et bâtisseur de sa propre destinée. À ce sujet, Philippe Carré responsable de l'équipe « Apprenance et formation des adultes » au CREF (Centre de Recherche Éducation Formation), évoque la notion d'agentivité. Celle-ci est une traduction du terme anglophone agency. Cet anglicisme fait référence à la capacité d'intervenir sur les autres et d'agir dans le monde. L'agentivité selon le dictionnaire en ligne des terminologies du gouvernement canadien est :

> *directement liée à la notion de gestion de soi qui comporte un ensemble varié de techniques par lesquelles l'individu exerce cette influence sur le cours de sa vie. Les croyances relatives à son efficacité personnelle constituent le facteur essentiel de l'agentivité humaine. (Gouvernement du Canada, 2009)*

L'essor d'un capitalisme cognitif, ou économie de la connaissance dont parle Philippe Carré, met en avant la nécessaire attitude « d'apprenance » de chaque individu.

Ces propos sont en faveur d'un développement de l'autoformation. Aujourd'hui la problématique de ces apprentissages actifs qui visent à un autodéveloppement souligne le fait qu'« il ne s'agit plus désormais d'apporter le savoir aux acteurs », dans une démarche strictement transmissive, " mais de leur donner les moyens d'aller le chercher par eux-mêmes " » (Cyrot, 2010, p. 80). En effet, elle n'apprend pas à l'étudiant ce qu'il doit savoir pour sa pratique mais elle apprend à l'étudiant à aller chercher et comment apprendre ce qui va lui être nécessaire pour développer sa création. L'étudiant apprend donc à développer sa propre démarche de formation. L'enseignement en école d'art est diffus. Il tient de l'apprentissage intentionnel et non-intentionnel mais l'institution en elle-même se rattache au système formel. Selon Francis Danvers, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Lille, les frontières entre système relevant de l'éducation formelle et informelle sont poreuses. Il cite Joffre Dumazedier, sociologue : « Les pratiques d'autoformation sont collectives ou individuelles hors institutions éducatives ou à l'intérieur de ces institutions. Elles échappent aux consignes institutionnelles et dépendent de plus en plus de chacun de nous. » (Danvers, 2009, p. 57)

L'école d'art répond à ces critères d'institutions à cheval entre informel et formel. Pascal Cyrot, chercheur en sciences de l'éducation, explique que la question de l'apprentissage par soi-même n'est que très peu évoquée voire oubliée. Il explique que dans l'index de *L'Histoire mondiale de l'éducation* de Mialaret et Vial, les formes d'autoapprentissage n'existent pas. Dans l'histoire de l'éducation, cette forme a l'air d'être délaissée par les historiens de la discipline ou à défaut limitée quant à l'étude.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Aujourd'hui encore, une supériorité des enseignements classiques relevant des principes d'éducation formels qui reposent d'ailleurs sur un apprentissage passif intentionnel, est ressentie. Ces systèmes qui relèvent de la pédagogie se trouvent en position forte, bien que les cours magistraux soient de plus en plus décriés. Aujourd'hui ce système éducatif se rapporte à un système scolaire extrêmement institutionnalisé. Pascal Cyrot, introduit le fait que l'instruction publique à l'origine a pour vocation de développer des compétences autodidactiques. Il le fait par le biais de l'analyse de Charles Coutel, professeur émérite en philosophie du droit à l'université d'Artois et Catherine Kintzler, philosophe spécialiste de la laïcité, qui expliquent que Condorcet dans ses *Cinq mémoires sur l'instruction publique* et dans le rapport sur *l'instruction publique*, montre le fait qu'instruction et éducation ne sont pas séparées : « Chez Condorcet (car) la puissance publique se doit d'instruire pour que chacun puisse devenir réellement autonome et auteur de sa propre éducation ». L'instruction publique est donc au service du citoyen afin qu'il prolonge par lui-même sa propre éducation, afin « qu'il puisse cultiver à son choix et sans maître, ses connaissances .

L'absence de maître fait référence à une éducation autonome. Nous reviendrons plus en détail sur cette question dans le chapitre V.5. de cette partie.

Le caractère diffus de la formation en école d'art, les programmes hétéroclites, les méthodes ou à défaut les enseignements invitent l'étudiant à se déterminer dans son autonomie et à acquérir sa propre culture. Une culture qui n'est pas institutionnalisée, c'est une culture qui peut être considérée comme illégitime. La concrétisation de la démarche et de l'identité de l'étudiant au travers de la pratique plastique se fait par l'emprunt des voies hétérodoxes qui surviennent dans l'aspect expérimental de la démarche. Détaillons maintenant le principe de l'autoformation.

V.4. Les éléments de fonctionnement de l'autoformation

L'autoformation a fait l'objet de recherches importantes depuis les années 1960. Nicole Anne Tremblay a proposé de rassembler l'évolution des définitions de l'autoformation ou tout du moins de l'autonomie dans l'apprentissage dans les années 1960 et 1980 dans son ouvrage sur l'autoformation. Elle met également en avant plusieurs courants qui apparaissent dans la recherche sur l'autoformation. Nous en retenons d'ailleurs huit : le courant extrascolaire, socioculturel, développemental, psychométrique, épistémologique, organisationnel, didactique et cognitif. Le concept d'autoformation ou *self-directed learning* prend appui sur plusieurs études telles que celles de Tough, Brookfield, Long et Knowles. Nous avons largement développé le modèle andragogique de Knowles. Nous pourrions ajouter que Long propose quant à lui un modèle dit réunificateur, qui illustre la relation entre les différentes formes de contrôle dans l'apprentissage. Ainsi, plus le contrôle pédagogique est faible, et plus le contrôle psychologique est élevé, plus la situation d'apprentissage est favorable à l'autoformation. Ces deux chercheurs ont contribué à placer le sujet comme premier acteur de leur apprentissage. Nicole Anne Tremblay tente dans son ouvrage de différencier l'autoformation de l'individualisation, de l'apprentissage par l'expérience et de l'éducation à

Licence CC BY-NC-ND 3.0

distance. Dans notre recherche, ce sont les questions de l'autoformation et de l'apprentissage par l'expérience ainsi que de l'autoformation et de l'individualisation qui nous interpellent. Si l'individualisation d'un apprentissage peut favoriser l'autoformation, elle n'en constitue pas un prérequis.

> *Bref, l'individualisation n'est pas une situation obligée d'autoformation mais elle peut, en raison même de sa nature, en constituer un lieu privilégié. À défaut de pousser plus loin l'analyse des rapports entre ces deux entités, on pourrait considérer l'individualisation comme une pédagogie (un art d'enseigner) susceptible de favoriser une part d'autonomie dans l'apprentissage, bien que cela n'en soit pas une condition obligatoire. (Tremblay, 2003, p. 76)*

Concernant l'apprentissage par l'expérience il faut également considérer plusieurs nuances. L'expérience par la pratique permet soit d'envisager une amélioration de ses compétences et de son travail pour obtenir de meilleurs résultats, soit de questionner ce processus pour apprendre davantage et explorer d'autres domaines encore inconnus de l'apprenant. L'expérience se rapporte ici à la praxis. Mais selon Tremblay il faut alors différencier la finalité de l'expérience pour savoir si elle est reliée à l'autoformation.

> *À ce stade de développement des connaissances dans le domaine, il est possible de considérer la praxéologie (science de l'action) comme un domaine distinct avec ses finalités propres telles qu'énoncées plus haut, et de considérer la* praxis *(apprentissage " dans et par " l'action) comme une stratégie nécessairement bien adaptée et largement utilisée en autoformation, à laquelle elle contribue étroitement. (Tremblay, 2003, p. 78)*

L'expérience et le projet sont au centre de l'enseignement en école d'art et permettent de faire naître un questionnement par la réflexion et l'évaluation que fait l'étudiant sur son projet. C'est ce que nous avons vu avec le modèle d'Henri Desroche. La frontière entre ces différentes notions est ténue. Même si Tremblay entrevoit une différenciation entre ces deux notions, elle convient du fait que l'apprentissage par expérience contribue à l'autoformation. Àprès avoir étudié les concepts d'autoformation proposés par les chercheurs, elle propose de définir l'autoformation de manière générale comme suit :

> *Situation éducative (pédagogique ou andragogique), scolaire ou extrascolaire, favorable à la réalisation d'un projet pendant lequel la plus grande motivation d'une personne est d'acquérir des connaissances (savoir) et des habiletés (savoir-faire) ou de procéder à un changement durable en soi-même (savoir-être). Pour ce faire, cette personne assume un contrôle prépondérant en regard d'une ou de plusieurs dimensions de son projet : contenu, objectifs, ressources, démarche et évaluation. (Tremblay, 2003, p. 80)*

L'approche d'André Moisan entre dans le cadre de la définition précédente. Selon André Moisan, membre associé du Laboratoire Interdisciplinaire pour la Sociologie Économique (LISE), l'autoformation se base sur 4 principes : la connaissance par soi, la connaissance avec et par les autres, la connaissance de soi et la connaissance par des dispositifs d'enseignement et de formation.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

La connaissance par soi

La connaissance par soi est entendue par André Moisan au sens premier du terme à savoir qu'elle existe partout en tout temps et parce qu'elle fait appel à une capacité à apprendre en tout temps de la vie et intervient comme " la base de tous les apprentissages dans notre société moderne. " (Moisan, 2010, p. 22)

La connaissance avec et par les autres

La connaissance avec et par les autres met en avant le fait que la transmission du savoir ne procède pas de façon unilatérale et académique. Aujourd'hui ce sont les échanges de connaissances qui ont lieu et s'effectuent notamment au travers de constructions collectives tels que sont les logiciels open source, l'encyclopédie Wikipédia. Il existe des modes de transmission divers, des plateformes de MOOCS[123], mais cet échange de connaissances avec et par autrui ne se limite pas aux nouvelles technologies de l'information. Les tiers-lieux ont également abrité les nouvelles circulations de connaissances.

La connaissance de soi

La connaissance de soi est aujourd'hui une condition *sine qua non* de l'exercice d'écriture et de ré-écriture des curricula vitae, elle est également recherchée à travers les bilans de compétences, « l'exposition de soi » ou encore la mise en forme de soi selon André Moisan. La connaissance de soi intervient par la confrontation à l'expérience. L'expérience doit être passée au filtre de la raison mais elle doit être un mode de confrontation au monde par l'agir. Selon Mezirow, enseignant à l'université de Columbia à New York, cette connaissance de soi est une résultante de sa théorie de la transformation. Pour lui, un individu a la capacité de mettre en perspective une situation en s'appuyant sur la connaissance qu'il a de soi construite à partir de son expérience personnelle. Cette connaissance de soi peut s'acquérir par le « récit de soi comme mise en forme de soi » :

> *Cette étape résulte d'une expérience non réfléchie : " stade de la pensée diffuse, flottante, inorganisée, en jachère " qui constitue une " réserve de connaissances objectives, procédurales, comportementales qui ne sont pas toutes présentes avec la même intensité dans la conscience mais [qui] sont disponibles et mobilisables ". (Moisan, 2010, p. 35)*

[123] Les Massive Online Open Courses, sont des cours à distance ouverts à tous. Ils sont hébergés sur des plateformes web. Après avoir créé un compte chacun peut s'inscrire et suivre à distance un webinaire. Il y a également la possibilité de valider les connaissances acquises en passant un examen qui donne lieu à l'obtention d'un certificat. L'avantage des MOOCS est que chacun peut apprendre à son rythme en visionnant le webinaire quand il le souhaite. Le terme français qui reste moins connu est CLOM (Cours en Ligne Ouvert aux Masses).

Licence CC BY-NC-ND 3.0

La connaissance par des dispositifs d'enseignement

La connaissance peut également « advenir par les dispositifs individualisés d'enseignement et de formation » (Moisan, 2010, p. 38). C'est d'ailleurs dans ce cadre que survient le plus souvent le terme d'autoformation. Le e-learning et le développement de la formation à distance n'est pas étranger à cela. En effet, les universités poussées par le processus de Bologne ont dû trouver des modalités de formation qui permettaient d'obtenir les certifications en langue et informatique notamment. Malheureusement les dispositifs d'autoapprentissage se « développent dans les limites et lacunes de l'enseignement traditionnel » (Moisan, 2010, p. 41). La connaissance par le biais de ces dispositifs peut donc advenir dans le cadre de l'éducation initiale, populaire et permanente. Enfin, la pyramide des dispositifs permet selon Daniel Poisson d'analyser tout dispositif de formation. Selon Poisson il y a trois points importants, l'apprenant-auteur, des savoir-faire et compétences liés à l'apprentissage et le formateur.

En effet, l'apprenant peut être lié à trois postures, « objet, sujet, agent », « il est appelé à jouer les trois rôles suivant les contextes choisis par lui et à émerger en tant qu'auteur de ses apprentissages et de leur environnement » (Poisson, 2010, p. 202) dans le cadre d'une autoformation. À cela s'ajoute le fait qu'il peut décider quand prendre chaque rôle.

Cette pyramide comprend également les savoir-faire : Un travail d'appropriation individuelle et collective des référentiels est donc indispensable, ainsi qu'une « conscientisation » de l'apprenant à l'importance de savoirs non demandés car inconnus de lui et pourtant essentiels pour assurer une formation durable et une réelle autonomie. Les compétences clés que l'on peut d'ailleurs relever chez les autodidactes, selon Tremblay, sont le fait de « tolérer l'incertitude (compétence adaptative) ; établir un réseau de ressources (compétence sociale) ; réfléchir sur et dans l'action (compétence praxéologique) ; se connaître comme apprenant (compétence métacognitive). » (Poisson, 2010, p. 203)

Enfin pour compléter cette pyramide, le formateur embrasse plusieurs postures telles que celle de transmetteur, entraîneur ou accompagnateur. Selon Daniel Poisson, le formateur est facilitateur. L'apprentissage autonomisant permet de relier les différents principes d'éducation : formel, informel, non formel :

> *Un apprenant* auteur *relié à des formateurs* concepteurs *invite à complexifier le sommet* ressources éducatives. *Ces ressources proposées par l'éducation formelle sont de plus en plus combinées avec des ressources humaines et matérielles issues de l'éducation non formelle et de l'éducation informelle, que le couple apprenant* auteur-formateur concepteur *saura mobiliser avec profit au service du projet d'apprentissage. (Poisson, 2010, p. 208)*

Nous retenons donc que l'école d'art apprend à apprendre par le biais d'un dispositif qui relève de l'andragogie. L'apprentissage actif et informel fait également appel à l'intention de l'apprenant. Il est autonome, s'autodirige dans son apprentissage. L'enseignement en école d'art se rapproche de la galaxie de l'autoformation décrite par Philippe Carré. En effet, les différentes sphères mises en avant par Carré, se retrouvent au sein de l'enseignement en école d'art, telles que la sphère éducative, par le biais de certains enseignements, la sphère

Licence CC BY-NC-ND 3.0

cognitive avec le fait d'apprendre à apprendre, la sphère existentielle, puisque nous l'avons vu dans les objectifs, il s'agit avant tout de développer une démarche et une autonomie puis de faire émerger une personnalité enfin d'apprendre au travers de la sphère sociale que constitue l'entité « école d'art » à travers les relations avec les étudiants, les enseignants et ensemble de personnes appartenant à l'école où étant issues d'un autre milieu. Dans cette galaxie (Figure 79), Philippe Carré évoque la dimension « intégrale » de l'autoformation comme étant un apprentissage hors des systèmes éducatifs. Cette dimension constitue pour lui l'autodidaxie. Il nous reste un dernier point à éclaircir : est-il possible de rapprocher cette autoformation de l'autodidaxie ?

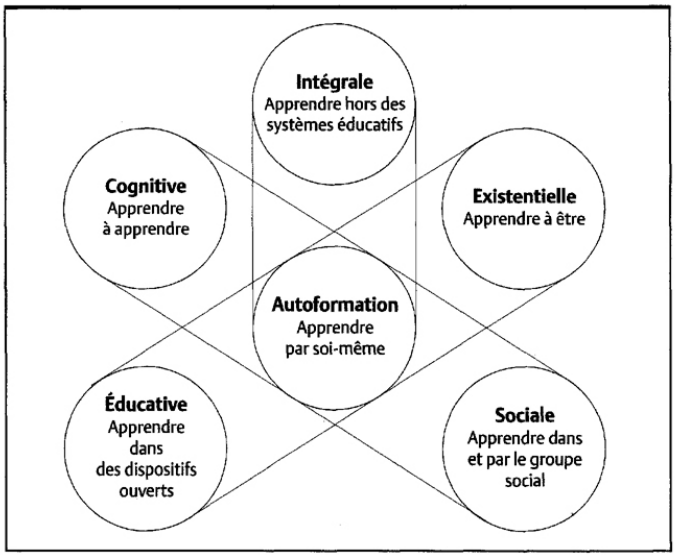


Figure 79. Carré, P. C. (1997). La galaxie de l'autoformation aujourd'hui. Dans *l'autoformation pour apprendre autrement*, Presses universitaires de Montréal, p.94

V.5. Autodidaxie ou autoformation ?

Nous venons de décrire longuement cet enseignement comme se réalisant principalement par le biais de l'autoformation. En revanche, nous n'avons pas abordé la notion d'autodidaxie et nous ne pouvons pas l'évacuer de notre problématique. L'autodidaxie est fondée sur l'expérimentation. Pour autant l'autoformation est-elle parente de l'autodidaxie ? Nous avons évoqué dans le chapitre précédent la différenciation entre autoformation et apprentissage par expérience proposée par Nicole Tremblay. Cependant, nous n'avons pas discuté de l'autodidaxie. Cette sous-partie a été construite de manière à interroger les pistes de l'autodidaxie en école d'art à la lumière de l'ouvrage d'Hélène Bézille : " *L'autodidacte " Entre pratiques et représentations sociales* (Bezille-Lesquoy, 2003*)*. La frontière entre autodidaxie et autoformation n'est pas aussi marquée et reste délicate à définir, comme le rappellent Hélène Bézille et Nicole Tremblay. En effet, malgré les nombreux modèles didactiques et les modèles d'apprentissage qui en découlent, la définition évolue au gré de la société et des modes d'enseignement. Pour se positionner quant à une éventuelle

Licence CC BY-NC-ND 3.0

différenciation entre autoformation et autodidaxie en école d'art, étudions le positionnement d'Hélène Bézille. Pour discuter de l'autodidaxie, la chercheuse part de la définition de l'autoformation donnée par Gaston Pineau. L'autoformation est selon lui un système ternaire. L'autoformation est basée selon Pineau autour de trois pôles : « l'auto », « l'éco », et « l'hétéro » formation :

Le pôle de « l'auto » correspond à la formation que la personne se donne à elle-même, dans la reprise et la réflexion sur ses expériences de vie … Le pôle de « l'éco » désigne la formation « avec », « au contact de », dans la réciprocité et l'échange avec l'environnement physique (la nature, les objets) et humain » … Le pôle de « l'hétéroformation » désigne la « formation » par les autres, et en particulier les logiques de formation classiques, académiques, orientées vers un objectif diplômant, en formation initiale, en éducation des adultes, en formation professionnelle. (Bezille-Lesquoy, 2003, p. 120)

D'ailleurs, l'enseignement en école d'art se fait en alternant les trois pôles de la formation : auto, éco et hétéro. Hélène Bézille explique que le terme d'autoformation est normalement utilisé dans un contexte d'éducation formelle. Le terme d'autodidaxie renvoie quant à lui, à une formation qui se fait dans la vie quotidienne et qui n'est sanctionnée par aucun but, aucun objectif, ni aucune validation formelle. L'autoformation serait donc réservée à un cadre institutionnel, quand l'autodidaxie se réalise en dehors de toute institution. Cependant, Hélène Bézille introduit une ouverture dans sa définition :

> *Les récits de formation montrent que la construction d'une pratique autodidactique individuelle se joue fort souvent dans une alternance de formations académiques et autodidactiques, d'autodidaxie collective pouvant jouer un rôle d'étayage, de support, de matrice initiatrice d'une démarche autodidactique individuelle. (Bezille-Lesquoy, 2003, p. 124)*

À première vue l'enseignement en école d'art reprendrait ces éléments par le biais du modèle d'Henri Desroche, puisqu'il mélange plusieurs stratégies d'enseignement grâce auxquelles l'étudiant développe une autonomie de remise en question face au projet et à l'enseignant et étend par ce biais son champ de connaissances. Comme l'emploi du temps en école d'art est très flottant et ne correspond pas au découpage universitaire, on pourrait ainsi dire qu'il y a une alternance de formations tantôt académiques et autodidactiques concourant à ce que décrit Hélène Bézille soit une pratique autodidactique individuelle :

> *Nous pouvons trouver des exemples plus proches de nous. Dans un témoignage sur son parcours de chercheur en éducation, André Giordan met en avant le rôle qu'a joué pour lui l'autodidaxie dans le défrichage de nouveaux champs de recherche : " est-ce qu'un chercheur n'est pas nécessairement quelque part un autodidacte dans la mesure où il doit créer ? Toujours un petit peu autodidacte dans la mesure où, au niveau de la recherche non balisée, on est obligés de faire sa propre éducation. Bien sûr on a un fond scolaire, mais dans le domaine que l'on a valorisé, que l'on crée, on est un autodidacte". (Bezille-Lesquoy, 2003, p. 178)*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Là encore, l'étudiant suivant sa propre idée au gré des expérimentations qu'il entreprend, construit sa singularité au même titre qu'il devient spécialiste de la problématique artistique qu'il développe. Partant de cet apport, ne pourrait-on pas dire que l'école d'art propose un système qui offre la possibilité d'inculquer à l'étudiant une pratique autodidactique ?

La notion d'autodidaxie était jusqu'à présent étudiée dans tous les domaines confondus. Ici, Hélène Bézille soulève un questionnement quant à l'autodidaxie et le domaine spécifique de la création. Aussi, elle interroge cette notion dans la transgression des savoirs. Lorsque l'on crée il arrive d'aller au-delà de ce que l'on sait ou bien au-delà de ce qui est décrit comme possible. C'est dans cette transgression que se loge l'autodidaxie. Hélène Bézille l'explique dans le dernier chapitre de son ouvrage :

> *En relation avec ce goût de l'exploration, le processus créateur s'appuie volontiers sur des idées, des savoirs, des " trouvailles ", " bricolés ". Il s'appuie aussi sur le bricolage entre des formes de savoirs différents : savoirs théoriques et pratiques ; savoirs " savants " et savoirs de la vie ordinaire. L'art du bricolage donne sa pleine mesure dans le goût et la capacité à mettre en relation des savoirs dispersés. Ces manières de faire, propres à l'investissement autodidactique dans l'action, remettent en question les formes de découpages des savoirs qui nous servent ordinairement de repères. (Bezille-Lesquoy, 2003, p. 177)*

Hélène Bézille évoque également le saut autodidactique comme partie intégrante de l'autodidaxie.

> *Le " saut autodidactique " s'impose par ailleurs, à un moment ou à l'autre, dans les situations qui rompent avec le cours ordinaire des choses, et notamment dans les situations extrêmes qui imposent d'être inventif, que ce soit dans l'acte créateur ou quand il faut imaginer des solutions pour survivre (situations de guerre, d'abandon, de pauvreté, de crise existentielle). La créativité autodidacte permet de s'adapter aux changements. Cette fonction anthropologique de l'autodidaxie a pu être oubliée, masquée par l'attention portée à la fonction réparatrice à laquelle on l'a souvent cantonnée. (Bezille-Lesquoy, 2003, p. 183)*

En école d'art, le « saut autodidactique » survient lorsque, comme nous l'avons déjà décrit plusieurs fois, l'étudiant se confronte à la création et doit passer à l'action après avoir effectué ses recherches. Par exemple lorsque l'étudiant passe de son croquis à la réalisation ou tout simplement d'une phase d'expérimentation à une phase de concrétisation du projet. Là encore l'enseignement en école d'art tendrait à un apprentissage de l'autodidaxie.

Dans le mémoire de thèse de Jérémie Vandenbunder et dans celui de Frédérique Joly, l'autodidaxie est également traitée. Or Jérémie Vandenbunder explique que l'autodidaxie est mise en avant par les étudiants alors-même qu'ils reçoivent un enseignement et qu'ils ont tendance à le nier : « Les artistes étant enclins à reprendre à leur propre compte l'image de l'artiste créateur, ils n'accordent que peu d'importance à la formation qu'ils ont pu suivre » (Vandenbunder, 2014, p. 18). En revanche, Jérémie Vandenbunder ne décrit pas l'autodidaxie comme réelle pour autant. L'autodidaxie que certains étudiants en art décrivent dans son étude apparaît comme la résultante d'une conception moderne de l'artiste dans laquelle la figure romantique du créateur, a un talent « un don », du mérite et où toutes ces qualités priment sur

Licence CC BY-NC-ND 3.0

l'apprentissage et le travail. Or, pour notre part, il ne s'agit pas d'avancer le fait que les étudiants nient l'enseignement. Ce n'est pas parce que les étudiants sont autonomes que pour autant, l'enseignement est absent, bien au contraire. D'ailleurs si certains se revendiquent autodidactes on ne peut pour autant pas affirmer qu'il ne se passe rien durant la formation en école d'art.

> *En ce sens, le paradoxe qui fait que dans les écoles d'art, on retrouve ce mythe de l'autodidaxie est un point de départ pertinent mais il ne peut constituer l'explication finale. Il se passe bien évidemment quelque chose dans ces écoles, on y trouve de la transmission et des enseignements. Les beaux-arts représentent un parcours long qui demande de la part des élèves un investissement important. On ne peut pas simplement estimer que tout au long de ce parcours ces personnes se mentent à elles-mêmes. Il nous faut plutôt partir de l'observation précise des actions des enseignants et des étudiants, décrire ce qui s'y joue, pour pouvoir par la suite comprendre leur système de valeurs propre dans lequel s'inscrit cette mise en exergue de l'autodidaxie. (Vandenbunder, 2014, p. 25)*

Au même titre, nous ne partageons pas la vision d'Emmanuel Sulzer, mise en avant par Jérémie Vandenbunder. En effet, Sulzer explique que l'enseignement en école d'art est multiple et donne lieu à un diplôme dans une logique scolaire, ce qui permet aux jeunes de réaliser leur souhait vocationnel au travers d'une formation au sein d'une institution. Or la formation en école d'art bien que dépendant d'un système d'éducation formelle ne se veut pas scolaire au sens traditionnel du terme comme nous avons pu l'évoquer pour l'université. Elle n'a de scolaire que le passage du diplôme. Pour autant nous avons vu que la formation en école d'art ne correspond pas à un enseignement classique. Nous ne pouvons donc pas évacuer totalement la question de l'autodidaxie. En fait, nous comprenons à ce stade que l'autodidaxie se rapporte au sujet apprenant dans les écrits de Vandenbunder, Joly, Sulzer et Heinich. Nous avons évoqué la définition générale de l'autoformation par Tremblay à la suite de l'état de l'art de la recherche sur la formation autonome. En revanche, nous n'avons pas discuté des situations d'apprentissage qu'elle associe à l'autoformation et l'autodidaxie. La définition des situations éducatives correspondant à l'autoformation et à l'autodidaxie de Nicole Tremblay permet de préciser la problématique de l'autoformation et de l'autodidaxie dans l'enseignement en école d'art. En effet, pour Tremblay, l'autoformation est :

> *Une situation pendant laquelle l'individu est responsable de l'une ou l'autre dimension d'une activité de formation : contenu, objectifs, démarche, ressources, rythme. La relation entre le formateur et l'apprenant est multidirectionnelle (du formateur à l'apprenant, de l'apprenant au formateur et de l'apprenant à lui-même). Pour nous la nuance se situerait ici : l'étudiant apprend en s'autoformant mais l'enseignement qu'il reçoit lui apprend à apprendre. (Tremblay, 2003, p. 264)*

Enfin, Tremblay décrit l'autodidaxie comme : « Une situation d'apprentissage au cours de laquelle l'apprenant est responsable de toutes les dimensions de son activité éducative ou de formation » (Tremblay, 2003, p. 264).

Licence CC BY-NC-ND 3.0

En école d'art, l'étudiant n'est jamais responsable de la totalité de son apprentissage, et la relation à l'enseignant est comme le souligne Tremblay, multidirectionnelle. C'est ce que tend à montrer le modèle de Desroche. En revanche, nous pouvons observer qu'entre le premier cycle où l'étudiant bénéficie d'un enseignement plus formel où l'informel n'a encore que peu de place, au second cycle, l'étudiant doit être en mesure de s'autoformer. À l'issue de l'école d'art, l'étudiant devra être en mesure de prendre en charge tous les aspects de son apprentissage comme peut l'évoquer l'autodidaxie afin de poursuivre sur la voie de la création. C'est à travers ces deux évocations d'un apprentissage autonome que nous entrevoyons la nuance suivante. En école d'art, la problématique de l'autodidaxie existe non pas sous l'angle d'un apprentissage autodidacte, mais d'un apprentissage de l'autodidaxie. C'est en cela que nous différencions ainsi, un étudiant qui prétend ne recevoir aucun enseignement et un enseignement qui vise à inculquer une pratique autodidactique. D'ailleurs nous avons vu qu'un enseignement en majorité non programmé et qui vise à l'autoformation sous certaines conditions peut être rattaché à un enseignement qui tend à inculquer une attitude autodidacte. Ici, les étudiants travaillent sur leur propre projet dans un cadre institutionnel très élargi. De plus, le modèle de Desroche nous a montré que l'étudiant était acteur de la dynamique entre les modèles maïeutiques qui s'exercent et la stratégie d'enseignement. En énonçant la différence entre apprentissage autodidactique et apprentissage de l'autodidaxie nous nous positionnons différemment des thèses de Jérémie Vandenbunder, Frédérique Joly et Emmanuel Sulzer qui rattachent l'autodidaxie au sujet étudiant et la décrive comme n'existant pas en école d'art puisque les étudiants reçoivent un enseignement. Au contraire, nous tenons à nuancer la question de l'autodidaxie. En effet nous ne pensons pas que les étudiants sont autodidactes, mais bien que de la manière dont l'enseignement est mené et en vertu du modèle de Desroche auquel il se rattache, nous pensons qu'il tend à apprendre à apprendre par ses propres moyens. Nous nous limiterons à dire que l'enseignement en art est une incitation à l'autodidaxie si nous nous référons à Giordan ainsi qu'à l'approche d'Hélène Bézille quant à la création. En cela, l'étudiant une fois sorti de l'école et poursuivant sa recherche comme le décrivait Giordan serait donc à même d'être autodidacte. Cette pratique autodidactique aurait été construite en école d'art par l'alternance de formations. De cette manière, sa méthode de travail n'est pas autodidactique car apprise, mais la progression qu'il effectue plus tard liée à des recherches et faisant appel à l'hybridation des pratiques et des connaissances ayant trait au bricolage, se rattacherait à une autodidaxie, comme le précise Giordan au sujet du chercheur. L'enseignement en école d'art se déroule selon un modèle spécifique qui appartient à l'autoformation et passe par plusieurs exigences clés : « apprendre à apprendre, apprendre en action, apprendre en création, apprendre en mouvance et apprendre en interaction » (Tremblay, 2003, p. 162). Mais il conduit le diplômé d'école d'art à procéder de manière autodidactique une fois sorti de l'école. D'ailleurs, la néo-autodidaxie décrite par Georges Le Meur, explique que l'individu cherche à se former plutôt qu'à être formé par un tiers.

Nous venons dans cette sous-partie d'approcher toute la difficulté à définir l'autodidaxie et l'autoformation, tant parfois, les champs de définition sont proches. Pour résumer, l'enseignement en école d'art relève de l'autoformation qui s'exprime au travers de

Licence CC BY-NC-ND 3.0

l'andragogie, fondée sur un échange permanent entre maïeutique, herméneutique et heuristique. La question épineuse de l'autoformation et de l'autodidaxie reste suspendue. Toutefois, On pourra cependant rapprocher l'enseignement de l'école d'art de la galaxie de l'autoformation de Philippe Carré et plus particulièrement de la dimension cognitive de l'autoformation qui permet d'apprendre à apprendre. Il nous faudra également retenir la nuance que nous faisons entre un apprentissage autodidacte et un apprentissage de l'autodidaxie. Comme nous l'avons vu il y a une différence de taille entre l'andragogie et la pédagogie. Jean Alphonse explique à ce sujet que le fait « d'apprendre en apprenant à apprendre n'est pas la même chose qu'apprendre ce que d'autres apprirent » (Alphonse, 2009, p. 8). Les spécificités de l'enseignement en école d'art que nous venons de détailler nous conduisent à nous questionner maintenant quant à la position que tient l'enseignement en école d'art par rapport à l'enseignement en général.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Chapitre VI. Vers une ouverture de l'enseignement supérieur aux écoles d'art

Les divergences constatées entre l'école d'art et l'enseignement supérieur tant sur le système d'éducation que sur les apprentissages et sur l'autoformation, ouvrent pourtant des possibilités de communication qui sont de plus en plus empruntées. Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche dans son discours du 5 octobre 2010 se prononce en faveur d'un décloisonnement entre enseignement supérieur et enseignement artistique et culturel :

> *Mon souhait, aujourd'hui, c'est que les pôles d'enseignement supérieur et de recherche ouvrent largement leurs portes aux écoles d'art et aux établissements relevant du ministère de la Culture. Ils y ont toute leur place, y compris dans les pôles et les campus scientifiques, comme à Saclay : cela permettrait d'ouvrir de nouveaux horizons et de nouvelles perspectives à tous nos étudiants, sur le plan de la vie culturelle, bien sûr, mais aussi du point de vue de la formation. (Pécresse, 2010)*

Bien que perçue comme une volonté d'harmoniser et de faire disparaître la formation en école d'art, cette déclaration est pourtant annonciatrice de mouvements de rapprochements de plus en plus fréquents entre les établissements d'enseignement supérieur et les écoles d'art. Nous pouvons nommer ici deux types de collaborations qui font appel soit à un partage de campus avec une école d'art et des enseignements transversaux, soit à des parcours ouverts entre école d'ingénieur ou école de commerce et école d'art. L'alliance Artem constitue le premier exemple de ce type même de rapprochement.

Artem est une alliance née en 1999 du rapprochement de trois grandes écoles : Mines Nancy, ICN Business School et l'École Nationale Supérieure d'Art et de Design de Nancy. Ce campus commun offre des ateliers transversaux afin d'habituer les étudiants à travailler en transdisciplinarité pour favoriser l'agilité et répondre avec plus de facilité aux défis de demain. Dès leur entrée en première année, les étudiants des trois écoles sont invités pendant cinq jours à partager et à se confronter au monde de l'entreprise autour de la notion de projet et de stratégie : « Rassemblés en groupes mixtes d'environ 11 étudiants, ils sont ainsi sensibilisés, par un "frottement" de cultures différentes, à la remise en question des modes de pensée, encore trop stéréotypés. » (Artem, s. d.)

Pour favoriser la circulation entre les étudiants et leurs disciplines qu'ils ne connaissent que très peu (puisqu'ils viennent d'intégrer l'école) un ensemble de fiches outils associées au business à la création et à l'ingénierie sont à leur disposition. Ils apprennent ainsi à aller chercher l'information dont ils ont besoin pour développer leur projet tout en se familiarisant avec les disciplines enseignées par les autres écoles du campus Artem. En deuxième année,

Licence CC BY-NC-ND 3.0

les étudiants des trois écoles bénéficient d'une journée par semaine pour travailler autour de projets à l'initiative d'entreprises, de collectivités ou d'associations. Ce type de rapprochement donne une nouvelle dynamique et une perception totalement différente de l'enseignement en école d'art.

L'Alliance Artem est née de la célébration du centenaire de l'École de Nancy. L'école de Nancy, est le nom donné au développement de l'Art Nouveau et surtout à l'alliance provinciale de ces industries d'art dont Émile Gallé a été la figure emblématique. Aujourd'hui la réflexion menée rassemble symboliquement le fonctionnement qui avait lieu sous les hospices des industries d'art de la fin du XIX^{ème} siècle et du début du XX^{ème} siècle. Artem est basée sur un principe de redéfinition permanente :

> *Artem se réinvente en permanence. Ici pour gagner en souplesse dans la gestion des temps et ainsi faire émerger des collaborations nouvelles. Là pour enrichir le maillage écoles entreprises au travers de projets-actions… Autant d'opportunités qui, de regards croisés en expériences partagées, scellent son avantage concurrentiel. (Artem, s. d.)*

À travers cela, l'alliance met en avant, un travail collaboratif dont le matériau de construction principal est la différence. Les trois écoles basent leur spécificité sur le fait que le décloisonnement apporte des outils supplémentaires aux étudiants et leur permet de gagner en efficacité.

> *On ne fait pas converger spontanément les travaux de recherche d'un ingénieur dont la mission est de protéger la population contre un risque industriel, celle d'un manager cherchant à optimiser l'arbitrage rentabilité-risque et celle d'un artiste, pour qui la prise de risque fait partie intrinsèque de l'acte créatif. Mais confronter leurs points de vue est en soi porteur de sens car les pratiques des uns peuvent un jour devenir des outils méthodologiques pour les autres. C'est dans cette logique à première vue paradoxale que réside la valeur ajoutée d'Artem : plutôt que de rechercher la convergence à tout prix, il s'agit bien au contraire de mettre les divergences à profit pour faire naître des proximités nouvelles, porteuses de solutions inédites, atypiques, innovantes. (Artem, s. d.).*

La plateforme de recherche d'Artem reprend d'ailleurs les éléments relevés plus haut dans notre étude sur l'apprentissage par le projet. Artem croise plusieurs problématiques telles que le travail, la performance et la créativité, le risque et l'incertitude. L'Alliance met en avant des modes de travail et d'apprentissage généraux qui se construisent par le partage qui a lieu au sein de plusieurs disciplines.

> *Pour apprendre à créer des formes nouvelles, la pédagogie du manque, de l'ouverture de l'intelligence et de la sensibilité à ce qui est en creux, invisible, immatériel, sensible, à découvrir, est aussi importante qu'une pédagogie " du plein ", des connaissances tenues pour acquises, des gestes connus à accomplir pour réussir, de tout ce qui est " déjà là " dans le monde. Le premier intérêt d'une pédagogie du manque, pratiquée dans les disciplines artistiques, est de bousculer les représentations existantes et d'ouvrir à l'incertain. (Mayeur, 2005, p. 49)*

Ces premiers éléments nous permettent d'observer un rapprochement certain entre les écoles d'art et l'enseignement.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Chapitre VII. Conclusion

Les caractéristiques de l'école d'art sont singulières quant à la méthode d'enseignement par projet. Après avoir comparé deux disciplines d'aspect similaire, nous avons constaté des approches différentes. L'art plastique enseigné à l'université est dispensé selon un enseignement classique qui se fait par l'intermédiaire de cours magistraux et de travaux dirigés. L'acquisition de connaissances est alors évaluée par des examens terminaux avec l'attribution d'une note. Le parcours d'études en université est séquencé. En école d'art, le programme d'étude ne répond pas à un séquencement spécifique et l'essentiel de l'enseignement n'apparait pas dans la maquette pédagogique ni le livret étudiant. Nous pouvons donc en conclure que les caractéristiques sont donc liées au mode d'enseignement et non à la matière enseignée. L'école d'art se distingue donc par son mode d'enseignement.

Cette typologie d'enseignement se place selon l'ANdÉA dans *la charte des études et de la recherche en école d'art*, à un carrefour de questionnements liés à la montée en puissance de plusieurs facteurs :

> *L'importance croissante de l'image et de l'interrogation du sensible dans la société contemporaine, l'importance croissante accordée par le monde économique, les politiques européennes et plus largement par la société aux valeurs et aux processus de création issus du monde de l'art, l'importance croissante des notions d'autonomie, de projet et de professionnalisation dans le champ de l'enseignement supérieur. (ANdÉA, 2014, p. 15)*

À l'issue d'un cursus en école d'art, l'étudiant est polyvalent. Selon Yves Michaud, il peut se définir de la manière suivante :

> *Un étudiant en art, même s'il ne parvient pas à être un artiste de premier plan, est quelqu'un qui de toute manière, a appris à maîtriser un certain nombre, de techniques socialement valorisées (et qui seront de plus en plus valorisées dans un monde de loisirs et de tourisme), de la lithographie à la photographie, du graphisme à la décoration ou à la vidéo; sa compétence oscille entre celle du bricoleur habile et la multi-compétence polytechnique de celui qui sait faire beaucoup de choses compliquées. (Michaud, 1993, p. 29)*

La qualité majeure d'un artiste selon Yves Michaud est la motivation :

> *La motivation, dans le domaine qui nous concerne, est essentielle : on ne devient pas artiste malgré soi et il faut avoir le goût de le rester dans un métier, ou une profession, qu'on l'appelle comme on voudra, qui offre des occasions renouvelées de se décourager. Un artiste est quelqu'un qui veut en dépit de tout continuer, qui peut hésiter, douter, renoncer et continuer quand même. Il doit croire en ce qu'il fait, même quand il doute, et être apte à supporter et surmonter tous les aspects non artistiques et rebutants de sa profession. (Michaud, 1993, p. 29)*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Cet enseignement est dispensé par l'intermédiaire d'un mode très caractéristique des écoles d'art. La transmission se fait par l'intermédiaire de variations du modèle maïeutique et les changements de maïeutique et de stratégies d'enseignement sont impliqués par l'enseignement par projet et se font par la dynamique de l'étudiant qui utilise le questionnement et la réinterprétation comme outil. En somme, c'est un enseignement qui sollicite une démarche heuristique et herméneutique. Il place donc l'étudiant, non pas en position d'un apprentissage passif sans remise en question de ce que l'enseignant lui transmet, bien au contraire. Il est invité à affirmer son opinion et par cela est placé activement dans une position d'apprentissage. Pour l'ANdÉA, les formations et la méthode d'enseignement font appel à des éléments incontournables que sont les protocoles et les modes de légitimation spécifiques aux champs de l'art et du design. On note ainsi plusieurs caractéristiques : « L'enseignement de l'art par l'art (est) le primat du sensible et de l'expérimentation, appréhension globale et collégiale du parcours de l'étudiante, légitimation par les œuvres et le jugement des pair-e-s, culture du projet. » (ANdÉA, 2014, p. 12)

La méthode utilisée en école d'art, selon la théorie d'Eison, est une méthode à risques élevés. Elle s'oppose à celle de l'enseignement en université qui est une méthode à risques faibles. L'école d'art propose des activités dont la durée n'est pas définie, mais en général, les projets sont réalisés sur le long terme a contrario de l'université qui propose par l'intermédiaire de cours minutés, des activités de courte durée et contrôlées par le professeur. Même si la notion de projet est présente à l'université via les séminaires de master ou même l'aboutissement du mémoire, l'enseignement reste centré sur une méthode classique, formelle qui permet de partager la connaissance au plus grand nombre. En école d'art le contrôle est avant tout exercé par les étudiants qui « sont moins familiers avec le contenu : ils doivent entre autres effectuer des recherches pour obtenir l'information nécessaire pour réaliser la tâche. » (ANdÉA, 2014, p. 10)

Une école d'art et de design est donc un lieu qui a la particularité de présenter un ensemble de potentialités :

> *C'est un lieu qui donne les moyens de créer, encourage et initie des situations d'expérimentation, apprend aux étudiant-e-s à analyser les œuvres, à lire les images et les signes, dans une perspective résolument critique et en lien étroit avec le monde de la création contemporaine. Au-delà, elle ne s'assigne aucun but a priori mais constitue un milieu où les étudiant-e-s peuvent construire leurs activités et autant de nouvelles formes que de métiers inédits dans le champ de l'art et du design. (ANdÉA, 2014, p. 10)*

On l'a vu précédemment au travers des workshops qui font intervenir des artistes ou des institutions partenaires, l'école assure un lien avec le monde de l'art et de la recherche. Elle le fait par le biais des FRAC (Fonds Régional d'Art Contemporain), des centres d'art, des associations, des scènes artistiques locales, nationales et internationales. L'ensemble de ces activités conduit à une pratique qui se veut autant plastique que théorique, bien que la pratique plastique soit davantage privilégiée. Cet écosystème définit les écoles d'art comme étant des établissements appelant à enseigner la diversité par la diversité. Il s'agit pour l'école d'art de faire émerger les capacités des étudiants : « L'enseignement de l'art modifie la situation

Licence CC BY-NC-ND 3.0

habituelle de l'éducation par une approche centrée sur la singularité de chaque étudiant, pour en déployer toutes les potentialités. » (ANdÉA, 2014, p. 12)

En introduction de cette partie nous cherchions à déterminer si nous pouvions réellement attribuer la notion de curriculum à l'enseignement en école d'art. Le fait que le modèle d'enseignement vise à l'autoformation sans pour autant l'énoncer de cette manière questionne la notion même de curriculum. Si de prime abord cela peut paraitre évident, puisque le curriculum désigne avant tout le parcours de formation, il semble tout de même important de revenir sur cette notion en conclusion de ce chapitre.

Le curriculum se définit par une notion plus vaste que celle d'un simple programme d'études. Pour Marc Demeuse, et Christiane Strauven, un curriculum se rapproche d'un « plan d'action ». Au cours de leurs recherches pour « développer un curriculum d'enseignement ou de formation » ils reviennent sur l'ensemble des théories qui définissent le curriculum.

> *Le curriculum offre une vision d'ensemble, planifiée, structurée et cohérente des directives pédagogiques selon lesquelles organiser et gérer l'apprentissage en fonction des résultats attendus. Il comprend les composantes suivantes : Les apprentissages à installer ; les stratégies pédagogiques et les processus didactiques à mettre en œuvre : processus d'enseignement ou de formation d'une part ; processus d'apprentissage d'autre part ; les supports didactiques ou les aides pédagogiques destinés d'une part, aux utilisateurs ; d'autre part, aux apprenants (les documents dont les manuels scolaires, le matériel didactique, l'outillage, …) ainsi que les directives concernant leur utilisation ; les contenus-matières ou contenus disciplinaires ; les résultats effectivement attendus et les modalités d'évaluation auxquelles recourir afin de vérifier dans quelle mesure les apprentissages sont maîtrisés ; les modalités de gestion du curriculum. (Demeuse & Strauven, 2013, p. 11)*

Si nous nous référons aux sociologues de l'éducation britanniques tels que Basil Bernstein, la notion de curriculum est liée à une organisation et une répartition des activités d'enseignement sur ces plages horaires ainsi que les relations entre ces divers contenus.

> *Dans tous les établissements d'enseignement, le temps est organisé en périodes qui vont de quinze minutes à trois heures. J'appellerai " unité " cette période. Pour commencer, je considérerai maintenant que toutes les unités et tous leurs contenus ont un statut égal, et je définirai un curriculum à partir des principes selon lequel un certain type de relation se trouve établi entre ces périodes de temps et les contenus qui leur correspondent. (Bernstein, cité dans Forquin, 2008, p. 166)*

Si dans les livrets étudiants, les contenus, les objectifs et les modalités d'évaluation sont détaillés, en réalité, le mode d'enseignement est relativement implicite et lié à l'institution ainsi qu'à l'approche des enseignants en majorité artistes. Il est en réalité moins structuré que ce qu'il laisse paraître dans les maquettes. Il n'est pas découpé de manière aussi évidente qu'un curriculum d'art plastique à l'université. D'ailleurs, la notion de hiérarchie n'existe pas dans les enseignements en école d'art. La seule dichotomie que le LMD avait fait apparaître et qui tend à s'estomper depuis ces cinq dernières années, se résumait à une opposition entre enseignement de pratique plastique et enseignement de théorie. Au premier abord, si l'on considère ces définitions et celle des sociologues de l'éducation, on s'aperçoit qu'elle ne correspond pas à l'enseignement en école d'art. De plus, la différence qui s'exprime entre les

Licence CC BY-NC-ND 3.0

écoles pour un même diplôme mais aussi entre un livret et la maquette officielle du ministère de la Culture, montre que la notion de curriculum au sens prescriptif du terme est étrangère à cela. D'ailleurs, le modèle d'enseignement en école d'art qui se rapproche de celui d'Henri Desroche reste implicite et la manière dont il procède n'est pas décrite dans les livrets étudiants. En revanche, Basil Bernstein précise la notion de curriculum et introduit une nuance entre les curricula cloisonnés et les curricula intégratifs :

> *J'appellerai curriculum de type intégré (integrated) celui dont les contenus sont en relation ouverte … Dans un curriculum totalement intégré, il n'y aurait pas de périodes de temps déterminées de manière fixe. Dans un curriculum totalement cloisonné, aucun contenu ne serait ouvert et les périodes de temps seraient nettement fixées. (Bernstein, cité dans Forquin, 2008, p. 167)*

Les parcours de formation des écoles d'art se rapprochent donc des programmes d'études dits « intégratifs » au sens de Bernstein et Young et se différencient des curricula universitaires dits « cloisonnés ». En l'occurrence Young décrit le principe de spécialisation intégrative comme un va et vient entre « le savoir scolaire et non scolaire » lorsque « les élèves apprennent à appliquer le savoir scolaire à des contextes concrets et quotidiens et à interroger le savoir scolaire du point de vue de leur expérience de tous les jours (Young, cité dans Forquin, 2008, p. 167).

De plus, les modalités d'évaluation associées à ces deux types de curricula ne sont pas les mêmes puisque dans le cas des curricula intégrés, l'enseignement est avant tout conduit autour d'une idée et cherche à balayer un champ large plutôt que de permettre une spécialisation. Dans le cas des curricula cloisonnés, l'enseignement est resserré autour de la discipline et ne favorise pas une ouverture de champ interdisciplinaire ni transdisciplinaire. C'est pour cela que les curricula cloisonnés présentent selon Bernstein, un caractère « rigide, différenciateur, et hiérarchique ». Les modes d'évaluation sont spécifiques :

> *Alors que, dans le type cloisonné, l'ordre naît de la nature hiérarchique des relations d'autorité, d'une ordonnance systématique des contenus séparés, d'un système d'évaluation explicite et relativement objectif, dans le type intégré l'ordre est quelque chose qui doit faire l'objet d'un développement et d'une construction délibérés. (Bernstein, cité dans Forquin, 2008, p. 171)*

Or, si nous avons pu voir dans ce chapitre que l'enseignement en école d'art se rapproche de la notion d'école ouverte de Basil Bernstein, où les contenus ne sont pas cloisonnés et offrent une circulation du savoir, la problématique de l'autoformation pose encore question quant à la notion de curriculum. Si le parcours de formation invite l'étudiant à apprendre à apprendre, cela relève-t-il d'un curriculum de manière explicite ou au contraire de manière implicite ? Nous avons vu plus haut, que la notion d'autonomie apparaît explicitement dans les objectifs et modalités d'évaluation mentionnés dans les livrets. En revanche, ce n'est pas à travers le contenu qui en l'occurrence se trame autour de l'idée, que l'on voit apparaître de manière explicite les modalités d'enseignement qui vont conduire à s'autoformer. Il faut donc tenter de préciser encore la notion de curriculum. L'approche de Philippe Perrenoud, conduit à préciser le curriculum par plusieurs acceptions : le curriculum prescrit, réel et caché.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Le curriculum prescrit correspond selon Philippe Perrenoud à « l'intention d'instruire » (2009), et renvoie à « des représentations, des textes » (Perrenoud, 2009). Le curriculum prescrit sert de base à l'enseignement mais dans le même temps il donne lieu à des interprétations comme le précise Perrenoud. Lorsque l'enseignement effectif s'éloigne du curriculum prescrit, on parle de curriculum réalisé. C'est ce qui désigne la marge entre ce qui est souhaité et ce qui est réalisé. Ce dernier met en avant la distance entre ce qui est « censé être enseigné » (Perrenoud, 2009) et ce qui « est censé être étudié » (Perrenoud, 2009). Même dans les cas où il est appliqué à la lettre, il ne garantit pas que tous les apprentissages soient transmis à tous les apprenants (Perrenoud, 2009).

Le curriculum réel rassemble tous les éléments de formation qui peuvent avoir lieu comme une expérience, ou un élément de vécu qui transforme l'individu.

Enfin, il existe une dernière acception qui est celle du curriculum caché. Selon Philippe Perrenoud, le curriculum caché a trait à ce qui est enseigné malgré soi :

> *De plus, même un sujet parfaitement conscient de son expérience n'est pas capable d'identifier constamment ce qui contribue à le transformer ; un être humain est en général incapable de dire exactement quand et comment il a appris certaines choses, même lorsqu'elles paraissent " essentielles ", parce que l'apprentissage s'est opéré graduellement, partiellement à son insu et qu'il était déjà fort avancé lorsqu'il en a pris conscience. Une expérience formatrice complexe est faite de moments multiples, parfois très brefs et intermittents, durant de longues périodes ; c'est donc une réalité particulièrement difficile à dissocier du flux des événements, même si l'on admet l'existence de temps forts et de paliers de structuration plus faciles à identifier. De plus, chaque temps fort peut induire des dynamiques à long terme. (Perrenoud, 2009)*

Le curriculum caché tient aux pratiques des enseignants qui divergent et qui impliquent une part de création dans les actions pédagogiques entreprises. Il ne s'agit pas ici d'entendre le curriculum caché comme l'acquisition d'un habitus par les étudiants en école d'art ni d'adopter des attitudes inconsciemment transmises, puisque l'école d'art repose essentiellement sur l'apprentissage à l'autoformation. Perrenoud explique que le curriculum caché s'exprime en regard de ce qui est « manifeste ». Les deux constituent le curriculum réel :

> *Dans un monde où tout serait simple, on pourrait distinguer dans le curriculum réel deux parties bien distinctes :*
> - *une partie manifeste, qui serait la traduction plus ou moins fidèle d'une intention d'instruire, la mise en œuvre d'un curriculum prescrit ;*
> - *une partie cachée, qui engendrerait régulièrement des expériences formatrices à l'insu des intéressés ou du moins sans que de tels apprentissages aient été volontairement favorisés. (Perrenoud, 2009)*

Aussi le curriculum caché n'apparait pas aisément à chacun et son dévoilement n'est pas évident pour autant.

> *Dans une région de montagne, des observateurs placés dans des endroits différents ne verront pas la même chose : ce qui est caché aux uns est apparent pour d'autres, et inversement. Entre les sommets visibles de partout et les creux échappant à tous, on trouve une large zone de clair-obscur, une zone où ce qui est évident pour les uns est invisible pour les autres et inversement. Ainsi en va-t-il du curriculum réel. C'est*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

pourquoi l'identification du caché est largement tributaire de la définition du manifeste. Si l'on s'en tient aux textes officiels, on repérera facilement dans les expériences formatrices qu'on propose aux élèves, un large curriculum caché. (Perrenoud, 2009)

Il nous apparaît que si cet enseignement se produit, il se fait dans l'interstice entre ce qui est prescrit et ce qui est réel. D'ailleurs, si les maquettes présentent un contenu comme nous le décrivions avec l'exemple du cours de Vincent Voillat et Servane Varnèse, dans lequel il s'agit de questionner de manière générale l'« apparition dans le champ de l'art : éthologie, écologie génétique, intelligence artificielle, permaculture, etc. » *(ESBA (Tours), 2017, p. 30),* la méthode en lien direct avec ce cours n'apparait pas au sens où les enseignants usent de leur intuition et du dialogue pour inciter l'étudiant à adopter une posture interrogatrice de remise en question des acquis et d'ouverture des possibles via la méthode heuristique. En ce sens, l'apprentissage se fait par des expériences incitées par les enseignants et non prescrites dans le curriculum, ou des expériences sur l'initiative propre de l'étudiant. De plus lorsque l'étudiant apprend, il n'a pas nécessairement la connaissance du biais qui l'a conduit à acquérir des apprentissages. Il suscite, interroge les personnes ressources ou sollicite des ressources matérielles susceptibles de lui apporter des réponses ou d'aboutir sa création. Parfois, il lui arrive de découvrir et d'apprendre au détour d'une discussion avec un enseignant, un camarade ou une personne ressource qui peut sans le savoir lui permettre d'apprendre et de développer des connaissances précises sur un sujet. C'est en cela que nous justifions l'emploi de curriculum caché. La majeure partie de l'enseignement en école d'art, n'est pas écrit ni prescrit. Il se construit au fil de l'eau et est parfois fortuit, ce qui nous amène à considérer que le curriculum est en majorité caché, ou latent.

Bien que Jean-Claude Forquin penche pour l'inutilité du terme de curriculum caché et de ses acceptions voisines, il semble pourtant que cette notion vienne encadrer l'enseignement en école d'art qui repose sur une dynamique basée sur la méthode heuristique et herméneutique suscitée par le développement du projet et les expérimentations. Ce modèle maïeutique instillé par les enseignants tend en fin de second cycle à l'automaïeutique. Jean-Louis Le Grand, chercheur au laboratoire CRISE (Centre de recherche sur l'imaginaire social et l'éducation) explique que « l'automaïeutique n'est pas réductible à une écriture du type « récit de vie » (Le Grand, 1998). En effet, l'autoformation conduit l'étudiant à accoucher de sa propre pensée à partir de ses expériences passées et présentes. Jean-Louis Le Grand cite à ce propos, Bernadette Courtois, Gaston Pineau et Jacqueline Feldman :

Cette conception de l'automaïeutique implicationnelle prend sa place dans tout un courant de recherche qui tente de penser le lien heuristique entre des savoirs issus de l'expérience personnelle et la production de recherche (Le Grand, 1998)

On comprend donc par ces caractéristiques que l'enseignement opère davantage par rapport à un curriculum de type intégratif et caché, qu'il s'éloigne des formes classiques qui se fondent davantage sur le curriculum prescrit où la part d'apprentissage par curriculum caché reste faible.

La constitution d'alliances reprenant des écoles d'art, de management et d'ingénieur confronte des formations où le curriculum prescrit est plus prégnant avec une formation où le curriculum est implicite. C'est ce qui conduit à un rapprochement de méthodes et de

Licence CC BY-NC-ND 3.0

disciplines. Nous allons chercher à détailler cette question afin de comprendre le positionnement de l'enseignement en école d'art dans l'enseignement supérieur puis dans le cadre de notre société d'accélération.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Licence CC BY-NC-ND 3.0

PARTIE 3.

UNE METHODE D'ENSEIGNEMENT AU CŒUR DE LA SOCIETE D'ACCELERATION

L'enseignement artistique en école d'art se différencie de l'enseignement universitaire à plusieurs niveaux. À l'origine les écoles d'art sont sous la tutelle du ministère de la Culture quand les universités dépendent du ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. Les écoles d'art accueillent des étudiants après la réussite au concours d'entrée quand l'université propose un enseignement et un accès à la connaissance pour le plus grand nombre, l'école d'art accueille des étudiants après la réussite à un concours. La vocation de ces institutions n'est pas la même puisque les écoles d'art forment une minorité d'étudiants. Aujourd'hui, la liberté d'enseignement que l'on retrouve en école d'art pourrait rappeler celle qui existait alors dans les universités dans les années 1980. Enfin, si la méthodologie d'enseignement se distingue aujourd'hui entre ces deux institutions, il faut également souligner que les établissements ne disposent pas des mêmes financements en regard du nombre d'étudiants. En école d'art, le nombre d'étudiants par enseignant est faible et les moyens financiers sont plus importants. Jusqu'à présent, nous avons tenté de caractériser le modèle d'éducation, d'apprentissage et plus largement la didactique employée puis mis en avant les divergences des modes pédagogiques et andragogiques quant à l'apprentissage de l'étudiant. À l'issue du chapitre précédent, nous avons remarqué avec l'Alliance Artem qu'il y a des écoles d'ingénieur ou de commerce dont le souhait est de se rapprocher de l'école d'art et de son fonctionnement. Voyons maintenant si cela est un cas isolé ou bien s'il existe d'autres établissements qui embrassent le même type de démarche. Si tel est le cas, nous tenterons de comprendre ce rapprochement à la lumière des caractéristiques de la société actuelle et de voir comment se positionne cette méthode dans l'enseignement supérieur et dans la société.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Chapitre I. La présence de l'enseignement artistique, ses méthodes et la pratique de la création

Nous avons vu dans la deuxième partie que l'Alliance Artem avait permis de rapprocher durablement une école d'art, une école d'ingénieur ainsi qu'une école de commerce. Ce rapprochement se manifeste par des cours communs entre les établissements. Ce cas n'est pas isolé. Il concrétise un enseignement par projet qui allie la méthode d'enseignement en école d'art à l'apport de la création inhérente à l'art plastique. Si la méthodologie de la création et le modèle de l'enseignement artistique semblent pénétrer les strates de l'enseignement supérieur, il s'agit de comprendre ce rapprochement et de questionner cette relation.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

I.1. L'incursion de la création dans l'enseignement supérieur

Aujourd'hui, beaucoup d'établissements d'enseignement supérieur font entrer soit la méthode d'enseignement par projet, soit la création, soit (de manière plus rare) une méthode d'enseignement par l'interdisciplinarité qui se rapproche également de l'enseignement en école d'art. Plusieurs écoles ont franchi le cap de proposer un enseignement uniquement par projet ou par l'incursion de la création artistique. Nous relevons parmi elles, les INSA (Institut National des Sciences Appliquées), les écoles de commerce et de management, telles que HEC (L'école des Hautes Études de Commerce) ou l'ESCP (École Supérieure de Commerce de Paris) ou encore des écoles privées liées spécifiquement aux nouvelles technologies de communication comme EPITECH (European Institute of Technology). D'autres établissement comme le CRI (Centre de Recherches Interdisciplinaires) favorisent le décloisonnement des disciplines et proposent un parcours de licence, master et doctorat ouvert à l'interdisciplinarité. L'INSA est une école qui fait exception aujourd'hui en ayant proposé aux étudiants dès 1987 et plus particulièrement à Lyon, un parcours arts-plastiques. Cette section APE (Arts-Plastiques Études) vient compléter la Formation Initiale aux Métiers d'Ingénieur (FIMI). L'école propose par ce biais de pratiquer le dessin, la sculpture, la peinture, la photographie et d'autres *media*. Cette section se retrouve dans d'autres INSA. Les cours sont répartis en modules théoriques et pratiques. Dans le module théorique, les étudiants reçoivent en deuxième année un enseignement en histoire de l'art, qu'ils peuvent poursuivre en troisième, quatrième ou cinquième année. En parallèle ils visitent les lieux culturels également partenaires de l'école. Dans le module pratique ils sont invités en deuxième année à s'initier à la photographie, la sculpture et la peinture. Ils assistent également à'un séminaire de design qui est obligatoire durant une semaine. Au second semestre il est possible de découvrir l'architecture et le design. Dans les années supérieures, l'étudiant a la possibilité de choisir l'atelier qu'il souhaite pour développer sa pratique. Enfin, sa participation est requise pour des projets culturels en lien avec la vie de l'école et de la région. À l'INSA c'est davantage l'environnement culturel et la pratique artistique qui sont proposés comme deuxième enseignement. Il est à part et prend un aspect optionnel qui répond à ce que Yannick Fronda, enseignant chercheur en management à l'Institut Mines Telecom et Anne-Valérie Delval, directrice de l'espace d'art contemporain d'HEC (l'école des Hautes Études Commerciales), détaillent. Selon eux, il est ardu de s'extraire d'un système pédagogique et de faire émerger une réflexion propre à chacun qui n'hésite pas à remettre en question les acquis. C'est pourquoi la volonté d'ouvrir les étudiants à un autre mode de construction de soi et de pensée est importante :

Licence CC BY-NC-ND 3.0

La problématique est alors de comprendre comment inventer alors que l'on n'a été éduqué qu'à reproduire, comment imaginer alors que l'on a depuis longtemps appris à se l'interdire, élaborer de nouvelles " manières de faire et d'être ", ou apprendre à sortir des " sentiers battus " (Delval & Fronda, 2008, p. 127)

À l'ESCP, l'appropriation de la pratique de la création et de l'enseignement de l'art diffèrent. En 2016, un article du *Monde* rapportait une expérience d'ouverture à l'art au sein de l'École Supérieure de Commerce de Paris. Ce reportage de Claire Ané, responsable éditoriale de l'application *Mémorable* (*Le Monde),* fait suite au vernissage de l'Entrepreneurship festival. L'ESCP offre la possibilité de créer une œuvre d'art et d'organiser ce festival. Ce projet intervient dans le cadre de la chaire entrepreneuriat de cette école sous la responsabilité de Sylvain Bureau, maître de conférences enseignant à l'ESCP. Pour lui, cet événement témoigne d'une « pédagogie par l'impact, impact sur l'extérieur et sur les étudiants eux-mêmes » (Ané, 2016). Les étudiants invités à participer aux propositions de la chaire entrepreneuriat sont sélectionnés parmi les différents campus et sont mélangés à des étudiants issus d'un cursus ingénieur, d'école de design, ou encore d'informatique. Pour l'année 2016, les étudiants ont eu l'occasion de visiter des ateliers d'artistes et d'interroger une problématique liée aux caractéristiques de la société actuelle. Ce programme a donné lieu à une œuvre et a permis d'ébaucher « une solution d'entreprise » (Ané, 2016). Sylvain Bureau rappelle que les problématiques évoquées et les solutions apportées ont parfois abouti à la construction d'entreprises telles que *Mamie foodie* qui œuvre depuis trois années dans la cuisine de proximité et l'innovation sociale. Le principe de la démarche de l'ESCP à travers cette formation est simple : confronter les étudiants aux difficultés de l'émergence d'un projet en fonction d'une idée de départ tout en convoquant la justesse d'esprit. Pour certains, comme en témoigne Vincent Galard alors étudiant en 3ème année : « Les cours en amphi, j'en peux plus. L'option entrepreneuriat c'est une pédagogie différente où on doit se débrouiller » (Ané, 2016). Quand il s'agit de mettre en avant la justesse d'un projet et de l'aboutir, cela n'est pas synonyme de facilité. C'est ce dont témoigne Andrea Schiavoni alors étudiante, qui explique avec son groupe avoir tout repris du début, la veille de la présentation. La difficulté évoquée par l'étudiante est la suivante : « Dans nos études, on nous a appris à tout faire pour atteindre le but fixé. Là, on nous demande d'avancer sans connaître le but. » (Ané, 2016)

Cette ouverture est réalisée selon Sylvain Bureau, pour « rompre avec l'environnement classique des grandes écoles, « un univers clos et où les étudiants reçoivent beaucoup », pour les mettre en " interaction avec le monde réel, ce qui va créer de l'engagement, générer des retours qui leur permettront d'apprendre " » (Ané, 2016). Ce sont, précisément, les notions de persévérance, de ténacité, le goût du défi et la prise de risques qui sont exprimées dans le témoignage d'Andrea Schiavoni, lorsque celle-ci explique avoir repris le projet du début, la veille de le présenter. L'option E (pour entrepreneuriat), place les étudiants en situation de chercher et de proposer des solutions. Une étude réalisée en 2008 par Dorina Coste[124] sur l'apport de l'art plastique dans une école de management montre l'intérêt grandissant depuis

[124] Dorina Coste est professeure assistante à l'institut d'ingénierie et de management de Grenoble

Licence CC BY-NC-ND 3.0

plus de dix ans pour l'entrée de la création dans les enseignements généraux. Elle étudie l'intérêt des arts plastiques et de la pratique dans sa capacité à « créer et optimiser les conditions d'émergence d'une culture du sensible, de l'émotionnel, de l'intuition, de la créativité, de la capacité d'innovation ? » (Coste, 2008, p. 38). La recherche se base donc sur une expérience de la pratique artistique au sein des cours de management et de ses conséquences immédiates et retardées, c'est-à-dire, au sein de l'école, de la vie privée et plus tard de la vie professionnelle. L'objet de l'expérience de Dorina Coste est de :

> *Travailler avec les étudiants pour essayer d'amener ceux-ci, par la pratique de l'expression plastique – par la découverte d'un langage spontané, non verbal, différents des savoirs et savoir-faire ordinairement mis en œuvre dans une École de Management – à développer une vraie démarche de recherche artistique pour la transposer dans une démarche managériale. (Coste, 2008, p. 44)*

L'analyse des résultats met en avant deux thématiques dont celle de la représentation de soi. Dans la représentation de soi, chaque étudiant a conclu au fait que la pratique de l'art plastique permettait d'exprimer sa différence, ses émotions et de prendre confiance en soi car ce moyen permet de donner forme à ce que l'on est et ressent et de se différencier. Le passage à la pratique permet de dématérialiser ses idées, cela incite à l'ouverture d'esprit et à aller vers l'inconnu. À travers la pratique plastique, beaucoup ont apprécié le travail « des concepts et des idées ». La créativité et l'innovation ainsi que des notions déterminantes comme le pouvoir créatif sont à retenir. En effet, Dorina Coste met en avant l'extrait d'un témoignage :

> *Tant qu'on ne l'a pas fait une fois, on ne sait pas qu'on peut chercher très loin toutes ces idées et qu'en fait, on est tous des créatifs … Ce cours m'a fait comprendre qu'une idée ne naît jamais parfaite du premier coup et qu'être créatif, c'est savoir écouter son cœur d'une manière pure et ne pas en avoir peur ou honte puis la faire mûrir en construisant une réflexion autour de cette idée. (Coste, 2008, p. 48)*

Cet exemple diffère de celui de l'INSA. Ici c'est la méthode qui est davantage mise en avant et qui fait l'objet d'une appropriation au service de l'entrepreneuriat.

Cet attrait pour une méthode d'enseignement fondée sur un apprentissage actif qui est lié à l'andragogie est encore plus marquée quant à l'enseignement à EPITECH (European Institute of Technology). EPITECH est une école privée du groupe IONIS éducation. Au début des années 1990 elle met au point une façon d'enseigner qui lui est spécifique. Conscients du fait que la technologie change rapidement, les fondateurs de l'école ont envisagé une méthode d'enseignement qui prend en compte ce cahier des charges exigeant. Pour eux : « La vitesse de changement des technologies est telle qu'il faut apprendre à apprendre. Rien ne sert d'apprendre une technologie ou une pratique, le projet est au cœur de la pédagogie : la méthode projet » (« La pédagogie innovante d'Epitech au service de nos MSc Pro », s. d.). Au sein d'EPITECH, il n'y a pas d'enseignant, il n'y a que des étudiants qui apprennent entre eux. Cette manière de procéder entraine les étudiants à apprendre par eux-mêmes et entre eux-mêmes et crée une émulation qui, à terme, développe la créativité et permet de faciliter la confrontation et la résistance au stress lié à l'incertitude. Dès les premiers pas à l'école, les étudiants subissent l'épreuve de la « piscine ». Durant cette période, les apprenants doivent développer un apprentissage autonome du code et des divers langages de programmation qui

Licence CC BY-NC-ND 3.0

existent. Pendant une période d'une à quatre semaines, week-ends compris, les étudiants doivent réaliser une série d'exercices et de projets informatiques, corrigés tous les soirs par un programme informatique autonome. Cet enseignement ne demande aucune connaissance préalable en code. L'étudiant acquiert petit à petit les connaissances au fur et à mesure des exercices. Bien que cela semble l'enfermer face à son écran et face à lui-même, l'étudiant cherche à trouver une solution et être aidé par un camarade. En effet, si l'étudiant ne surmonte pas la difficulté qu'il rencontre dans un exercice, il ne peut pas passer à l'exercice suivant. Cela risque d'ailleurs d'invalider tout le travail réalisé précédemment. Il est alors obligé de solliciter l'aide de ses camarades. La « piscine » apprend donc très tôt à l'étudiant à atteindre ses objectifs, en convoquant les ressources nécessaires à son succès. Pour cela, il apprend à apprendre et développe des savoir-être susceptibles de le conduire plus loin dans l'acquisition de compétences. Ceci correspond davantage à la méthode d'enseignement en école d'art qui, en plus du projet, apprend à l'étudiant à apprendre. Cette typologie d'enseignement est fondée sur le peer-to-peer learning, c'est-à-dire un enseignement sans enseignant, directement de l'apprenant envers lui-même ou les autres.

Dans les exemples que nous venons de citer nous constatons une ouverture quelle que soit la filière choisie. L'activité artistique et donc par extension le cursus en école d'art font appel à des compétences comportementales qui se réfèrent à l'esprit d'autoentreprise : « Ainsi les artistes se rapprochent des entrepreneurs. On leur retrouve des qualités communes comme " croyance forte en son idée, vision, goût du défi, prise de décision, détermination, prise de risque, charisme et énergie, ténacité, persévérance ". » (Loué, 2012, p. 16) Il ne s'agit pas d'écrire que le cursus en école d'art est construit dans un objectif de professionnalisation, mais plutôt de remarquer que le mélange des disciplines et l'obligation d'apprendre par soi-même qu'impose l'enseignement en école d'art, permet de faciliter l'adaptation et l'intégration d'un mode de pensée différent. Nous constatons dans les exemples précédents la présence de plus en plus marquée de l'enseignement artistique sous forme combinée de projets, mais également de pratique plastique. Aujourd'hui le caractère de l'enseignement artistique a une place plus importante et la qualité de l'apprentissage lié à la création est reconnue. Nous pouvons donc conclure que dorénavant, les formations hybridées seront amenées à se développer. Yannick Fronda et Anne-Valérie Delval décrivent la pratique de la création comme une indiscipline. Ici l'indiscipline n'est pas à prendre au sens d'un manque de discipline. La discipline est entendue comme une « matière qui peut faire l'objet d'un enseignement spécifique » (CNRTL, s. d.). Or, la pratique de la création ne répond pas à « une méthode spécifique d'enseignement ou tout du moins à une discipline cloisonnée » (CNRTL, s. d.). La pratique de la création se veut multiforme. Elle décloisonne la notion de discipline et se refuse à l'idée de hiérarchie entre les disciplines. En cela, elle est singulière et peut être définie comme une indiscipline.

> *En ce sens, réserver une part, certes secondaire (il ne s'agit pas de vouloir transformer des écoles de management ou d'ingénierie en école d'art) mais moins marginale qu'aujourd'hui, de l'espace et de la durée de formation à des " indisciplines " telles que l'art (mais aussi la philosophie ou la psychanalyse par exemple) nous apparaît relever d'une démarche vitale, tant pour les êtres que pour les organisations occidentaux. (Delval & Fronda, 2008, p. 128)*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Nous notons donc que dans certaines écoles il peut y avoir une incursion de la création, ou de la méthode d'enseignement des écoles d'art basée sur le projet, ce qui semble favoriser l'insertion professionnelle et met en avant des frontières désormais poreuses entre certaines disciplines. En revanche l'aspect totalement interdisciplinaire est rarement constaté. Le Centre de Recherches Interdisciplinaires (CRI) fait office de pionnier en matière d'enseignement sur des disciplines telles que les sciences du vivant, le numérique ou encore l'éducation. Le CRI, créé en 2006 par Ariel Lindner, biochimiste et François Taddéi, généticien, tous deux directeurs de recherche à l'INSERM, entend former à et par l'interdisciplinarité. L'établissement est soutenu par des fondations et mécènes privés et publics dont la ville de Paris. L'institut propose des formations en partenariat avec l'université de Paris et l'INSERM comme la licence FdV (Frontières du Vivant), le master AIRE (Approches Interdisciplinaires de la Recherche et de l'Éducation) ainsi qu'un doctorat rattaché à l'école doctorale FIRE (Frontières de l'Innovation en Recherche et en Éducation). Ces programmes favorisent une approche interdisciplinaire non spécifique en proposant des parcours orientés soit sur les sciences du vivant soit sur « les sciences du numérique soit sur les sciences de l'apprendre » (*Home | CRI*, s. d.). La première année de licence repose sur des enseignements relatifs à l'informatique, la biologie, la chimie, les maths, la physique ainsi qu'un projet relatif à la génétique et un projet scientifique au choix. Les sciences de la société sont également au programme. En deuxième année de licence, la part des projets est plus importante. Le CRI propose des projets en « ingénierie, nanomédicaments, modélisation de systèmes dynamiques, de la médiation scientifique ainsi qu'un projet de recherche créative » (*Home | CRI*, s. d.). À l'issue de la deuxième année, l'étudiant peut poursuivre sur la voie de l'interdisciplinarité ou se spécialiser. Pour valider sa licence au CRI, il doit effectuer un semestre d'études hors du centre durant le premier semestre de la troisième année de licence ainsi qu'un stage d'une durée de trois à six mois au deuxième semestre. L'étudiant est donc incité très rapidement à pratiquer l'interdisciplinarité dans son cursus. Le master propose pour chacun des parcours, une approche interdisciplinaire qui vise à poursuivre cette ouverture et la combinaison des disciplines. Ensuite ce sont les étudiants qui réalisent en majorité leur évaluation mais aussi leurs cours :

> *Aujourd'hui, c'est le moment d'évaluer la qualité des rendus. Une étudiante du groupe A va voir le groupe D pour lui faire son retour. "La structure de votre plan m'a paru assez logique, les définitions étaient claires, mais cela manquait d'illustrations pour mieux comprendre". Le groupe D note les remarques. Le professeur est bien là, à côté. Il se contente d'observer la discussion. Nous sommes ici dans un cours de classe inversée. Ce sont les étudiants qui conçoivent le cours qui, grâce à leurs propres recherches, reconstituent les chapitres de leur programme. (Vairet, 2019)*

Les cours fonctionnent sur le principe de classe inversée. Les étudiants qui font le cours et échangent afin d'affiner leurs recherches. À l'issue de la restitution, le contenu est proche du référentiel initial.

> *Antoine Taly, le professeur du cours, ne reviendrait pour rien au monde à un cours magistral. "Ces étudiants travaillent leur capacité à apprendre seul", explique celui qui est aussi chercheur au CNRS. "Dans un monde de plus en plus mouvant, ils doivent être*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

en mesure de s'autoformer et d'avoir l'esprit critique sur leur recherche". L'un des objectifs de la classe inversée est que les étudiants constatent in fine l'écart entre leur production et le manuel de référence. (Vairet, 2019)

Le faible nombre d'étudiants inscrits au CRI permet d'offrir un accès à un enseignement privilégié puisqu'il y a 82 étudiants pour 60 enseignants en licence et 85 étudiants en master tous parcours confondus (*Éducation | CRI*, s. d.). En master les étudiants sont recrutés uniquement s'ils présentent un projet à cheval sur l'ensemble des disciplines proposées au CRI. Par-là les directeurs entendent proposer une réflexion sur l'apprentissage et donner de nouveaux outils aux acteurs du monde de demain :

En d'autres termes : faire évoluer le format de l'apprentissage qui n'a pas tellement évolué depuis les premières universités. Pour cela, ils misent sur le triptyque : recherche, échange entre étudiants et apprentissage par projet. Un projet qui doit s'appréhender de manière globale et interdisciplinaire. "Ici, les disciplines sont mises au service des projets de recherche, et non l'inverse". (Vairet, 2019)

Si la création n'a pas tout de suite de lien avec la formation proposée par le CRI, nous observons cependant une similitude entre les écoles d'art et le CRI dans la mesure où la première année en école d'art est destinée à l'initiation à diverses techniques et connaissances avant pour l'étudiant d'entamer son projet personnel. Que les frontières entre les disciplines soient totalement abolies comme dans le cursus proposé par le CRI ou qu'il y ait incursion de la création dans le parcours d'étude, cette ouverture disciplinaire répond à un cloisonnement entre les matières qui jusque dans les années 2000 était trop prégnant :

Comme notre éducation nous a appris à séparer, compartimenter, isoler et non à relier les connaissances, l'ensemble de celles-ci constitue un puzzle inintelligible. Les interactions, les rétroactions, les contextes, les complexités qui se trouvent dans le no man's land entre les disciplines deviennent invisibles. Les grands problèmes humains disparaissent au profit des problèmes techniques particuliers. L'incapacité d'organiser le savoir épars et compartimenté conduit à l'atrophie de la disposition mentale naturelle à contextualiser et à globaliser. (Morin, 2000, p. 19)

Edgar Morin explique ce phénomène qui aboutit à l'incapacité de discerner les choses du monde :

Alors que la culture générale comportait l'incitation à chercher la mise en contexte de toute information ou de toute idée, la culture scientifique et technique disciplinaire parcellarise, disjoint et compartimente les savoirs, rendant de plus en plus difficile leur mise en contexte. En même temps le découpage des disciplines rend incapable de saisir " ce qui est tissé ensemble ", c'est-à-dire, selon le sens originel du terme, complexe. (Morin, 2000, p. 18)

L'idée de faire cohabiter plusieurs disciplines, comme dans les cursus des écoles d'art, n'est pas sans lien avec les impératifs de la professionnalisation ainsi que l'analyse de la société actuelle :

Pour continuer à travailler au sein de cette organisation ou de décider de poursuivre une voie professionnelle en dehors, il ne leur suffira plus de faire toujours " plus et mieux " ce à quoi ils ont été éduqués au travers d'un système de formation et de sélection-

Licence CC BY-NC-ND 3.0

français, mais sans doute d'apprendre à penser et à vivre autrement. (Delval & Fronda, 2008, p. 125)

Les établissements s'ouvrent petit à petit à l'enseignement par projet ou directement à la création, soit directement à l'interdisciplinarité. Dans le premier cas, les écoles ont fait ce choix pour favoriser l'insertion professionnelle tandis que dans le cas du CRI, c'est davantage une réflexion sur la société, une volonté de co-construction ainsi qu'une nouvelle façon d'apprendre qui est recherchée pour répondre aux objectifs de développement durable donnés par les nations unies. Si l'enseignement supérieur s'ouvre aux méthodes de création et d'enseignement de la création sous prétexte d'une meilleure insertion des étudiants, les entreprises sont-elles ouvertes à la création et si oui, pour quelle raison le sont-elles ?

I.2. L'incursion de la démarche artistique dans l'entreprise

En 2014, Aurélie Filippetti, ministre de la Culture, prononce un discours en faveur de l'art dans le monde du travail (Filippetti, 2014). Elle cherche à promouvoir l'art et la culture de manière générale dans l'entreprise. Pour la Ministre, l'entreprise est un lieu où chaque salarié passe beaucoup de temps. Cela permet donc de désanctuariser la culture en la faisant pénétrer des lieux qui ne lui sont pas initialement dédiés. En travaillant sur ces enjeux Aurélie Filippetti entend agir à trois niveaux :

Pour les employés, elle est un vecteur d'émancipation et de cohésion. Une expérience intime et collective, source de fierté et de liberté. Pour les entreprises, elle peut être un levier de développement et d'ouverture, une source d'innovation et d'audace, un moyen d'ancrage et de rayonnement dans le territoire. Pour les artistes qui s'investissent dans ces démarches, ce sont de nouveaux horizons qui s'ouvrent avec de nouveaux moyens de production. et la possibilité d'explorer un champ unique, celui de la relation du travailleur à son lieu, ses outils, ses méthodes de travail et son équipe. (Filippetti, 2014)

En marge du discours d'Aurélie Filippetti, on constate un intérêt grandissant pour la création, ses outils et ses méthodes de déploiement. En témoignent les entreprises telles qu'*Artwork in promess* ou encore *Collab Factory* qui proposent à la fois l'achat ou la réalisation d'œuvres d'art, l'organisation d'expositions ou encore une approche de la gestion de projet par le biais de la création : « L'équipe Artwork in promess imagine, produit et met en place des œuvres d'art, des concepts et des univers artistiques engagés en collaborant avec des artistes qui explorent les grands enjeux sociétaux et environnementaux contemporain. » (*Artwork in promess*, s. d.)

Cette ouverture soulève deux problématiques : celle de l'entrée directe de l'art et de la création dans le milieu de l'entreprise par le biais d'expositions ou bien de l'invitation d'un artiste ou encore celle de l'entrée des méthodes de création au sein de l'entreprise. Eve Chiapello, sociologue et directrice d'études à l'EHESS, est spécialiste de la critique du capitalisme et de l'histoire du management. La chercheuse a montré les points qu'il peut y avoir en commun avec le milieu économique et artistique. Cette comparaison a également à voir avec la notion de frontière et de décloisonnement :

Licence CC BY-NC-ND 3.0

> *Une partie de la vie économique se rapproche donc de l'expérience jusque-là unique du secteur artistique, qui en fut, si l'on veut, l'inventeur, et tout du moins précurseur. On ne peut considérer qu'il existe un monde artistique dont le fonctionnement serait complètement à l'opposé du monde économique. L'étanchéité des deux mondes n'est plus garantie ; les frontières sont plus floues rendant possible des transferts de logiques, de personnes, des hybridations réciproques. (Chiapello, 1998, p. 220)*

Nous constations précédemment l'importance d'approcher la création dans l'enseignement supérieur au travers soit des projets et de l'environnement culturel, soit de la méthode en elle-même. Dorina Coste a expérimenté la pratique artistique et les méthodes liées à la création dans la formation. Elle a également recueilli les impressions des étudiants qui ont suivi ces méthodes en entreprise. Sa problématique d'étude nous amène à nous intéresser à la manière dont le projet se crée ou entre dans l'entreprise. Nous avons vu jusqu'à présent comment la création et la méthode d'enseignement étaient sollicitées autour du mode projet.

Dans les exemples précédents le projet n'est pas institué de la même manière qu'en école d'art. En effet, il reste défini comme « ce qu'on a l'intention de faire et l'estimation des moyens nécessaires à la réalisation » (CNRTL, s. d.), en entreprise l'objectif du projet est souvent associé à un délai et à l'attribution d'un budget. D'ailleurs, l'atteinte de l'objectif est mesurée d'une part par le respect des délais et du budget alloué au projet et d'autre part, par la possibilité de vendre le produit ou le service développé et d'en tirer les bénéfices escomptés. En école d'art, le projet se rapporte également à l'acception philosophique de sa définition. La création répond à la notion de projet au sens d'intention et des moyens utilisés pour aboutir à la création, mais c'est aussi ce vers quoi tend le plasticien. C'est une prolongation directe de sa pensée qu'il met en forme. L'atteinte de l'objectif d'un projet plastique ne se mesure pas de la même manière qu'un projet en entreprise. Le plasticien étant toujours à l'origine de sa création, c'est lui qui fixe les critères d'évaluation de son objectif. Ces critères sont souvent très personnels et tiennent à la satisfaction, la cohérence et la qualité de la réalisation. En entreprise le porteur de projet ou encore le responsable de projet n'est pas nécessairement à l'origine de celui-ci. Il y a donc une différence majeure de ce point de vue. En revanche, sur le développement du projet, il existe une analogie entre le processus de création dans la méthode en école d'art et en entreprise. Le projet existe certes, mais n'est pas convoqué sous ses multiples formes comme c'est le cas en école d'art. L'approche de la pratique plastique est envisagée par la constitution d'un projet, mais comment la création s'insère-t-elle dans ce milieu ?

L'école d'art, par les deux cycles de son enseignement permet d'aborder la création, via le projet. Nous avons vu dans la deuxième partie de ce travail, qu'il existe plusieurs sortes de projets, le projet collectif sur un sujet collectif, le projet individuel dont le sujet est collectif, ainsi que le projet individuel dont le sujet est à l'initiative de l'étudiant. À cela s'ajoute le fait que le sujet imposé dans un cours peut se faire via une demande liée à un partenaire extérieur à l'école, via une demande directe de l'institution comme un concours interne à l'école ou un projet interne dont le sujet n'est pas imposé, ainsi qu'à la propre initiative de l'étudiant (dans la majorité des cas). Nous observons des similitudes entre le projet évoqué en école d'art ainsi que celui décrit par Thomas Paris enseignant à l'école de management de Paris. La

Licence CC BY-NC-ND 3.0

provenance de la création, c'est-à-dire le projet qui doit aboutir à la création, est un modèle de saisie. Ces modèles de saisie liés à la formation en école d'art font écho à ceux évoqués par Thomas Paris au sujet de l'organisation de la création en entreprise. Nous dénombrons quatre modèles valables pour la gestion d'entreprise mais qui comportent des analogies avec le projet de création en école d'art : le projet à l'initiative du créateur, le projet de production qui est à l'initiative d'une entreprise de création, la commande interne lorsque la demande émane d'un autre service de l'entreprise dont le cahier des charges est interne à l'entreprise et la commande externe qui émane d'un client et donc impose un cahier des charges externe. Le projet à l'initiative du créateur peut être rapproché de « l'autosaisie », il fait écho au projet que l'étudiant développe à l'issue de son cursus. Le projet de production fait davantage appel à une bourse de production à l'attention des étudiants en école d'art et sur un sujet particulier, la commande interne correspond au sujet auquel il faut répondre dans les premières années d'école et la commande externe fait appel aux projets lancés par les partenaires de l'école ou bien sur lesquels les étudiants sont invités à s'exprimer. Comme Thomas Paris l'évoque, ces modèles de saisie du créatif font appel à une organisation et une gestion du processus de création qui est singulier. On peut classer ces modèles de saisie selon qu'ils impliquent un fonctionnement de l'entreprise différent. Dans le cadre de commande interne on parle de processus de création intégré. Dans ce cas l'entreprise est génératrice de la création et se charge de la commercialisation. Enfin, dans le cas de la commande externe on parle de processus externalisé. Ce modèle est donc déjà appréhendé sous ses différentes formes en école d'art. Ici, la création et surtout le mode d'enseignement sont présents par le biais d'une analogie. En revanche cette réponse à l'interrogation que nous émettions plus haut, reste partielle. La relation entre création, enseignement et organisation se limite-t-elle à cette analogie ? Y a-t-il, au même titre que pour la formation, un rapprochement entre la discipline et sa méthode d'enseignement et le milieu professionnel de l'entreprise ? Nous allons focaliser notre recherche sur les domaines de l'entreprise qui sont associés à la notion de projet, de sa naissance, à son aboutissement. Pour cela nous allons nous intéresser aux domaines de la recherche et du développement ainsi que du management.

I.2.1. La recherche et le développement

Dans la dernière décennie les grandes firmes se sont dotées d'espaces d'expérimentation dans lesquels, des salariés peuvent s'isoler pour développer un projet en dehors de leur travail quotidien. Cette influence a été plus particulièrement médiatisée par Google et la règle des 20%. En effet, si Google a été reconnue pour cette organisation, elle a cependant repris ce que 3M avait déjà développé. Google a communiqué très tôt sur l'importance à accorder aux motivations des salariés. Chacun a une motivation à travailler au sein de l'entreprise qui peut se découper en une motivation interne, celle de faire correctement son travail, celle de fournir un effort animé par une motivation externe qui est, par exemple, celle de voir ses efforts récompensés par une meilleure rémunération. Google a apporté de la confiance à la motivation interne « propre au salarié » et au sens qu'il peut accorder à son

Licence CC BY-NC-ND 3.0

travail. L'entreprise a donc fait le pari de laisser du temps au salarié pour s'adonner à la création d'un projet. En aménageant le temps de travail, Google parie sur le fait que le salarié pourra recouvrir une part de motivation et de sens dans son travail s'il s'adonne au développement d'un projet qui lui tient à cœur. L'entreprise entend par-là que le salarié pourra réinvestir dans son travail quotidien, la motivation et l'engagement qu'il aura développés dans ses recherches personnelles. Il y trouvera une autre motivation. Cette possibilité de créer et de conserver de l'autonomie a fait rêver beaucoup de jeunes diplômés et entrepreneurs. La règle des 20% (80% du travail consacrés aux projets pour lesquels le salarié est rémunéré et 20% dédiés aux recherches personnelles) incite les ingénieurs à travailler plus rapidement pour pouvoir dégager les 20% de temps à leurs projets. Cette règle des 80/20 employée par Google, 3M et bien d'autres entreprises n'est autre que la loi ou principe de Pareto. C'est au XIX^{ème} siècle que cet économiste italien a décrit un phénomène selon lequel 80% des conséquences ou des effets d'un phénomène dépendent de 20% des causes. Ce principe fait l'objet d'une étude américaine dans les années 1960 qui observe notamment que 80% des bénéfices peuvent être attribués à 20% d'une clientèle et cela fonctionne pour un ensemble de données économiques.

> *L'étude sociologique des inégalités de revenus en Italie par Pareto l'a amené à un constat : 20% de la population italienne détenait 80% des richesses. Bien plus qu'une observation ponctuelle, il s'agit en fait d'une régularité statistique que l'on observe dans de nombreux domaines. Par exemple, en économie, on observe qu'environ 80% des richesses mondiales sont détenues par 20% de la population. (Vilfredo Pareto, s. d.)*

Le pari de Google est de dire que 80% de l'accomplissement d'un projet sera dû aux 20% que les salariés pourront consacrer à leur recherche et donc de rendre les salariés plus performants pour les missions imposées par Google. Mais il s'agit également de dire que 80% de l'innovation découle de ces 20% consacrés aux projets personnels. Chez Google, ce système a permis de créer Gmail entre autres applications. Ce système proposé dans l'entreprise en 2004 a été dénoncé par des salariés en 2013 puisque ceux-ci travaillaient finalement 120% de leur temps. C'est-à-dire qu'ils employaient 100% de leur temps à accomplir les missions pour lesquelles ils ont été embauchés et 20% supplémentaires à leurs projets. Si ce fonctionnement a été dénoncé par les salariés, l'idée n'a pas été abandonnée pour autant puisqu'elle est porteuse d'innovation. Il existe désormais des laboratoires dédiés aux projets des employés au sein desquels ils peuvent développer leur projet et être déchargé de leurs missions momentanément. Cette idée a été reprise par les grandes industries confrontées à la nécessité de faire progresser leurs offres. Ces espaces de création sont maintenant matérialisés et existent sous l'appellation d'Innovation Lab, Innovation Hub, ou encore Innovation Center. Le ProtoSpace d'Airbus est un de ces exemples. Dans cet espace dédié au prototypage rapide et à l'essor de nouvelles technologies et de nouvelles solutions, les équipes appelées « SPRINT » disposent de cent jours pour développer un projet. Ces équipes sont isolées des autres salariés et bénéficient de fonds spécifiques (Airbus service de presse, 2018). Depuis 2014, le ProtoSpace a bénéficié à plusieurs dizaines de milliers de salariés de l'entreprise (Airbus service de presse, 2018). Au sein de cet espace les employés ont la possibilité d'assister à des conférences, des ateliers et se confrontent à la pratique de

Licence CC BY-NC-ND 3.0

la création par l'intermédiaire direct de leur projet. Les partenariats qui favorisent l'innovation voient le jour entre le ProtoSpace et des acteurs extérieurs à l'entreprise. Le projet « *Print my leg* » (Debard, 2016) en est un exemple. Christophe Debard, ingénieur chez Airbus, propose de personnaliser des prothèses qu'il développe au sein du ProtoSpace en collaboration avec le HumanityLab. L'objectif principal pour l'ingénieur est de « designer les prothèses grâce à une peinture électroluminescente utilisée pour les avions » (Ravaux, 2019). Si le projet est soutenu par Airbus c'est également parce qu'il propose un accès open source pour pouvoir personnaliser soi-même sa prothèse et l'imprimer à faible coût dès lors que l'on possède ou a accès à une imprimante 3D. La méthode se veut donc accessible à tous gratuitement par le biais d'un tutoriel vidéo.

Dans le domaine de la recherche et du développement, la confrontation au projet où l'incubation qui donne lieu à ce que l'on appelle aujourd'hui l'intrapreneuriat sollicite la création. L'intrapreneuriat développé dans les années 1970 connu d'abord chez 3M et médiatisé surtout par Google, séduit de plus en plus. En France ce fonctionnement est présent au sein de plusieurs entreprises telles que Crédit Agricole, Pepsico France, Alcatel Lucent et bien d'autres encore. Dans ces deux exemples, nous notons toute l'importance de retrouver du sens dans son travail, ou du moins une volonté affirmée de renouer avec un esprit d'entrepreneur à l'intérieur de l'entreprise. Cet esprit d'intrapreneuriat replace la multidisciplinarité, le projet et l'expérimentation au sein de l'entreprise. Organiser l'innovation, lui donner forme en accédant à ces lieux de créations spécifiques impose une organisation et une gestion différentes. Voyons ce qu'il advient de la création chez les managers eux-mêmes.

I.2.2. Le management

Nous avons porté notre intérêt sur des exemples de plus en plus courants. Nous distinguons dans le management une incursion de la pratique artistique de deux manières : soit l'artiste est invité par le biais d'une résidence en entreprise, soit le manager suit une formation au cours de laquelle il est directement amené à pratiquer la création.

La création par l'artiste

Les entreprises développent les formations en direction de leurs cadres dirigeants et s'appuient le plus souvent sur des ateliers de création et de manière plus ouverte, sur l'environnement culturel par des visites thématiques au musée ou des conférences basées sur l'histoire de l'art. Dans certains cas, les artistes viennent dans l'entreprise pour observer l'organisation et donner un compte-rendu sous forme artistique de ce qu'ils y ont perçu. Cela peut donner lieu à la création d'une œuvre. C'est le cas d'Eurogroup Consulting qui, par le biais de plusieurs résidences d'artistes, offrait la possibilité ou non aux consultants salariés d'échanger avec les artistes. Dans ce cas-ci, les artistes sont laissés libres d'observer et d'interpréter ce qu'ils perçoivent de l'entreprise et de son fonctionnement. Lors de la première résidence, l'artiste Igor Antic a participé à des réunions, observé et suivi les salariés. Julien Eymeri, alors manager-consultant chez Eurogroup et à l'origine de ce projet, explique que

Licence CC BY-NC-ND 3.0

certains managers n'ont pas apprécié être « croqués de la sorte » (Lévy, 2008). En effet, lors de cette résidence, l'artiste a d'ailleurs relevé le langage abscons récurrent lors de réunions et moments d'échanges divers. Igor Antic décrit ces expressions comme « une langue tellement bureaucratique qu'elle finirait par en devenir poétique » (Lévy, 2008). Les exemples qu'il cite en témoignent : « féconder les axes de progrès » (Lévy, 2008), « entrer en processus de désintermédiation » (Lévy, 2008), « esquisses pour scènes de délocalisation » (Lévy, 2008). Le président d'Eurogroup explique la volonté de l'entreprise derrière l'intervention de l'artiste : « Si la démarche de l'artiste permet de casser les normes et les règles, c'est bien. Dans un monde où règne la suprématie de l'ego, insuffler du doute ne peut pas faire de mal. » (Lévy, 2008) Si l'intervention artistique constitue un biais du rapprochement de l'art avec les organisations, la pratique de l'art par les salariés en est une également.

La création par le manager

Dans d'autres cas les managers sont amenés à suivre un parcours en plusieurs temps. C'est le cas d'entreprises comme Vivendi, BPCE, SNCF ou encore Saint-Gobain qui sont passées par l'École Pro du centre Georges Pompidou à travers laquelle leurs managers sont amenés à décloisonner leurs idées. Pour cela, le musée propose de découvrir les œuvres sélectionnées sur une thématique définie, puis d'échanger ensuite avec des conférenciers, experts des œuvres ou de la question présélectionnée. Les managers sont invités à questionner eux-mêmes le sujet par la pratique, le tout accompagnés d'un artiste. Enfin ils sont amenés à resserrer la problématique autour de leur propre préoccupation professionnelle.

Nous constatons qu'il y a donc diverses incursions dans l'entreprise qu'elles soient liées à la pratique par le salarié lui-même ou mises à distance via l'intervention d'un artiste. Elle peut également intervenir par le biais d'une étude de l'environnement de création lié à une œuvre d'art. Enfin nous reconnaissons également l'autonomie dans l'apprentissage ou dans la volonté de pousser l'innovation par le fait d'isoler certaines équipes avec un projet spécifique. Cette tendance se confirme avec l'apparition de nombreuses formations destinées à promouvoir la créativité ou faciliter le développement et la mise en œuvre de ces idées.

I.2.3. Des formations liées à l'acte de création

Nous observons un regain des formations en créativité ou qui abordent des sujets connexes à l'entreprise via l'art, bien que celles-ci ne comportent rien de commun avec l'enseignement dispensé par les écoles d'art. Des organismes sont nés de la question spécifique de la pratique de la création et de l'entreprise tels que *Art et management*, ou encore *Arts and business* et *Sense for business*. Ces centres spécifiques proposent des outils de créations pour « déployer la créativité des organisations » (*Art & Management*, s. d.), « développer la posture créative pour construire une performance positive en équipe » (*Art & Management*, s. d.), « trouver des solutions originales et efficaces aux différentes situations »(*Art & Management*, s. d.), ou encore « différencier sa stratégie par la créativité » (*Art & Management*, s. d.). L'objectif principal selon *Art et management* est de

Licence CC BY-NC-ND 3.0

répondre à la nécessité d'être créatif et innovant dans sa posture de manager pour développer et accompagner la créativité dans les organisations.

À travers les exemples des domaines évoqués précédemment nous nous apercevons que ce qui est recherché avant tout a trait à la gestion de projets, la gestion de l'incertain et le fait de repousser les limites de la création de nouveaux produits, toujours plus nombreux et parfois plus ambitieux. Derrière l'incursion de la création dans l'entreprise on peut lire deux approches. D'une part, l'art pénètre l'entreprise par le biais d'exposition ou par l'achat d'œuvres, d'autre part, il favorise l'innovation par le biais de la méthode de création. Dans le premier cas, les entreprises investissent dans des œuvres d'art afin d'améliorer leur visibilité.

> *Pour les promoteurs et gestionnaires d'immeubles, des commandes d'œuvres monumentales sont régulièrement effectuées auprès de plasticiens prestigieux. Destinées à orner les espaces communs, elles permettraient d'améliorer leur mise en location et leur attractivité générale… même si les salariés n'y distinguent pas forcément des œuvres d'art au premier abord … L'art serait ainsi partie intégrante de l'attractivité des locaux tertiaires proposés à la Défense. (« La Défense - Quand l'art se met au service de l'entreprise », 2019)*

Les entreprises comptent également sur l'art pour proposer une qualité de vie au travail plus importante et se distinguer de la concurrence. La distinction sur le marché passe non seulement par les produits mais également par l'emploi de salariés talentueux. En aménageant les espaces de travail au mieux et en proposant des services aux salariés, les entreprises permettent également d'attirer des personnes qualifiées et de les inciter à travailler pour elles plutôt que pour la concurrence. Ici l'incursion de l'art dans l'entreprise permet d'afficher une image dynamique, comme le précise Frédéric Loury, directeur général d'Art souterrain[125] :

> *Les employeurs veulent créer des environnements de travail qui se distinguent de la concurrence, au sein desquels les employés peuvent s'épanouir et s'identifier à la dynamique de la marque ou de l'entreprise … L'art contemporain est, par définition, en relation avec notre époque. Lorsqu'une entreprise accueille une exposition, elle renvoie l'image d'une organisation créative, ambitieuse, pionnière, qui n'est pas dans le conformisme. Le bureau crée une ambiance, donc une image. Il participe à l'identité globale de l'entreprise. (« Art en entreprise », s. d.)*

Dans le second cas, la création sert directement les intérêts de l'économie capitaliste. En effet, les dirigeants comptent sur la création et les méthodes qui sont associées pour proposer des services et produits qui se démarquent de la concurrence. Les entreprises ont recours à des méthodes de création pour améliorer leur performance économique (« L'art, levier de performance en entreprise », 2017).

[125] Art Souterrain est un organisme à but non lucratif fondé en 2009, par Frédéric Loury, dont le mandat est de rendre l'art visuel accessible à un large public en le sortant des lieux d'expositions traditionnels, notamment par l'organisation d'un festival annuel unique en Amérique du Nord, mettant en valeur le patrimoine architectural de la ville souterraine de Montréal. (Loury, s. d.)

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Aujourd'hui, dans un marché toujours plus concurrentiel, les marques doivent se renouveler et se distinguer en permanence. À travers des stratégies culturelles, elles peuvent mettre en scène leur histoire, construire leur imaginaire et sortir de leur image de " machine consumériste ". Demander à un artiste de customiser ou revisiter un produit permet de le rendre unique et plus percutant. La signature artistique sur un produit manufacturé crée la surprises, le désir et suscite la curiosité du consommateur. Il contribue aussi largement aux enjeux de premiumisation et de trafic sur le lieu de vente. (« L'art, levier de performance en entreprise », 2017)

Dans *Le manager à l'écoute de l'artiste*, Christian Mayeur met en avant des méthodes qui s'inspirent de l'art pour manager autrement. Si le rapprochement a lieu entre le manager et l'artiste il semble probable que la création ou tout du moins les capacités créatives et créatrices de l'artiste représentent un atout pour le manager. La mission première du manager est de conduire une équipe et un ensemble de projets dans l'objectif de faire prospérer une entreprise. Ce rapprochement ne peut que soulever un certain nombre d'interrogations. En effet la pratique de la création artistique ne conduit pas à remplir des objectifs économiques ni à faire du profit. Si nous ne pouvons pas cautionner cette appropriation de la création artistique pour augmenter le profit d'une entreprise, ce rapprochement nous questionne et nous souhaitons comprendre pourquoi il existe. Dès les années 1990, des liens apparaissent entre les capacités acquises au sein des écoles d'art américaines et les compétences de l'entrepreneur. Nous assistons à une managérialisation de la création soit par la réappropriation des méthodes de création, soit par la diffusion des œuvres d'art, puisque celle-ci sert les objectifs de responsables d'entreprise dans le but de favoriser une visibilité des produits ou services sur le marché. En d'autres termes, l'augmentation de la concurrence où la rapidité est un avantage, la compression des cycles de vie des produits, les changements constants d'organisation, la création de produits qui se démarquent de la concurrence résument l'organisation et le fonctionnement des entreprises. Celles-ci doivent fournir plus vite, mieux et moins cher « *faster, better, cheaper* » ce qui rappelle le programme de la NASA lorsque Daniel Goldin en était l'administrateur. Même si l'école d'art apprend aux étudiants à s'autoformer et à acquérir une méthodologie de création, elle ne cherche pas à assujettir la création à ce système économique. Christophe Loué, chercheur en entrepreneuriat, explique que des capacités communes se retrouvent tant du côté des étudiants en art que des étudiants en école de commerce. Selon lui : « on peut repérer les mêmes capacités de créativité, d'écoute, d'inventivité, de connaissance de soi-même, de mobilisation de toute son énergie, d'ouverture aux autres, de leadership, de solidarité, d'inventivité, de résistance au stress et à l'incertitude. *»* (Loué, 2012, p. 16)

En entreprise, l'analyse révèle que la pratique de l'art plastique permet de travailler des éléments qui varient de l'enseignement purement lié au management. Plusieurs notions sont mises en avant par Mayeur : l'apport de la pratique de l'art plastique est intéressante pour le marketing et la communication, mais plus particulièrement dans « le domaine des ressources humaines : ils évoquent les notions de maturité, du contrôle des émotions, de la sensibilité et de la relativité, de la prise de conscience de la différence de l'autre » (Mayeur, 2005, p. 45). Au-delà de ces remarques, les sujets de l'expérience expliquent que cela permet de dépasser ses limites et celles du cadre imposé dans le cas de l'école mais également en entreprise où

Licence CC BY-NC-ND 3.0

« n'importe quel problème pourra être perçu différemment » (Mayeur, 2005, p. 45). C'est également ce qui explique une incursion de la création de plus en plus fréquente dans les entreprises.

Depuis une quinzaine d'années, le rapprochement des entreprises avec des artistes et une augmentation des partenariats entre les écoles d'art et le reste de l'enseignement supérieur montrent la nécessité de la création dans la société. Ce constat pose trois questions : en quoi la maîtrise de la gestion de projets, du savoir-créer et de la distance critique sont-ils des éléments nécessaires dans la société ? Quelles sont les caractéristiques de cette société et comment se place le processus de création au sein de celle-ci ? Comment se positionne la méthode d'enseignement artistique dans tout cela ?

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Chapitre II. Le positionnement du processus de création et de la méthode d'enseignement en école d'art dans notre société

Pour comprendre pourquoi les entreprises font de plus en plus appel à la création artistique il faut s'intéresser aux caractéristiques de la société actuelle et chercher à observer ce qui impose un rapprochement aussi prononcé avec la création artistique. Il s'agit donc de se détourner un instant de la problématique de l'enseignement de l'art. Dans ce chapitre, nous entendons opérer un détour pour discuter des origines et des caractéristiques de la société actuelle, et observer le lien qui existe entre le phénomène de création, les caractéristiques de la société et les conséquences sur l'individu. Il s'agit de détailler la relation à la sensation, la perception, ainsi qu'au temps de manière générale. De cette manière nous espérons mettre en avant le lien entre entreprise, création et société. À l'issue de la troisième partie il s'agira de situer la place de l'enseignement en art dans cet environnement.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

II.1. Les caractéristiques de la société actuelle

La société en l'espace de plus de deux siècles passe d'une modernité à une modernité dépassée puis en l'espace de quelques années à l'hypermodernité. Ce changement s'explique par les transformations induites par la révolution Industrielle au XIX^{ème} siècle. Dès la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'Europe tente de se relever. À la fin des années 1950, l'Europe achève sa reconstruction. De la fin du XIX^{ème} siècle aux années 1960, la société passe d'une modernité à une postmodernité. Jean-François Lyotard s'inscrit parmi les philosophes qui ont tenté de mettre en lumière les changements de la société et ses influences sur le savoir et son statut. Paul Valadier, professeur au centre Sèvres, et ancien rédacteur de la revue *Études*, pose également un regard en 1972 sur les évolutions de la société et sur les deux contraintes auxquelles l'individu fait face. La première contrainte est la chute en avant. L'homme essaie d'amortir cette chute en adoptant un rythme de vie de plus en plus rapide pour éviter d'être submergé et anéanti. La deuxième contrainte est liée aux avancées technologiques et à la volonté de maîtriser la nature de manière toujours plus importante. Cela a pour conséquences de faire émerger une « violence permanente dans la mesure où les conquêtes progressives sur la nature soulèvent de nouveaux problèmes non résolus et annexent toujours plus la société à ses propres conquêtes en la faisant dépendre d'elle dans sa subsistance » (Valadier, 1972, p. 375). La vitesse avec laquelle la société évolue et bénéficie de progrès technologiques l'oriente petit à petit vers une société de l'utile, de la maîtrise de la nature et tend de plus en plus vers une augmentation du profit. C'est aussi ce qui conduit petit à petit à choisir une orientation professionnelle valorisée et valorisable et à laisser en marge les études d'art. Paul Valadier rappelle donc quelque part la considération développée à l'égard de l'enseignement en école d'art :

> *L'individu lui-même va trouver sa place et, du même coup ; s'apprécier, se juger, se valoriser par là-même, par son insertion dans l'action transformatrice (compétence, technique, métier, etc.) et se tenir à distance de ce qui n'aide pas directement son insertion efficace (arts, religion, etc.). (1972, p. 365)*

La société des années 1960 n'encourage pas les études artistiques, contrairement à ce que l'on a pu constater avec les entreprises actuelles qui font intervenir des artistes. Ce que souligne Paul Valadier en 1972 c'est le fait que la société qui se veut rationnelle ne l'est pas en tous ses faits. D'ailleurs la rationalité s'érige comme seule norme et comme finalité, en rejetant le non-sens et tout ce qui ne concourt pas à sa propre rationalité. De même, lorsqu'il s'agit de concourir à maîtriser la nature au point de lutter contre celle-ci, on peut encore se questionner quant à la rationalité d'une telle démarche ? Paul Valadier met en doute cela : « Nous constatons donc qu'est de plus en plus nettement dénoncée, quoique sous des formes diverses, l'irrationnalité d'une société moderne qui se donne pour principe la rationalité calculatrice elle-même. » (1972, p. 368)
Le directeur de la revue *Études* aime à rappeler les changements de l'homme moderne et les déplacements de ses aspirations de vie et de survie. En effet, l'individu moderne :

Licence CC BY-NC-ND 3.0

> *… aime trop son mal pour vouloir en être débarrassé ; sa morale et sa religion, le christianisme, l'ont habitué depuis toujours à plier ou à se donner des raisons d'exister sans rapport avec la seule raison d'être (qui n'en est pas une !). En outre, il n'est pas sûr que l'homme ne s'effondre pas si on lui ôte ses raisons traditionnelles d'exister, qu'il ne désespère pas et donc ne renonce pas à entreprendre. (Valadier, 1972, p. 372)*

Nous observons alors une transition entre modernité et postmodernité.

Georges Balandier, sociologue, décrit dans *Le désordre*, la fin des années 1980 comme étant une phase qui est celle de :

> *…la pensée désarmée, défaite, impuissante à rendre intelligible un monde où la seule certitude est celle du mouvement, où tout ordre paraît se dissoudre dans la succession des changements, où le réel semble se dérober en des transformations ou simulations multiples, et échapper à toute tentative d'exploration. (2014)*

Georges Balandier décrit ce temps comme celui d'une modernité dépassée qui est suractivée, soit d'une postmodernité. Cette pensée est partagée par Gilles Lipovetsky essayiste et professeur agrégé de philosophie, dont le nom est associé à l'hypermodernité et la notion d'hyperindividualisme. Pour lui, le « néologisme « postmoderne » avait un mérite : celui de mettre en relief un changement de cap, une réorganisation en profondeur du mode de fonctionnement social et culturel des sociétés démocratiques avancées (Lipovetsky, 2004, p. 67). Or, la postmodernité porte en elle le fait qu'elle remplace la modernité, elle donne lieu à une modernité d'un nouveau genre comme le souligne Gilles Lipovetsky ; ce qui la rend ambigüe. Aussi, il s'agit d'un réel défini par Balandier comme plus incertain. C'est une réalité où la notion de désordre devient constante et ne s'équilibre plus avec celle d'ordre. C'est le désordre qui de plus en plus commun s'affirme comme la nouvelle norme, celle du « mouvement pour le mouvement » qui tend à devenir l'unique repère, la règle des conduites. Selon Georges Balandier, les modes de production ainsi que le fonctionnement de la société tels qu'ils existaient sont révolus. Sébastien Charles dans son introduction à la pensée de Gilles Lipovetsky précise que l'autonomie offerte par l'esprit des Lumières va jusqu'à provoquer une aliénation liée au progrès technique et au libéralisme. Ce désenchantement et cet éloignement aux valeurs modernes est appelé par Alain Touraine, sociologue, la « démodernisation ». Elle décrit selon Alain Touraine, « ce déchirement [*il s'agit de décadence de la société moderne*] qui atteint la personnalité individuelle autant que la société, notre première réaction est de nous rejeter vers le passé, de nous laisser entraîner par la nostalgie d'un monde unifié par des valeurs communes » (Touraine, 1997, p. 171). Cette pensée fait écho à celle de Claude Tapia, professeur émérite de psychologie sociale à l'université de Tours. En effet, ce dernier montre que ces réactions critiques en faveur de valeurs qui disparaissent, accentuent la « perte de confiance dans les idéaux des Lumières et les mythes mobilisateurs de la Révolution française … la décélération du rythme d'amélioration du bien-être, (..) prend le nom de postmodernité » (Tapia, 2012, p. 17). Ce glissement entre deux périodes de notre société oblige dans un certain sens à envisager cette fracture lisible par le fait que « le nouveau et le néo, la culture de l'éphémère ou de l'insignifiance, suffisent à désigner le glissement dans une histoire qui paraît de plus en plus insaisissable » (Tapia, 2012, p. 17). Cette transition entre modernité et postmodernité s'est construite autour de la

Licence CC BY-NC-ND 3.0

dérive de deux valeurs que sont la liberté et l'égalité qui ont laissé place à l'individualisme et l'accroissement du pouvoir étatique :

> *La postmodernité représente le moment historique précis où tous les freins institutionnels qui contrecarraient l'émancipation individuelle s'effritent et disparaissent, donnant lieu à la manifestation des désirs singuliers, de l'accomplissement individuel, de l'estime de soi. (Charles, 2004, p. 15)*

Dans les années 1950, la société de consommation se transforme et permet via une industrialisation de masse et une stratégie de séduction, que chacun puisse consommer quelle que soit son origine sociale. La société offre un accès à des technologies qui sont validées par la rapidité avec laquelle elles offrent l'accès à l'information, la consommation et où l'efficacité devient alors le maître mot. La postmodernité se caractérise par une perte de sens qui résulte d'une complexification du présent et du rapport au temps. Georges Balandier décrit déjà le temps comme produit social. C'est-à-dire que l'homme est conscient que le temps est maître à bord mais qu'il peut encore l'apprivoiser. De là part une conquête du présent où se placer à l'écart de l'urgence et de toute forme de pression temporelle pour profiter du temps libre est un avantage. La postmodernité vient marquer la rupture avec une société disciplinaire et rationnelle.

II.2. L'entrée dans l'hypermodernité : ère du trop

Il est aisé de constater que l'environnement numérique et technologique permet d'enchainer une multitude de tâches à des vitesses différentes. Aujourd'hui, Internet est un outil indispensable grâce auquel beaucoup de tâches sont devenues courantes, l'une d'entre elles étant de communiquer rapidement avec un interlocuteur qui peut être éloigné de plusieurs milliers de kilomètres. Désormais, les enfants dès leur plus jeune âge sont habitués à compulser un grand nombre d'informations. Les tablettes tactiles sont de plus en plus utilisées dans l'élaboration des cours. Elles sont attrayantes, car elles offrent une dimension ludique accessible à tous. Ainsi les technologies se sont introduites dans les foyers au point de devenir, parfois, une sorte de Nouvel Animal de Compagnie (NAC). Leur utilisation implique un gain de temps et une vitesse qui est propre à chaque technologie : internet, voiture, etc. Le déchainement de la consommation à outrance, le gonflement des opérations financières, l'arrivée d'Internet pousse l'ère postmoderne vers une ère de « l'hyper » et Gilles Lipovetsky se questionne : « qu'est-ce qui n'est plus « hyper » ? » (Lipovetsky, 2004, p. 71). L'ère hypermoderne, « le temps de la modernité achevée » se caractérise selon Lipovetsky par une transformation des comportements qui est poussée à l'extrême. On voit donc une ère qui oscille entre une augmentation de la sécurité et du confort qui par ailleurs voit s'accroître les pathologies comme la boulimie, l'anorexie et bien d'autres encore. Dans *les temps hypermodernes*, l'hypermodernité correspond à une modernité modernisée ou la rationalisation est rationalisée : « En hypermodernité, il n'y a plus de choix, pas d'autre alternative qu'évoluer, accélérer la mobilité pour ne pas être dépassé par " l'évolution ". » (Lipovetsky, 2004, p. 79)

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Selon Gilles Lipovetsky, l'apport du préfixe « post » par rapport à la modernité marquait déjà un changement important, voire une faille qui entraîne désormais, une « logique de l'extrême » (Lipovetsky, 2004, p. 78) qui n'épargne rien. L'adjonction du préfixe « hyper » vient quant à lui accentuer ce changement :

> *Il ne s'agit plus de sortir du monde de la tradition pour accéder à la rationalité moderne mais de moderniser la modernité elle-même, rationaliser la rationalisation, c'est-à-dire, de fait, détruire les " archaïsmes " et les routines bureaucratiques, mettre fin aux rigidités institutionnelles et aux entraves protectionnistes, délocaliser, privatiser, aiguiser la concurrence. (Lipovetsky, 2004, p. 78)*

La ligne de conduite dressée par l'hypermodernité s'accompagne de l'accélération du rythme de vie, du « plus vite et du toujours plus » (Lipovetsky, 2004, p. 78). L'ère hypermoderne développe cette faculté de ne plus croire en un progrès salvateur mais de refaire émerger des inquiétudes anciennes liées à un passé que l'on pensait enterré avec la modernité. Le vaccin contre la COVID-19 en est un exemple. Il met en avant les réticences de l'homme envers les progrès de la recherche scientifique et tend même à mettre en avant des groupes qui se veulent pour ou contre le vaccin, reléguant souvent l'argumentation scientifique au second plan. À l'heure de l'ère hypermoderne, le temps manque et donne lieu à différentes temporalités qui résultent d'un présent qui ressurgit par la force du fonctionnement de notre société. Tout va très vite et l'impression d'être en retard sur un événement qui n'a pas encore eu lieu est récurrente. C'est pour cela que Gilles Lipovetsky constate un basculement de l'avenir vers le présent. L'anticipation prend la place des événements présents. Ces changements ne sont d'ailleurs pas imputables au seul fait des guerres passées ni à la barbarie associée. Ainsi l'adaptation permanente à tisser une vie à des vitesses différentes est quotidienne. C'est ce que Paul Virilio rapproche de la notion de musicalité du rythme dans *Vitesse et politique : essai sur la dromologie* (1977). Ici, Il entend souligner la difficulté de mener de front des activités qui se déroulent simultanément et avec un traitement de données différent. Depuis ces dernières années, la gestion du temps est une question récurrente qui implique la conciliation de périodes courtes, longues, rapides et lentes, assimilables à des périodes de compression et de décompression temporelles. C'est cette fluctuation perpétuelle des rythmes qui crée ce que l'on pourrait appeler une « apnée temporelle ». C'est de cette manière que peut se définir au sens commun ce que l'on entend par accélération.

II.3. L'accélération et ses effets

Le terme d'accélération désigne d'une manière spécifique l'augmentation du nombre de tâches effectuées par unité de temps. Hartmut Rosa, sociologue, en détermine trois types : l'accélération de la technique, du changement social mais également celle du rythme de vie. Les inventions telles que celles du chemin de fer, de l'automobile, de l'avion et plus récemment d'internet, concourent à l'accélération technique et devraient permettre de gagner en ressources temporelles.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Paul Mantoux, historien de l'économie et spécialiste de la révolution industrielle en Grande Bretagne, écrit en 1906 que « dans le dernier tiers du XVIII^{ème} siècle, est née la grande industrie. Dès le début, son essor a de telles conséquences qu'on a pu le comparer à une révolution » (Asselain, 2015). C'est dans cette période que la société actuelle prend ses marques et développe son appétence pour les nouvelles technologies. Au début, l'industrie cotonnière habituée à travailler le coton brut des Indes reçoit beaucoup de demandes et subit un manque de fil lors des périodes de travail agricole intense. Pour alimenter un tisserand, il faut le travail de plusieurs fileuses. Des recherches pour concevoir des machines sont alors entreprises pour pallier ce manque. Les premières inventions sont des échecs commerciaux, mais la société d'encouragement des arts et des manufactures promet de récompenser la meilleure machine à tisser. Ainsi naissent en 1765 et 1779 la *Jenny* ainsi que la *Waterframe,* machine dérivée du rouet pour l'une et utilisant la force motrice de l'eau pour l'autre. Les premières avancées techniques ont lieu. Elles vont alors se répandre à d'autres strates. Dans le domaine de la métallurgie anglaise les progrès de mécanisation sont également présents. Cela suppose donc des moyens de transports plus performants. Bien qu'il y ait eu des tentatives pour créer un moyen de transport efficient, notamment avec Newton et son chariot à réaction, de nombreuses expériences ont suivi. James Watt dépose son brevet de machine à vapeur en 1769 et applique ce principe à un support mobile en 1776. Elle marque une période d'industrialisation croissante. La grande industrie moderne est née, aidée par le développement du chemin de fer dès les années 1820. Très vite, l'émergence de l'automobile et des avancées techniques vont permettre un gain de temps considérable ainsi qu'une production beaucoup plus importante. En 1860, le belge Étienne Lenoir met au point le moteur à explosion à deux temps, qui fonctionne au gaz d'éclairage. En 1878, la Mancelle, conçue par Amédée Bollée est un succès commercial en Allemagne et en Autriche. Cette rapidité nécessite donc d'apprendre à gérer son temps et de savoir l'employer utilement. Ainsi dans les années 1850, il est vivement recommandé d'avoir une gestion du temps exemplaire. Sylvain Rappaport, historien, décrit la lenteur comme étant un gage « d'enrichissement honorable » et cite l'ouvrage Conseil aux ouvriers de Théodore Barrau : « L'ouvrier n'a pas d'autre capital que le temps, il n'est pas d'autres revenus que l'emploi de ce fameux temps. En le dissipant, il détruit sciemment ses propres ressources, il devient jusqu'à un certain point homicide de lui-même » (Barrau cité dans Rappaport, 2002, p. 55). Ce que Théodore Barrau écrit ici, dépeint le début de notre ère. La dictature de la vitesse s'installe à ce moment-là. C'est elle qui va permettre à l'accélération et à la vitesse de l'ère « post- moderne » de s'installer. Cette expérience du « temps immobile » qui débute au XIX^{ème} siècle continue aujourd'hui. Ainsi, avancer à la lumière des constats établis lors de la révolution industrielle permet de comprendre comment l'augmentation de la vitesse tous domaines confondus s'est installée. Aujourd'hui, c'est la révolution numérique qui a pris le relai et perpétue l'accélération des techniques.

La révolution numérique a permis l'enchainement d'une multitude de tâches à des vitesses différentes, le fait d'emprunter les transports en communs pour gagner le lieu de travail ou encore d'utiliser plusieurs technologies pour communiquer, Internet étant l'une des plus utilisées pour envoyer un courrier, accentue ce phénomène d'accélération. Le progrès

Licence CC BY-NC-ND 3.0

technique d'hier est en filiation directe avec les événements que nous connaissons aujourd'hui. L'accélération du rythme de vie et l'accélération technique sont interconnectées. Cela devrait favoriser une augmentation du temps libre mais il n'en est rien.

La période actuelle se caractérise par la disparition du temps mort imposant une intensification du travail. Le sociologue Michel Gollac, spécialiste des conditions de travail et plus particulièrement des risques psychosociaux l'explique :

> *Toutes les pénibilités physiques sont augmentées : postures pénibles, mouvements douloureux ou fatigants, manipulation de charges lourdes et autres efforts physiques importants (c'est seulement pour l'exposition aux vibrations que l'écart n'est pas significatif). Comme le montrent les observations ergonomiques, l'intensité du travail ne permet pas le choix de modes opératoires préservant l'opérateur. … Les pénibilités psychologiques sont encore plus affectées que les pénibilités physiques. Le cumul de contraintes industrielle et marchande accroît le sentiment de n'avoir pas assez de temps pour faire correctement son travail. Il est plus fréquent de devoir interrompre une tâche en cours pour une autre non prévue. (2005, p. 203)*

D'ailleurs dans le rapport rédigé en 2011 par Michel Gollac et Marceline Bodier, alors membres du collège d'expertise sur les risques psychosociaux, les auteurs mettent en avant six facteurs de risques : l'intensité et le temps de travail, les exigences émotionnelles, l'autonomie et les marges de manœuvre, les rapports sociaux et la reconnaissance au travail, les conflits de valeur, l'insécurité de la situation de travail. Ces facteurs traduisent deux éléments. D'une part, ils marquent la volonté toujours importante de vouloir proposer des conditions de travail confortables et sécuritaires dans une société hypermoderne. D'autre part, ce rapport et ces facteurs montrent l'accélération de la société et l'augmentation continue de la vitesse à laquelle il faut exécuter les tâches. Il n'y a pas de point d'équilibre dans cette situation car ce phénomène est généré par une société capitaliste qui ne peut que reculer ou avancer. Se tenir immobile revient à se tenir en marge des phénomènes de mode et conduit à être dépassé, linguistiquement, technologiquement et culturellement parlant. En toute logique, le temps gagné l'est à toute fin utile. La compression d'activités ou de tâches en très peu de temps ne conduit pas à accumuler des ressources temporelles, bien au contraire. Cela engendre des phénomènes insoupçonnés. En effet, le sentiment d'accélération, se retrouve même en musique. Lors des concerts, certains chefs d'orchestre estiment que si l'on veut écouter et ressentir l'œuvre comme elle était jouée à l'origine, il faut accélérer le tempo car les conditions dans lesquelles le spectateur se trouve ont beaucoup évolué. Ainsi les enregistrements de musique classique sont d'une durée plus courte car le tempo auquel le morceau est joué augmente inexorablement. Dans son livre T*eenage Westeland* David Gaines, explique que le « trash » genre de musique qui est une variante du speed métal, est tellement rapide qu'il finit par calmer, et qu'il a un effet relaxant comme la Ritalin®. À l'inverse, l'attrait pour la musique techno s'explique pour une grande partie par le fait que le beat (pulsation de base) est légèrement plus rapide que le rythme cardiaque normal de l'être humain, produisant ainsi un effet d'accélération grisant et excitant. Au contraire, un regain d'intérêt pour les disciplines qui prônent les philosophies orientales, comme les arts martiaux et d'autres activités qui placent le bien-être de l'homme au centre de leur préoccupation est observé. Les mouvements slow

Licence CC BY-NC-ND 3.0

font leur apparition dans les années 1980 et revendiquent un ralentissement du temps, une meilleure nutrition, mais également des déplacements plus lents qui bannissent l'automobile. Des journées de la lenteur sont organisées et des villes sont homologuées « *city slow* » :« Être affamé de temps ne provoque pas la mort, mais comme l'avaient observé les philosophes antiques, empêche de commencer à vivre » (Sansot, 1998, p. 35). Cela dit, l'Italie fait aujourd'hui office de sanctuaire de la lenteur avec ce mouvement qui est né dans les années 1960-1970 et ses nombreux défenseurs du « *tempo gustio* »

Nous observons donc a contrario une décélération. Celle-ci est en fait une conséquence de l'accélération, car elle comprend les phénomènes de ralentissement. Hartmut Rosa décrit plusieurs types de décélération : la première est dysfonctionnelle, la deuxième pathologique, et la dernière intentionnelle.

La décélération dysfonctionnelle s'illustre par exemple, par un embouteillage. La dépression en est également une forme pathologique. La décélération intentionnelle quant à elle permet de perpétuer le mode de vie « accélératoire ». Le yoga, la pratique de la méditation en sont des exemples. L'augmentation du secteur d'activités du bien-être est directement liée à la nécessité de ralentir. L'apparition des mouvements « *slow food* » ou « *city slow* » sont également des marqueurs de cette volonté ou nécessité de décélérer. Une personne exclue de la société est également un symbole de la décélération. Selon Hartmut Rosa, il est plus aisé d'accélérer que de décélérer. En effet, décélérer équivaut à se mettre en marge de la société dite « active ». De cette position émerge alors une certaine marque de faiblesse et d'impuissance. D'une part, le rythme imposé est complexe à suivre, il est donc plus difficile d'être réactif, il en résulte une position de faiblesse. Si la décélération s'intensifie, celui qui ne suit pas le rythme imprimé par les exigences sociales est mis de côté, le but étant pour les autres de gagner en efficacité. L'accélération est donc étroitement liée à la reconnaissance sociale. Dans le même temps, elle crée une désagrégation des liens sociaux et un affaiblissement des normes et des conventions en société.

L'accélération n'est pas sans conséquences sur l'homme. Voyons les caractéristiques de ses effets afin de comprendre davantage ce rapprochement avec l'enseignement artistique dans la société actuelle qui est celle de l'accélération. Tous ces éléments décrivent une société dans laquelle les entreprises ont l'impératif de développer rapidement des produits qui se démarquent. La rapidité avec laquelle les entreprises produisent témoigne de la peur de subir une décélération et de se retrouver en marge de la concurrence et du marché. Cela implique donc pour rester dans la course de participer à cette frénésie, de soutenir le rythme imposé et donc de rester dans une accélération permanente.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

II.3.1. Les effets de l'accélération sur l'individu hypermoderne

La reconnaissance sociale est liée à la vitesse et au fait de pouvoir conserver le rythme imprimé par l'accélération de la société. La difficulté à maintenir le rythme imposé par l'accélération de la société est vectrice d'insécurité. Selon Hartmut Rosa « passer d'une compétition « positionnelle » à une compétition « performative » continue de menacer les sujets d'une constante insécurité, d'un fort taux de hasard et d'un sens croissant de l'inutilité » (Rosa, 2012, p. 82). De ce fait Rosa observe un épuisement :

> *(…) de l'être dans la modernité tardive, épuisement qui trouve son expression mesurable empiriquement dans les niveaux croissants de dépressions cliniques et de burn-out, attribuable à une lutte pour la reconnaissance qui recommence encore et encore chaque jour, et dans laquelle aucune niche ni aucun paliers sûrs ne peuvent être atteints. (Rosa, 2012, p. 82)*

La crainte de rester en retrait est constante. C'est une des raisons pour lesquelles il est plus facile d'accélérer que de décélérer. Paul Virilio l'a expérimenté :

> *Le culte de la vitesse entraîne le rejet de ceux qui le contestent. C'est ce qui m'est arrivé avec " l'affaire Sokal " : j'étais considéré comme un imposteur, tout comme Baudrillard, Derrida ou Bergson ! Dès que vous ne suivez plus le mouvement du progrès, vous êtes perdant. (Sarthou-Lajus, 2009, p. 206)*

Hartmut Rosa explique que « la crainte d'un arrêt brutal se produisant à grande vitesse a accompagné la société moderne tout au long de son existence et a donné naissance à des maladies culturelles telles que l'acédie, la mélancolie, l'ennui, la neurasthénie, ou de nos jours diverses formes de dépression » (Rosa, 2012, p. 82). Cette crainte survient lorsque les épisodes de vie s'enchainent sans qu'une suite logique ou une certaine forme de progrès soit distinguée. Ainsi cette décadence et l'inadaptation à l'augmentation de la vitesse fait naître des maladies. Kenneth Gergen, psychologue, parle de saturation et même de dislocation de l'être. Face à cette accélération et à ses effets, il semble primordial de pouvoir concilier des périodes d'accélération et de décélération. C'est d'ailleurs cette capacité à concilier ces vitesses différentes qui donne l'illusion de maîtriser sa vie et l'environnement direct ou indirect. Ce serait donc dans la capacité à s'adapter que s'accomplirait la volonté de puissance.

II.3.2. Les caractéristiques de l'individu hypermoderne

Dans l'individu hypermoderne (Aubert, 2006a), Nicole Aubert, psychologue et sociologue décrit l'être humain comme étant en proie à une course de « l'hyper » au travers de laquelle l'intensité est une quête qui ne s'achève jamais. On caractérise deux types d'individus. D'une part, ceux qui vivent dans l'excès de consommation de travail répondent à toujours plus de stress, sont prisonniers des contraintes temporelles et subissent la pression exercée par l'urgence. D'autre part, on trouve ceux qui sont exclus de ce système dont les bases se sont effondrées et qui sont en marge de la société économique et mènent une

Licence CC BY-NC-ND 3.0

existence qui s'oppose en tous points aux premiers. Dans le premier cas, les limites sont toujours recherchées y compris les limites du corps, puisqu'ils sont perpétuellement dans le dépassement d'eux-mêmes. Cet « hyperfonctionnement » entraine des « pathologies professionnelles également liées à l'hyperfonctionnement auquel les individus sont contraints et dans lequel ils déconnectent brutalement comme des machines ou des circuits électriques claquant brutalement du fait d'une surchauffe excessive » (Aubert, 2006c, p. 18). Dans l'autre cas, Vincent de Gaulejac, sociologue, décrit une sorte d'excès dans l'inexistence. La société d'accélération produit plusieurs caractéristiques chez l'individu hypermoderne : un rapport au monde modifié, une pathologie contemporaine, une difficulté à s'établir en tant qu'individu,

Claudine Haroche, sociologue et politologue, directrice de recherche au CNRS, EHESSS du laboratoire CETSAH (Centre d'Études Transdisciplinaires Sociologie, Anthropologie, Histoire), explique également la relation à la sensation et la perception. Cette mutation passe avant tout par un désengagement. En effet, malgré les impératifs de réussite et d'atteinte des objectifs et cette course à l'hyper qui sollicite davantage l'individu hypermoderne, il apparaît manifestement qu'il y a un désinvestissement c'est-à-dire une portion de soi abandonnée à la vitesse. Ce désengagement se manifeste dans les rapports entre sensation, perception et réflexion qui existent par ailleurs. Ce désengagement tend à « effacer ou à brouiller les frontières entre objets matériels réels et images virtuelles, touchant de ce fait aux limites du moi ; qu'il produirait des effets sur les manières de sentir, voire sur la capacité même de sentir » (Haroche, 2006, p. 27). Elle explique que l'urgence du présent empêche de ressentir et vivre la fluidité du temps qui passe et entrave toute connexion entre les sensations les perceptions et les sentiments et qui induit une grande superficialité dans la profondeur du ressenti. Aussi, l'obligation d'immédiateté et d'instantanéité pose la question de ces interactions comme le souligne la directrice du CETSAH. Elle impose à l'individu hypermoderne, l'adaptabilité et la réactivité face aux changements ce qui cause une « érosion du caractère » comme Claudine Haroche le rappelle. Il reste à l'individu hypermoderne une seule manière de s'affirmer si ce n'est en affichant ce désengagement au travers de sa flexibilité en s'éloignant de tout cadre qui le conditionne et ne s'implique que dans la distanciation soit comme le dit Gauchet, en se « détachant ». Une attitude ainsi détachée décrit à merveille le comportement qui consiste à pouvoir zapper, changer, partir, à abolir toute fixité dans une dictature du mouvement. Le contexte socio-économique de la société actuelle montre l'aveuglement et l'anesthésie ambiante qui sont des caractéristiques principales de l'environnement de la société hypermoderne. Le rapport au temps qui défile et l'incapacité à ouvrir les sensations et les perceptions sur le long terme et les laisser advenir dans la durée qui s'impose, montre à quel point la passivité, l'oisiveté, le lâcher-prise sont associés à l'improductivité. La consommation est d'ailleurs réorientée pour stimuler davantage le consommateur et augmenter l'horizon de ses attentes et de ses besoins. La société qui s'annonçait irrationnelle par son abondance de rationalité décrite par Paul Valadier, conduit aujourd'hui à un climat irrationnel ambiant qui produit une perte de sens dans le rapport à soi et aux autres, qui tend à prouver l'incapacité de prendre en compte ses sensations et de leur donner l'importance véritable qu'elles ont. L'ère hypermoderne a-t-elle mis en doute pour autant les capacités à ressentir de l'individu ou bien ont-elles diminué ? L'envahissement des

Licence CC BY-NC-ND 3.0

technologies a-t-il participé à l'amenuisement des capacités à ressentir ? Jean Cournut, psychiatre, explique le délitement relationnel qu'il soit à soi, aux autres ou au monde, par le fait que l'individu hypermoderne relève davantage de la figure du « défoncé » ou du « défonceur de soi-même ». Il cite trois catégories de « défonces » : gratuite, publique, ou en équipe. La défonce gratuite correspond davantage à une activité solitaire privée telles que la « graphorrhée, musculation à outrance, masturbation compulsive, collectionnisme, modèles réduits, navigation nocturne sur Internet etc » (Cournut, 2006, p. 63). La défonce publique a à voir avec la reconnaissance dans une activité comme le sport, le jeu, et bien d'autres encore, mais qui implique une notion de performance reconnue par tous ou exhibée. La défonce relative à un collectif, que ce soit une équipe, un groupe ou une famille, implique une notion de compétition positionnelle au sein de cette entité. Par ailleurs il peut s'agir d'une « défonce » dite productive, comme la préparation intensive d'un exploit « Balzac pendant trente ans, ou Stendhal écrivant *La chartreuse* en six semaines » (Cournut, 2006, p. 63). Jean Cournut résume la situation en ces quelques mots : « notre époque dispose donc, objectivement, de moyens de défonce de plus en plus perfectionnés » (Cournut, 2006, p.65). La « défonce » s'accompagne de la nécessité d'apporter la preuve de ses compétences et dans le même temps de la maîtrise de soi. À travers la confrontation au temps, au dépassement de soi en tous points, il s'agit d'une manifestation de la puissance d'exister qui, d'après Jean Cournut, avoue un besoin vital de survie. C'est ce qui lui fait dire « que l'on retrouve le vocabulaire initié par les toxicomanies : les défoncés sont des « accros » de la survie, au risque de la rater et de se perdre, et pour cela tous les moyens sont bons ! » (Cournut, 2006, p. 68). Cette tension s'envisage en perspective de la mort qui oriente de loin les actions de chacun. L'hypermodernité, par le mouvement constant qu'elle implique, semble éloigner la mort alors même qu'elle n'est que distraction en tentant d'éloigner les objectifs et favorise l'autodépassement :

> *Il faudrait enfin, pour faire le tour de cette forme (hypermoderne ?) de quête de transcendance, faire le lien avec toutes les formes d'addiction contemporaines, tous les comportements compulsifs que l'on retrouve aussi bien chez les Workaholics, que chez les shootés de l'urgence ou les drogués de l'exercice physique. (Aubert, 2006b, p. 86)*

Une des marques de la décadence de notre société montrée par le sociologue Michel Maffessoli est l'hyperactivité dans le travail. Il résulte donc de cette société deux problèmes. D'une part, le fait de ne pas aller assez vite met en marge celui qui ne parvient pas à tenir le rythme imposé. D'autre part, l'ennui lié à la liberté décuplée par la technologie, augmente. L'individu hypermoderne est donc emprisonné entre les limites finies du monde et son désir d'éternité. De ce fait, le quotidien se mue en une quête du bonheur à travers l'achat de biens matériels et de services. La société hypermoderne éloigne donc de l'épanouissement, appauvrit le sens et implique du désarroi quant à la vie quotidienne. Ce constat se solde par une dé-liaison ambiante qui existe entre les hommes et envers l'environnement en général. Le fait que l'enseignement artistique et plus particulièrement la méthode d'enseignement en école d'art se retrouve dans des domaines d'application variés, questionne quant à la description que nous venons de faire de la société et de ses caractéristiques. Il s'agit donc de comprendre la place de la création, de son processus dans le cadre de la société

Licence CC BY-NC-ND 3.0

hypermoderne. Pour cela, nous allons détailler le processus de création afin d'en comprendre la place.

II.4. Le positionnement de la pratique de la création dans le cadre de la société d'accélération

De manière générale, le CNRTL précise que la création est un « *acte consistant à produire et à* former un être ou une chose qui n'existait pas auparavant » (CNRTL, s. d.), de plus elle est l'expression de « l'exercice du pouvoir qu'a l'homme de transformer, de renouveler quelque chose » (CNRTL, s. d.). La création n'est donc pas nécessairement nouvelle au sens où elle serait porteuse d'une originalité. Elle est nouvelle dans le sens où elle n'existait pas avant. Faire naître une réalisation ne veut pas dire que pour autant elle soit parfaitement nouvelle. L'acte de créer impose à l'individu hypermoderne une interaction avec l'environnement. Nous avons vu précédemment qu'au travers de la société d'accélération, l'individu hypermoderne est dé-lié du monde. Ce positionnement face à la création et à la société peut s'expliquer au travers du travail d'Henri Michaux. En effet, sa démarche montre la relation à la société qui a conduit à une dé-liaison et explique comment l'acte de création peut quant à lui amener sa part de re-liaison au monde. Nous allons donc tenter d'expliquer les relations qui se trament entre la société, l'individu et la création à partir du travail d'Henri Michaux. Cela revient à étudier la relation entre l'individu et l'acte de création puis entre l'acte de création et la société et enfin entre l'individu hypermoderne et la société. Commençons par étudier la nature de la relation qui existe dans ce système triangulaire.

L'acte de création a fait l'objet d'une réflexion tant plastique que théorique. L'une d'entre elles qui allie les deux est celle d'Henri Michaux. L'écrivain, artiste et médecin, propose une réflexion sur le monde qui va de plus en plus vite. Dans ses écrits mescaliniens, Michaux effectue un premier pas vers la création plastique car pour lui l'écriture ne suffit plus pour se re-lier au monde. Emma Viguier écrit :« Animé par l'urgence de se « désenliser », il use du dessin et de la peinture comme pour mettre en mouvement l'écriture, lui redonner substance, corps, vie. Il tente de re-découvrir l'anima des signes » (Viguier, 2010). Se « désenliser » répond à une certaine détresse sur la société dont il fait part dans ses écrits. Se « désenliser » est en quelque sorte une manière de mettre en branle des procédés qui vont le conduire à « bien regarder » et savoir enfin ce qu'il y a et non ce que l'on nous dit qu'il doit y avoir. Il se met alors en quête de la sensation vers cette donnée qui possède un caractère irréfutable puisqu'elle est ressentie. À travers la prise de drogue, il semblerait qu'il tente de raccourcir la distance qui sépare le temps d'appropriation de la réalité du moment de la création et donc d'interprétation du réel. La mescaline est justement la substance qui lui permet d'y parvenir. En éliminant la part de conscience qui obture la source d'où jaillit l'acte de création, elle diminuerait cette distance phénoménologique. Elle mettrait en lumière « le passage à l'acte ». Finalement le mélange de ces deux expériences répond à une quête philosophique clairement revendiquée. En se plaçant dans le domaine de l'indicible, il cherche la source de sa sensibilité. Il tente de donner à voir des sensations et de leur donner une consistance visuelle. Il établit ce qu'Alain Chareyre Méjan nomme un « énoncé d'existence » (Chareyre-Méjan, 2000).

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Habiter ce langage lui permet de réincarner son rapport au monde. À travers ces signes, il évoque une certaine « conscience d'exister » (Michaux, 1963, p. 129) et dessine son « aventure d'être en vie » (Michaux, 1963, p. 93). Il prend de la mescaline pour tenter d'outrepasser les obstacles de l'environnement, aller au-delà de ses propres schémas de pensée ainsi que de ceux imposés par la société. Cela nous conduit à constater qu'il y a plusieurs filtres dans le ressenti, que sont la perception, la sensation et leur interprétation. Il y a donc différents niveaux d'ajustement au sein du procédé de création. La source de la création se situerait à mi-chemin entre le réel et son interprétation, la distance phénoménologique nous plaçant dans une certaine forme d'échec quant à la volonté de cerner l'origine de la création. En créant pour préciser sa position au monde, en questionnant de manière rigoureuse la source de ses sensations, Michaux se met sur la voie du « bien regarder ». Le fait de créer permettrait de chercher un langage et par son intermédiaire d'accéder à une connaissance plus approfondie du positionnement de l'individu hypermoderne par rapport au monde. La création et le processus qui la sous-tendent nécessitent d'être présent au monde sans pour autant attendre quoi que ce soit de particulier. C'est ce que l'on pourrait résumer par le lâcher-prise. C'est-ce lâcher-prise qui permet de laisser advenir l'intuition.

II.4.1. Le système perceptif et sensitif de l'individu au cœur de l'acte de création

II.4.1.1. L'intuition

Toute expérience répond à une intuition. Tout au début du « passage à l'acte » de Michaux, on perçoit l'intuition que la création est pour lui un moyen de renouer avec lui-même et d'établir un nouveau rapport au monde. Le CNRTL précise que l'intuition peut être définie comme une « connaissance directe et immédiate d'une vérité qui se présente à la pensée avec la clarté d'une évidence, qui servira de principe et de fondement au raisonnement discursif » (CNRTL, s. d.). Cette intuition cherche à être confirmée au travers de l'expérimentation et de la pratique. Elle alimente le doute dans la création tout en s'accompagnant d'une impression de certitude. Schopenhauer écrit « les Idées sont essentiellement un objet d'intuition, et par là inépuisables dans leurs déterminations plus intimes » (1819, p. 1055). Le philosophe place l'intuition très haut sur l'échelle de la connaissance puisque pour lui « la substance même de toute vraie connaissance est une intuition : une intuition que procède toute vérité nouvelle » (Schopenhauer, 1819, p. 693). Schopenhauer poursuit :

> *L'intuition n'est pas seulement la source de toute connaissance, elle est la connaissance même ; c'est la seule qui soit inconditionnellement vraie, la seule pure, la seule qui mérite vraiment le nom de connaissance, car c'est la seule qui nous fasse voir à proprement parler, la seule que l'homme s'assimile réellement, qui le pénètre tout entier, et qu'il puisse appeler vraiment sienne. (Schopenhauer, 1819, p. 698)*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Schopenhauer explique que pour véhiculer ses idées « il faut prendre alors la voie intuitive, qui est celle de l'art. Tout homme qui est plein de la conception d'une idée et veut la communiquer est donc autorisé à choisir l'art comme intermédiaire » (Schopenhauer, 1819, p. 1054). Cette intuition motive la suite du processus de création. Il est difficile de transmettre une connaissance dont le matériau de pensée est volatile Schopenhauer ajoute à ce propos que « cette intuition, est très difficile à saisir et à communiquer aux autres » (Schopenhauer, 1819, p. 1055). Elle est donc la source du travail artistique. À l'intuition s'associe l'intention.

II.4.1.2. L'intention

À l'origine, chercher à créer une œuvre répond à une envie de prendre de la distance avec le réel. Mais si l'intuition est un élément constitutif de l'acte de création, il faut pouvoir concrétiser cette intuition. L'intuition donne lieu à l'intention. L'intention de créer laisse émerger la mimesis et ensuite la poiesis. La mimesis est un terme qui fait débat, car il peut relever de plusieurs significations selon les philosophes. Les différentes interprétations de ce mot ont joué un rôle important dans la pensée de l'art. Le terme de mimesis vient de mimos. Ce mot était associé à des activités telles que la danse, le mime, la musique et désignait une représentation d'une réalité intérieure du sujet. À partir du V^{ème} siècle, ce mot marque la représentation d'une réalité extérieure. Plusieurs problèmes sémantiques se posent alors. Il existe alors plusieurs possibilités. Le problème est donc de savoir ce que désigne la mimesis, si c'est de la ressemblance, de la copie, de l'imitation, ou de la reproduction dont il s'agit. Jacqueline Lichtenstein professeur en esthétique à l'université de Nanterre et Elisabeth Decultot, directrice de recherche au CNRS, expliquent que la « mimêsis poétique n'est pas référée par Aristote à la nature mais à l'histoire ; elle est une imitation des actions humaines. » (Decultot & Lichtenstein, s. d.) Edgar De Bruyne penseur du XX^{ème} siècle écrit que : « L'œuvre matérielle ne copie pas nécessairement et avec fidélité la forme visible … mais inévitablement elle exprime la représentation de ce que l'artiste conçoit dans son âme. C'est ce modèle spirituel que la forme imite avant toute autre chose. » (1946, p. 152)

La poïésis est l'« action de faire en fonction d'un savoir, est la production d'un objet artificiel, posé en dehors de moi : une œuvre. L'acte est production technique comme savoir-faire qui s'abolit dans le produit, une fois l'objet produit, l'action cesse » (Fabre, 2004). Cette production engage une réflexion de la part de l'artiste sur l'emploi de différents *media*. À travers le savoir-faire du plasticien, la manière dont il va conjuguer ces matériaux, les employer, va apparaître la représentation qu'il donne du monde. En éprouvant le matériau, l'artiste va s'approprier son environnement. La création résulte, comme nous venons de le voir, d'une représentation de ce que l'artiste « conçoit dans son âme ». Cette pratique devient donc une possibilité d'analyser et de s'affranchir d'un mode de pensée dicté par la société. Créer, conduirait à l'émancipation et donc à l'émergence de la singularité de l'artiste. L'œuvre est le fruit du travail de création. Selon Étienne Souriau, il y a trois facteurs indispensables à la création. Il faut qu'elle soit « productrice c'est à dire qu'elle doit être attestée par l'existence d'une œuvre, qui n'est pas forcément d'ordre matériel » (Souriau & Souriau, 2010), qu'elle

Licence CC BY-NC-ND 3.0

comporte une « véritable et suffisante nouveauté » (Souriau & Souriau, 2010) ainsi que « l'intervention d'un agent créateur ». Cependant, chaque œuvre n'est pas nouvelle en elle-même dans la mesure où lorsqu'il y a nouveauté il y a généralement des travaux précurseurs. La nouveauté se fait dans un élément de l'œuvre afin que l'on ne puisse pas parler de plagiat. C'est à travers le caractère novateur de cet élément dont témoignera l'œuvre que l'on notera la singularité de l'artiste et que se manifestera la force de son intention. Cette force témoignerait d'une volonté avant tout proche du « bien regarder » de Tapiès.

L'intention de créer répond à l'intuition et nécessite une matière sur laquelle travailler qui est la sensation.

II.4.1.3. La sensation

La sensation se définit comme un « phénomène par lequel une stimulation physiologique (externe ou interne) provoque, chez un être vivant et conscient, une réaction spécifique produisant une perception ; état provoqué par ce phénomène » (CNRTL, s. d.). Elle est liée à la connaissance intuitive, et pose la question de la validation de l'existence ainsi que celle de l'instant dans lequel elle surgit.

La sensation est le matériau nécessaire à la connaissance intuitive, comme nous avons pu le constater précédemment. Elle est définie par Schopenhauer « comme une forme de prolongements du cerveau ; par lesquels il reçoit du dehors, sous forme de sensation, la matière dont il va se servir pour élaborer la représentation intuitive » (Schopenhauer, 1819, p. 646). Le philosophe ajoute que « les sens ne donnent que la sensation, qui n'est pas encore l'intuition. Locke distinguait la part de la sensation, dans l'intuition, sous le nom de « qualités secondes », qu'il séparait avec raison de la « chose en soi » (Schopenhauer, 1819, p. 639). Schopenhauer n'entend pas la sensation comme une connaissance directe, mais comme un constituant incontournable de celle-ci. L'importance que revêt la sensation se dessine à travers les écrits d'Aristote. Dans *De anima* il défend l'idée que la « vie sensitive apparaît avec la présence du toucher et disparaît inévitablement, dans une symétrie parfaite, en son absence » (Heller-Roazen, 2011, p. 61). Le toucher possède un sens vaste. C'est un des cinq sens. Il se rattache à la peau mais de manière plus générale à la chair. On ne s'attarde pas assez sur un sens plus vaste du toucher qui serait relatif à la sensation en général et au fait de sentir. Aristote détermine un sens commun, duquel se dégage une unité dans la sensation : « Je vois » est une sensation, mais le fait de sentir que l'on voit ne fait pas référence selon lui à un sixième sens, mais au fait que dans le même temps que l'on sent, il existe une faculté qui nous permet de percevoir que l'on perçoit. Cette faculté relève de l'ordre de l'insaisissable et plutôt que de régresser à l'infini, Aristote pose le fait qu'il existe un « sens commun » qui fait émerger une « unité irréductible de la sensation, complexe » (Heller-Roazen, 2011, p. 61). Pour les philosophes grecs, l'homme à son origine est défini voire montré comme un animal esthétique. C'est à dire comme un animal capable de sentir. Il existe un terme grec « *aisthesis* » qui fait référence à la sensation de sentir. Celui-ci a plusieurs acceptions, comme « sensation, sentiment perception ». De ce mot découle le terme d'esthétique. Platon dans

Licence CC BY-NC-ND 3.0

l'Apologie de Socrate entend la mort comme une absence d'*aisthesis*. Nous prenons alors toute la mesure de l'importance de la sensation. Dans *Une archéologie du toucher*, Daniel Heller Roazen déclare : « *sentio ergo sum* » qui évoque le célébrissime « *je pense donc je suis* » de Descartes. Sa déclaration s'appuie sur *De anima* d'Aristote : « Si quand on se sent soi-même ou quand on perçoit quelque autre chose dans un temps continu il est impossible de ne pas remarquer qu'on existe. » (Heller-Roazen, 2011, p. 61)

Pour Roazen cette citation implique que la perception induit la conscience que l'on a d'exister. L'animal qui sent, existe. C'est ce facteur d'existence qui fait défaut dans le phénomène d'accélération. L'expérience esthétique, est rendue nécessaire par un réinvestissement de notre vie par la sensation. Éprouver est une possibilité d'alimenter notre force de vivre. Elle passe par « je sens donc je suis ». Daniel Heller Roazen nous explique que pour Tommaso Campanella, philosophe de la Renaissance italienne, la sensation est l'ultime fondement de « l'auto-conservation ». Ainsi « en tendant vers ce qui leur profite, et en évitant ce qui leur nuit, les êtres se conservent, parce qu'ils perçoivent ce qui les affecte et se perçoivent donc simultanément eux-mêmes » *(Heller-Roazen, 2011, p. 186)*. Pour Tommaso Campanella « l'essence » de tout ce qui existe est faite de sens, autant que de potentialité et d'amour. Ainsi sans un « sens », une « sapience » de lui-même, aucun être ne pourrait se conserver et persister dans son être, ajoute Roazen au sujet du livre VI du *Traité de philosophie première* de Campanella. Il faut donc susciter la sensation, aller la chercher, la fixer, notamment aujourd'hui où tout glisse par l'accroissement de la vitesse. L'*aisthanestai* (sentir) est un verbe qui était utilisé par Socrate et d'autres philosophes comme étant une forme d'attention suscitée par un état physique. Selon Socrate, c'est l'*aisthanestai* qui précéderait l'*aesthesis*. Daniel Heller Roazen rapproche l'*aesthesis* de la faculté d'attention et de ce qui va survenir et sera appelé « conscience ». Dans *La maladie sacrée*, Hippocrate emploie le mot « *aisthanestai : à propos des effets du vent sur les choses sans vie* (Hippocrate, -425/2003)» pour désigner ce qui peut affecter l'inanimé. Cette expérience relève de l'ineffable, elle survient dans l'instant, dans un temps qui est irréductible. Elle signale le maintenant. La sensation permet la connaissance intuitive. Elle revêt une importance au sens ontologique du terme puisqu'elle conforte l'individu dans son existence. Cependant, la notion de sensation est indissociable du moment où elle surgit. Daniel Heller-Roazen explique :

> *Un examen attentif du traité antique permet d'identifier un principe qui est à la racine de l'unité des sens. Mais ce principe n'est ni la connaissance, ni la pensée : c'est le concept de temps. Par définition, l'aisthesis se produit " maintenant " et elle ne peut rester elle-même dans la coïncidence de sa multiplicité et de son unité qu'à ce moment-là et à aucun autre (Heller-roazen, 2011, p. 186).*

Lorsque l'on sent par exemple une fleur, on distingue dans le même temps qu'elle peut être rouge et dégager un parfum doux. Roazen poursuit son explication du traité : « Je peux dire que ceci diffère de cela, sans dire pour autant qu'il en diffère actuellement » (Heller-Roazen, 2011, p. 53). Nous comprenons l'importance du temps dans la sensation, puisque « ce « maintenant » est le seul élément où les qualités sensibles différentes perçues par l'âme peuvent se rencontrer » (Heller-Roazen, 2011, p. 54). Roazen conclut : « La force directrice de la faculté perceptive dominante repose peut-être sur l'activité la plus simple et la plus

Licence CC BY-NC-ND 3.0

élémentaire, celle qui rend ensuite possibles les multiples formes de perception : la sensation de la forme du temps. » (Heller-Roazen, 2011, p. 55)

Créer serait donc un acte qui mobilise et incite à exister en tant qu'être sentant, en permettant par ce biais de susciter ce par quoi l'individu, est. Créer permet de mobiliser l'attention pour faire surgir l'instant indissociable de la sensation.

II.4.2. L'expérience du temps dans l'acte de création

II.4.2.1. L'instant décisif

Le temps correspond à « un milieu indéfini et homogène dans lequel se situent les êtres et les choses et qui est caractérisé par sa double nature, à la fois continuité et succession » (CNRTL, s. d.) selon la définition du CNRTL. La création et l'expérimentation correspondent à l'observation. Par ces actes il est possible de prendre conscience du manque d'observation lié à la société d'accélération. En effet, la disparition de la faculté d'attention est une des raisons pour lesquelles l'instant joue un rôle important. Faire une expérience est in-détachable du facteur temps et d'une durée. Mais faire l'expérience de ce dernier c'est s'adosser à ce qu'est l'instant. Pour Bachelard :

> *l'idéal de la vie est la vie ardente de l'éphémère, mais de l'aurore au vol nuptial nous réclamions pour l'éphémère son trésor de vie intime. Nous voulons donc toujours que la durée soit une richesse profonde et immédiate de l'être. Voilà notre première position en ce qui concerne l'instant. (Bachelard, 1993, p. 27)*

L'instant est une valeur qui semble à la fois très concrète par l'avènement de l'ère numérique, mais qui à la fois peut paraître complètement abstraite. L'envoi d'un mail est instantané en comparaison d'un courrier envoyé par la poste et l'information qu'il transmet est immatérielle, donc difficile à se représenter. L'impression que la valeur change avec l'avancée et l'accélération de notre société domine. Le temps est une donnée qui ne doit pas être abordée d'une manière linéaire et continue au sens bergsonien, il doit être séparé en fragments que l'on peut appeler instants. Bachelard écrit : « Ce n'est pas l'être qui est nouveau dans un temps uniforme, c'est l'instant qui en se renouvelant reporte l'être à la liberté ou à la chance initiale du devenir » (Bachelard, 1993, p. 27). Bachelard explique que ce qui amène à une connaissance objective passe par une durée de temps très petite. Autrement dit lorsque l'on fait preuve d'attention « le monde nous apporte une connaissance, et c'est encore dans un instant fécond que la conscience attentive s'enrichira d'une connaissance objective » (Bachelard, 1993, p. 36). Ce dernier souligne l'importance de l'instant dans la connaissance car « la durée n'a pas de force directe ; le temps réel n'existe vraiment que par l'instant isolé, il est tout entier dans l'actuel, dans l'acte, dans le présent » (Bachelard, 1993, p. 65). Pour ce qui est de la société et l'accélération de celle-ci et des problèmes qu'elle engendre quant au rythme de vie, l'auteur de *l'Intuition de l'instant* met en avant la routine. Pour lui, la saisie d'instants riches d'enseignements se base sur l'habitude. Lorsqu'on est capable de se saisir

Licence CC BY-NC-ND 3.0

du renouveau par la synthèse d'instants féconds, l'on est capable de saisir l'essence de cette habitude. De l'avenir immédiat ressort une tension. C'est elle qui fait la durée actuelle. Comme nous avons déjà pu le souligner, il subsiste deux sortes de temps, celui du présent qui se définit en petites valeurs, si ce dernier a été intense et a fait l'objet d'une conscience attentive, il entraine un deuxième temps qui persiste le long de la vie d'un individu. À travers les problèmes soulevés, d'accélération, de décélération, de manque de temps, l'instant fait déjà l'objet de l'attention de penseurs à une époque où le progrès mécanique de la révolution industrielle engendre des modifications temporelles. Samuel Butler écrivain britannique du XIX^{ème} siècle est un des leurs. Il cherche à repousser les limites de ce qu'il peut se passer durant cette infime durée et de ce que l'on peut y trouver. Selon lui, l'attention le fait surgir, mais il reste comme un chiffre suspendu sur lequel est gravé un « je ne sais quoi ». L'instant est la condition sine qua non de l'apparition de cet événement qui va conduire à cette connaissance. L'attention se révèle par la conscience de ce laps de temps infime. Donc plus la durée s'amenuise, plus l'on se rapproche d'une « quantité faible » de temps, plus l'attention va se focaliser. L'instant est tellement inquantifiable qu'il peut sortir du temps et c'est là que s'établit la sensation. Pour faire sourdre cet instant, il semble nécessaire de passer par l'intermédiaire de la création.

Nous postulons le fait que ce « moment » matérialise la frontière entre ce qui est perçu de l'environnement et l'acte créateur. Avant que l'œuvre soit achevée et qu'elle fasse l'objet d'interprétation, le geste de création constitue le premier acte d'interprétation, c'est le premier témoin qui matérialise la pensée. Il répond à l'intention et marque le passage de la pensée immatérielle à la pensée matérielle. Cette transition qu'est le tout premier geste, échappe au dessein de l'artiste, par sa spontanéité. Ce « degré zéro » de l'interprétation, est une forme de transcription « primordiale » de ce que l'on vit et donc de nos liens avec le monde. Fixer l'instant, se confronter à ce dernier et en chercher l'origine, des artistes comme Henri Michaux se sont dévoués à cette cause. Dans les expériences d'Henri Michaux mais également dans des peintures gestuelles de Jean Degottex, la valeur de l'instant est décisive. Elle l'est également dans les calligraphies de François Cheng. Même en essayant de l'intellectualiser pour trouver ses « coordonnées philosophiques », la quête est infinie. Cette intention échappe à la raison et c'est elle qui donne cette première interprétation. C'est le moment qui précède ce « degré zéro » qui interpelle, puisqu'il est proche de la source responsable du regard dont parle Tapiès. Ce ressenti et la subjectivité qui est liée à cela, ne peut être évacuée de la création, puisque c'est ce qui la définit en tant que telle. D'ailleurs, l'instant décisif est indissociable d'une période plus longue de latence.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

II.4.2.2. La latence

La latence accompagne l'instant décisif. On parle de latence au sujet de ce « qui n'est pas manifeste, qui reste caché, mais demeure susceptible d'apparaître, de se manifester à un certain moment » (CNRTL, s. d.).

Au sujet de cette période qui précède le jaillissement du « fait esthétique », Paul Virilio écrit : « Pour ma part, dans ces sociétés, je suis sensible à la succession de circonstances qui précède l'apparition proprement dite et où le monde commence à se donner à voir aux enfants comme illusion du monde » (Virilio, 1994, p. 12).

Paul Virilio explique que lorsque surgit cette chose, elle donne lieu à une certaine forme de régénérescence, comme si les yeux s'ouvraient pour la première fois au monde. Ainsi lorsque l'on souhaite parler de ces apparitions, de leur surgissement il y a cette question omniprésente du temps. Virilio l'explique : « Les apparitions ont donc été comme une répétition de ces instants surprenants qui précèdent l'absence épileptique, mais les sens qui demeurent éveillés parviennent à percevoir un infra-ordinaire » (Virilio, 1994, p. 17)

Tapiès en parle à propos de ce que l'artiste voit et de ce qu'il l'interprète du monde. Dans le numéro 82 de la revue *Cavall Fort,* il écrit :

> *En jouant... en jouant, nous disons des choses et nous en écoutons d'autres, nous réveillons celui qui s'est endormi, nous aidons à voir, celui qui ne sait pas voir, ou à qui on a bandé les yeux. Lorsque vous regardez, ne pensez jamais à ce que la peinture (ou n'importe quoi de ce monde) " doit être ", ou à ce que beaucoup de gens voudraient qu'elle soit seulement (Tapiès, 1967)*

Cette latence permet de donner lieu à l'instant décisif. Mais comment faire advenir cette période de latence si ce n'est en prêtant attention aux choses du monde environnant.

II.4.2.3. La libre attention

La latence durant laquelle les « sens demeurent éveillés », permet de révéler l'infra-ordinaire comme le dit Paul Virilio. L'éveil des sens évoque l'attention intéressée ou non à l'environnement direct ou indirect.

L'attention correspond à une « tension de l'esprit vers un objet à l'exclusion de tout autre ». Pratiquer la libre attention, c'est en quelque sorte être attentif aux informations sensitives du monde qui nous entoure. C'est attendre, sans avoir la garantie qu'il se passe quelque chose. Durant cette période, la réception du monde extérieur se fait via des sensations qui se transforment aussitôt en perceptions. Une perception est une « opération psychologique complexe par laquelle l'esprit, en organisant les données sensorielles, se forme une représentation des objets extérieurs et prend connaissance du réel » (CNRTL, s. d.). La perception constitue donc la première étape après la sensation. Elle est donc d'une certaine manière la première interprétation que l'on fait du réel. Elle vient par l'intermédiaire de l'attention qui peut être portée pendant un temps indéterminé. C'est à travers cette attitude que Michaux cherche à cerner l'endroit exact de la transformation entre l'appropriation du réel et son interprétation. La première interprétation se fait entre le passage de la sensation, à la

Licence CC BY-NC-ND 3.0

perception. C'est à ce moment-là que l'acte créateur prend racine. À travers cette chimie complexe le lien au monde se tisse. Expérimenter le fait d'attendre en prêtant attention de manière désintéressée aux choses ne garantit en rien qu'il se passe quelque chose de notable ! Cette expérience est avant tout importante dans sa démarche. Il est d'ailleurs nécessaire de la pratiquer sans attendre un résultat quantifiable ou qualitatif. Prenons l'exemple de Leibniz. Ce dernier définit les perceptions comme « l'état passager qui enveloppe et représente une multitude dans l'unité ou dans la substance simple » (Leibniz, 1966, p. 38). La perception est alors importante lorsque l'on parle d'état. Pour ainsi dire, Leibniz va parler également de petites perceptions. Il donne l'exemple du mugissement des vagues :

> *Pour juger encore mieux des petites perceptions que nous ne saurions distinguer dans la foule, j'ai coutume de me servir de l'exemple du mugissement ou du bruit de la mer, dont on est frappé quand on est au rivage. Pour entendre ce bruit, comme l'on fait, il faut bien que l'on entende les parties qui composent ce tout, c'est-à-dire les bruits de chaque vague, quoique chacun de ces petits bruits ne se fasse connaître que dans l'assemblage confus de tous les autres ensembles, c'est-à-dire dans ce mugissement même, et ne se remarquerait pas, si cette vague, qui le fait, était seule. Car il faut qu'on soit affecté un peu par le mouvement de cette vague, et qu'on ait quelque perception de chacun, de ces bruits, quelques petits qu'ils soient ; autrement on n'aurait pas celle de cent mille vagues, puisque cent mille riens ne sauraient faire quelque chose. (Leibniz, 1966, p. 39)*

Lorsque l'attention entre en jeu elle donne lieu à une perception fragmentée. Et c'est cette fragmentation qui donne accès à une sorte de « maintenant sensible » intemporel. Prêter l'oreille, écouter ce qui « est », percevoir l'essentiel d'une manière libre et désintéressée, c'est « contempler ». C'est considérer la somme de chacun des bruits comme se trouvant sur un pied d'égalité. C'est une sorte d'attention désintéressée qui d'un enchainement de perceptions permet de se raccrocher au monde.

Si cette phase d'observation contemplative est extraite, elle fournit le moyen de se reconnecter au monde d'en comprendre les rythmes comme le propose Paul Virilio. Car faire l'expérience du sensible nécessite une conscience de l'instant et d'éprouver ce dernier. Aujourd'hui notre seule manière d'éprouver l'instant passe par la technologie et par une efficacité de cette dernière qui met de côté le sensible. C'est pour cela qu'il est difficile de se focaliser sur une tache, ou bien d'être capable d'attendre.

Gilles Deleuze, dans un cours, analyse les propos de Plotin :

> *Voilà exactement ce que nous dit Plotin : toute chose se réjouit, toute chose se réjouit d'elle-même, et elle se réjouit d'elle-même parce qu'elle contemple l'autre. Vous voyez, non pas parce qu'elle se réjouit d'elle-même. Toute chose se réjouit parce qu'elle contemple l'autre. Toute chose est une contemplation, et c'est ça qui fait sa joie. C'est-à-dire que la joie c'est la contemplation remplie. Elle se réjouit d'elle-même à mesure que sa contemplation se remplit. Et bien entendu ce n'est pas elle qu'elle contemple. En contemplant l'autre chose, elle se remplit d'elle-même. La chose se remplit d'elle-même en contemplant l'autre chose. Et il dit : et non seulement les animaux, non seulement les âmes, vous et moi, nous sommes des contemplations remplies d'elles-mêmes. Nous sommes des petites joies. (Deleuze, 1987)*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Nous venons de voir que la libre attention permet par l'intermédiaire de la latence de faire émerger un instant. Lors de cette attention portée au monde, la sensation se transforme en perception. En cela, la perception devient une première forme d'interprétation du monde. Par cette première prise de position débute l'acte créateur. Nous postulons que l'observation contemplative est donc cette posture qui revendique une volonté de renouveler son regard. C'est un outil indispensable à la création. Éprouver le monde fait de l'observation contemplative, le premier maillon de la chaine de la connaissance intuitive. Cette posture répond à une volonté d'analyser et de comprendre le monde, volonté que l'on retrouve à travers la mimesis présente dans l'intention de créer. La sensation revêt une importance capitale puisqu'elle permet de valider l'existence au sens de (« je sens donc je suis ») et de nous re-lier au monde. Cette pratique intervient donc par l'intermédiaire des sensations, comme une mise à distance de la société d'accélération. Si la création apparaît comme un médiateur entre une société au rythme très accéléré et un individu hypermoderne qui peine à concilier les différents rythmes imposés par cette dernière, la création tient une place spécifique quant aux caractéristiques de la société. La société d'accélération regroupe de l'incertitude, de l'inattendu, un rapport au temps spécifique qui entraîne le plus souvent un manque d'observation.

II.5. La création et l'enseignement en école d'art comme lien entre organisation et société d'accélération

Au début de la troisième partie nous avons pu constater qu'il y avait des rapprochements et des emprunts de plus en plus courants à la création, la méthodologie de la création et le monde de l'entreprise. Afin de comprendre ce rapprochement, nous avons cherché à détailler les caractéristiques de la société actuelle et des relations de l'individu à la création. Il nous faut donc comprendre le lien qui existe entre création, enseignement en école d'art avec les caractéristiques conférées par l'accélération de la société que nous avons vues précédemment telles que l'inattendu, l'incertitude, le temps ou encore le manque d'observation.

II.5.1. Le rapport à l'incertitude

Nous entendons par incertitude « l'impossibilité dans laquelle est une personne de connaître ou de prévoir un fait, un événement qui la concerne, sentiment de précarité qui en résulte » (CNRTL, s. d.). Cette notion est conjointe au risque à l'imprévu et à sa gestion. Christian Mayeur a souvent travaillé avec des chefs d'entreprises qui lui confiaient leurs expériences. Patrick Duplan alors directeur général de la société Pacifica est l'un d'eux. Le témoignage de professionnels est intéressant car il permet de replacer dans le contexte les éléments d'importance lié à la société hypermoderne. Selon lui, ce qui compte davantage que la planification « c'est la préparation à l'incertain » (Mayeur, 2005, p. 66). Cette capacité à

Licence CC BY-NC-ND 3.0

s'extraire d'un contexte à la fois routinier qui se veut sécuritaire mais dans lequel la moindre brèche d'incertitude est vectrice de tracas voire comme le définit le CNRTL, de précarité, est synonyme de pratique artistique. Pierre-Michel Menger, sociologue spécialiste du travail créateur, décrit cette situation dans Le travail créateur : s'accomplir dans l'incertain :

> *Comment, tout à la fois, gérer et exploiter l'incertitude ? L'indépendance, la possibilité d'échapper à une forme d'activité essentiellement routinière a un prix (même si le travail artistique a lui aussi ses routines nécessaires) que certains artistes paient toute leur vie, car moins il y a de routine, plus le risque est grand. Quand vivre libre, c'est vivre en " horizon incertain ", cela implique la gestion du risque. (Menger, 2009b, p. 11)*

En entreprise le but est connu. Il s'agit alors de gérer et de faire face aux incertitudes et les écarter pour pouvoir rester concentré sur l'essentiel du projet. La création mélangée aux différents modes « projet » abordés dans les écoles d'art tend à familiariser l'étudiant avec cet inconfort. Sa démarche ne peut d'ailleurs que s'accomplir réellement dans l'incertitude, pour se laisser la possibilité d'explorer l'ensemble des pistes qui se présentent à lui. Cette pratique à l'inverse de l'entreprise fait que l'ensemble de son projet relève de l'incertitude, une incertitude qui se dissipe au gré de l'avancée de ses recherches et expérimentations. Cette attitude n'est pas pour autant dénuée de tout réalisme concernant le projet de création. En revanche, même si l'analyse des échecs possibles et des nombreuses questions qui environnent la création se pose, la base du travail repose sur l'incertitude et la levée de doute par la recherche et l'expérimentation. Il existe un deuxième phénomène :

> *Créer n'est pas un jeu de hasard. Il ne faut pas idéaliser l'incertitude, de même que l'incertain n'est pas le règne du chaotique. L'incertain favorise l'assimilation des qualités de l'artiste à un pouvoir enchanteur, et se bercer d'illusions en anticipant les résultats bénéfiques escomptés aide parfois à atteindre le but recherché (il faut y croire, c'est ce que l'on appelle la motivation intrinsèque). (Menger, 2009b, p. 11)*

En cela, sa pratique lui permet de prendre de la hauteur par rapport aux exigences et incertitudes de la société. Ainsi, sa pratique se veut en opposition au milieu de l'entreprise et on comprend que sa posture puisse inspirer, au regard des difficultés rencontrées par les managers pour surmonter les situations incertaines. À l'incertitude se mêle l'inattendu.

II.5.2. Le rapport à l'inattendu

Nous distinguons l'inattendu de l'incertain. Une situation peut comporter un ensemble de paramètres ou d'improbabilité. L'inattendu quant à lui surgit. Nous entendons par inattendu quelque chose « auquel on ne s'attendait pas et qui surprend » (CNRTL, s. d.). L'individu hypermoderne est habitué au confort et à la sécurité liée à des technologies de services de plus en plus efficientes. Pour autant la rapidité de réaction qu'elles permettent, crée aussi à l'encontre de l'individu, une capacité de surgissement d'événements inattendus. Elle entretient à la fois un sentiment de maîtrise et de sécurité et dans le même temps laissent planer la menace de l'imprévu puisque les technologies anticipent à la place de l'individu. L'étudiant qui pratique la création quant à lui expérimente en permanence. Les expériences apportent sans

Licence CC BY-NC-ND 3.0

discontinuer leurs lots d'imprévus qui alimentent l'incertain. L'inattendu nourrit l'incertitude. C'est dans l'imprévu que se trouve d'ailleurs la source de création. Ainsi, plutôt que de l'éviter, l'étudiant l'utilise comme médium. C'est parfois en donnant forme à ces imprévus que l'œuvre nait :

> *L'inattendu nous surprend ; c'est que nous nous sommes installés en trop grande sécurité dans nos théories et nos idées, et que celles-ci n'ont aucune structure d'accueil pour le nouveau. Or le nouveau jaillit sans cesse. On ne peut jamais le prévoir tel qu'il se présentera, mais on doit s'attendre à sa venue, c'est-à-dire s'attendre à l'inattendu. Et une fois l'inattendu survenu, il faudrait être capable de réviser nos théories et idées, plutôt que de faire entrer au forceps le fait nouveau dans la théorie incapable de vraiment l'accueillir (Morin, 2000, p. 12)*

Ainsi, l'enseignement artistique apprend à se nourrir de l'inattendu comme un facteur supplémentaire de créativité. C'est un élément qui va à l'encontre de ce qui est développé en entreprise par les managers. En effet, ceux-ci doivent théoriser et « conduire » le changement au sein de leur organisation. Ils tentent par-là de maitriser les éléments inattendus ou de les mettre de côté lorsque ceux-ci surgissent d'une réorganisation ou du cheminement général d'un projet plutôt que de les accueillir et de se nourrir de l'opportunité et de la charge créative qu'ils peuvent comporter. L'inattendu est souvent traité comme synonyme de bug dans une organisation qui ne se revendique pas comme flexible. L'inattendu est lié à la notion de temporalité.

II.5.3. Le rapport au temps

Hélène Mugnier, historienne de l'art a étudié les formes de rapprochement entre les organisations et la pratique artistique. Elle confie l'importance qu'apporte ce détachement des conditions temporelles. La pratique de la création conduit à une prise de distance du temps en créant un détachement de l'urgence et un regard critique. La gestion de projets avec la chaire Entrepreneuriat de l'ESCP montrait que la création dicte ses règles en termes de temporalité. Lorsque la veille il faut reprendre un projet au début, cela veut dire que l'urgence possède un caractère tout relatif qu'il faut objectiver. Hélène Mugnier l'explique :

> *Il faut aussi pouvoir " renoncer " aux objectifs de court terme, prendre de la distance par rapport à l'urgence, à défaut de pouvoir y échapper. Le processus artistique procède par projet, sans visibilité directe sur le résultat. Pour autant, le résultat survient tôt ou tard et dépasse souvent les attentes des artistes comme de son commanditaire. Nul doute qu'en se détournant un instant de ses problématiques immédiates, le manager trouverait beaucoup à apprendre des résultats dont jusqu'ici seuls les artistes ont été capables. (Mugnier & Cohen-Bacrie, 2014)*

Nous comprenons donc le rapprochement qu'il peut y avoir avec le management sur le plan de la gestion du temps dans les projets. L'incapacité ou l'impossibilité de s'extraire ou de jongler avec les ressources temporelles est un frein au développement de projet et à l'expression de l'innovation. Le rapport au temps et surtout à se capacité à gérer celui-ci et à

Licence CC BY-NC-ND 3.0

rester flexible sollicite dans le cadre de la société hypermoderne, le développement de savoir-être.

II.5.4. Le rapport à l'engagement de soi et au savoir-être

Si jusqu'à présent la problématique de la création peut permettre aux organisations d'améliorer leur approche de l'incertitude, l'inattendu ou encore du manque de temps, l'enseignement artistique fait quant à lui écho à l'engagement de soi et au savoir-être. Nous présentions dans la seconde partie, les notions de savoir-faire et de savoir-être. Désormais, le savoir-être ou le savoir-faire relationnel font partie des attentes sur les fiches de poste et sont incontournables dans le recrutement. Nous comprenons par ces définitions que l'enseignement artistique ne permet pas de répondre de manière cloisonnée et clairement définie quant à un savoir-être. Si cela apparaît aujourd'hui comme un élément d'importance, force est de constater que durant la révolution industrielle, le savoir-faire disparaissait par la transformation des artisans en ouvriers. Dans la société d'accélération héritée de l'ère industrielle, il s'agit aujourd'hui de recouvrer du sens là où il y a un siècle et demi le travail était dépossédé de son sens par l'arrivée de la mécanisation des tâches.

L'enseignement par projet permet de développer des savoir-être sans pour autant rentrer dans les cases des définitions. En effet, le travail de création qui convoque l'incertain et se nourrit de l'inattendu ne peut donc obéir à une quelconque définition. En revanche, notre travail a montré précédemment que l'enseignement artistique permettait de développer les capacités d'adaptation et de développer l'engagement de soi. L'autoformation qui résulte de de cet enseignement implique une curiosité importante et convoque une réelle détermination pour aboutir une œuvre. L'enseignement en art appelle également un engagement de soi plus important puisqu'il mêle une éducation formelle et informelle fondée sur un modèle andragogique. Le rapport à l'engagement de soi et au savoir-être est double et provient tant de la création que de la méthode d'enseignement.

Pierre-Michel Menger explique :

> *Le travail créateur n'est pas un simple labeur. Et pas même une catégorie particulière de travail complexe, qualifié, spécialisé. Il sollicite directement des ressorts comme celui de la créativité, et des comportements tels que l'implication, la motivation intrinsèque (le goût de l'activité pour elle-même, sans souci direct et instrumental de la rétribution). (Menger, 2009b, p. 19)*

La société d'accélération a retiré du sens par la déliaison au monde et à soi. L'avantage est donc porté au caractère et à l'attitude. C'est d'ailleurs ce que montre Christian Mayeur :

> *Dans ce contexte, notre réalité est devenue tellement fluctuante qu'elle ne peut plus entrer dans aucun modèle théorique de performance. Les analystes boursiers l'ont d'ailleurs compris, qui accordent désormais plus de confiance aux personnalités et aux attitudes concrètes des entrepreneurs et à la culture des entreprises qu'aux théorie de management qu'elles appliquent. (Mayeur, 2005, p. 43)*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

C’est pour cela que le regain de sens dans les activités devient une priorité dans les organisations : « De ces ressorts et comportements, les entreprises rêvent du reste d’équiper chaque individu : l'une des meilleures garanties d'une productivité élevée n’est-elle pas dans la possibilité que le travailleur recherche de donner du sens à son travail ? » (Menger, 2009a)

L’implication de soi est davantage valorisée au travers des valeurs d’engagement dans le cadre de l’accélération et de l’hypermodernité. L’engagement à mener sa création à terme implique avec les notions que nous avons vues plus haut, le fait d’être flexible. En revanche, si la création pénètre les strates de l’entreprise pour favoriser l’innovation et si l’enseignement artistique permet à l’étudiant de développer un profil créatif et d’acquérir une méthodologie de création, l’entreprise n’est pas spécifiquement attirée par la méthodologie de l’enseignement artistique. La méthode de l’enseignement artistique du point de vue andragogique ne fait pas l’objet d’un intérêt spécifique, même si les entreprises tendent à proposer à leurs salariés des possibilités de s’autoformer. En cela elles tentent de réintégrer une partie du sens dans le travail du salarié et de susciter chez lui une volonté de s’autoformer. Si le rapport à l’engagement est présent au titre du modèle d’enseignement et de la pratique de la création, il faut également préciser que l’erreur à laquelle est confrontée le plasticien, lui permet de décupler le potentiel de création. Elle entraîne le futur plasticien à apprivoiser la notion d’improvisation et surtout de combinaison, lorsqu’il s’agit de trouver une solution par un moyen de substitution.

II.5.5. Le rapport à la nécessité de combiner

L’enseignement en école d’art conduit l’étudiant comme nous l’avons vu précédemment, à envisager le projet sous l’angle de l’interdisciplinarité. Il est donc commun pour lui de procéder par combinaison. Nous entendons par l’action de combiner, le fait d’« associer, assembler, suivant des rapports déterminés, deux ou plusieurs choses en vue d’une résultat précis » (CNRTL, s. d.). C’est un facteur qui possède un caractère d’importance puisque l’étudiant est amené, par l’histoire des écoles et par sa pratique, à mixer des *media*, des disciplines et des courants de pensée. C’est la pratique décloisonnée qui intéresse aujourd’hui le management.

Selon Henry Mintzberg, chercheur en sciences de gestion, le management tient à l’art. Jean-Patrick Pêché, spécialiste du *design thinking* met en avant, la combinaison et le mixage de plusieurs domaines ou disciplines comme remède à l’incertitude. De cette manière, cela permet d’ouvrir le processus de création qui est « phases successives relativement étanches ». Selon Bill Buxton, connu pour avoir été l’un des pionniers de l’interaction homme-machine, seule la combinaison des domaines d’innovation et de production d’une entreprise peut contribuer à rendre le développement d’un projet, efficient. En d’autres termes, Jean-Michel Heitz, professeur en management, explique que « croiser les savoirs, c’est-à-dire instaurer une interdisciplinarité dans le temps de la formation peut donner la possibilité à l’imagination créatrice de contribuer à dominer les situations de plus en plus complexes, celles qu’imposent, par exemple, le monde des affaires » (Heitz, 2013a, p. 20). Les étudiants qui ont

Licence CC BY-NC-ND 3.0

suivi un parcours d'études interdisciplinaires constitueraient un atout pour les organisations qui peinent à faire face à des situations complexes.

II.5.6. Le rapport au manque d'observation

La création et la méthode par projet confrontent l'étudiant de manière précoce à ce qu'il va croiser plus tard dans sa vie professionnelle. Si l'enseignement de la création par projet se pratique en école d'art plus qu'à l'université, le mode de transmission et la remise en question systématique hérités de l'histoire des écoles d'art, constituent quant à eux une spécificité de l'institution. L'enseignement en école d'art met donc à profit une capacité d'observation liée à la discipline enseignée et à son mode de transmission qui convoque une herméneutique. La société d'accélération atténue les capacités d'observation et de projection comme nous l'avons vu plus haut. Hélène Mugnier affirme que diriger appelle le fait « d'exercer un discernement critique, d'observer. Un artiste observe le monde, il a le courage de voir les choses telles qu'elles sont, de rechercher dans les angles morts » (Mugnier & Cohen-Bacrie, 2014). Elle ajoute que :

> *Les créateurs d'aujourd'hui sont des éducateurs d'observation. Un artiste pense avec ses émotions, sa subjectivité, un manager n'assume pas toujours son intuition pour enrichir sa fonction, il se réfugie parfois derrière un rôle avec des codes obsolètes. Les managers doivent avant tout être eux-mêmes ! (Mugnier & Cohen-Bacrie, 2014)*

Jean-Michel Heitz évoque le fait que l'observation est une des composantes déterminantes du management :

> *L'important c'est la vision, pour l'art comme pour toutes situations qui se présentent dans un métier de manager. Comment initier le changement sans une vision de ce que l'on veut mettre en place ? Changer, c'est d'une certaine façon recréer un monde (Heitz, 2013a, p. 29)*

La vision implique à la fois l'observation mais également l'interprétation d'une situation. C'est pour cela que l'on retrouve un rapprochement des écoles d'art et d'autres établissements d'enseignement supérieur. Jean-Michel Heitz, explique que l'art fait appel à l'interprétation et la compréhension au même titre que les sciences de gestion puisque celles-ci évoluent rapidement sous différentes formes. Ainsi les changements des organisations imposent quant à eux, des prises de décisions rapides qui font appel à l'interprétation ou à une démarche herméneutique pour être efficaces. Dans La décision : ses fondements et ses manifestations, Jean-Michel Heitz explique que « décider c'est se donner la possibilité d'entrevoir un monde autre, de se projeter dans une dimension dont on n'a pas une connaissance exhaustive et de parier sur un avenir ouvert » (Heitz, 2013b, p. 115). Heitz affirme : « Pluralisme et importance du rôle de l'interprétation sont deux caractéristiques déjà rencontrées dans le face à face avec l'art d'aujourd'hui. » (Heitz, 2013a, p. 26)

L'enseignement en école d'art se trouve être un lien entre les caractéristiques de la société hypermoderne et ce que l'individu ne peut envisager. Les études en école d'art répondent en partie aux problématiques posées par la société dont les caractéristiques sont

Licence CC BY-NC-ND 3.0

le résultat du fonctionnement des entreprises et de leurs organisations : « Les situations que rencontrent les organisations présentent des faces multivoques qui exigent de la part du manager la capacité à interpréter, à imaginer des reconfigurations ou des changements appropriés aux circonstances » (Heitz, 2013a, p. 20)

Dans l'entrepreneuriat peut également se lire une démarche de bricolage. En effet, les entreprises ne peuvent parfois pas systématiquement répondre d'après l'association besoin-moyen. Le bricolage permet ainsi d'acquérir parfois des données et des ressources difficilement accessibles de manières conventionnelles. C'est souvent la question de la contrainte et de son contournement qui permet d'avancer de nouvelles théories, de nouvelles ruses pour passer outre, poursuivre son activité et son développement. L'état d'esprit bricoleur et entrepreneurial « combinent pour de nouveaux usages les ressources à disposition et devient ainsi une stratégie volontaire d'acquisition de ressources et de production. » (Dupont-Beurier, 2010, p. 80)

En cela l'enseignement en école d'art est un outil de compréhension et d'action dans la société.

Dans l'enseignement en école d'art se distinguent donc deux éléments principaux qui permettent chacun d'expliquer une appréhension et une compréhension de la société d'accélération spécifiques. Cela est rendu possible d'une part par son mode d'enseignement par le projet et qui vise à apprendre à l'étudiant à s'autoformer. D'autre part, la pratique de la création devrait permettre de se relier au monde et de développer une approche du temps différente. Dans ce contexte, qu'advient-il de celui qui a suivi un enseignement en école d'art ? Comment se positionne-t-il dans la société ?

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Chapitre III. Le plasticien à la jonction du bricoleur et de l'ingénieur

La création permet de se distancier de la société hypermoderne. Elle permet d'objectiver l'accélération du temps et de se re-lier au monde. Dans ce chapitre, il ne s'agit pas de discuter uniquement d'artiste. Il s'agit bien de discuter de quelqu'un qui a été formé dans une école d'art. Le fait d'être diplômé d'une école d'art n'est en aucun cas synonyme de devenir artiste[126]. La preuve en est que tous les étudiants des écoles d'art ne souhaitent pas devenir artistes[127], d'ailleurs Jérémie Vandenbunder insiste sur ce point :

> *En effet, nous n'avons pas encore considéré le fait que tous les élèves des écoles d'art ne veulent pas forcément devenir artistes. Or, c'est une réalité importante aux beaux-arts. En premier lieu, il convient de distinguer tous les étudiants qui sont inscrits dans les options design et communication de ceux inscrits en option art. Nous avons d'ores et déjà expliqué pour quelles raisons nous avons fait le choix, dans cette étude, de privilégier l'option art et son public. Mais même dans l'option art, quelques étudiants ne se destinent pas forcément à devenir des artistes et, surtout, peu d'entre eux le deviendront réellement. Ce constat fait d'ailleurs consensus dans les écoles, chez les enseignants et les étudiants, comme on a pu le constater lors des entretiens. Mais si nous ne nous sommes pas penchés sur cette question jusqu'à maintenant, c'est que l'enseignement comme l'évaluation ne fait pas vraiment de différence selon les projets d'orientation des étudiants (Vandenbunder, 2014, p. 284)*

C'est de la figure du diplômé en école d'art dont il est question et que nous cherchons à caractériser. Avant de positionner les caractéristiques de celui qu'on appelle plasticien, nous avons pu constater que l'enseignement en école d'art faisait l'objet de peu de recherches même si celles-ci tendent à se développer. Bien sûr, il y a la théorie et la sociologie de l'art. Mais il y a très peu d'ouvrages sur la question de l'enseignement dans ces institutions. En

[126] Nous proposons donc la définition succincte d'artiste comme celui qui consacre sa vie professionnelle à créer.

[127] Cela signifie que tous les étudiants ne souhaitent pas ou ne peuvent pas consacrer leur vie professionnelle à créer et vivre de leurs créations. En effet les statistiques du ministère de la Culture relèvent pour l'année 2019, 39% d'anciens étudiants des écoles d'art qui vivent de plusieurs activités professionnelles quand 35 % vivent d'une seule activité professionnelle. Dans ces 72% d'actifs, seule la moitié exerce de manière indépendante ou comme dirigeant d'entreprises. L'insertion des étudiants n'est pas spécifiée selon le métier. Mais on peut en déduire que peu d'anciens étudiants sont artistes, puisqu'environ 30% de la population totale d'anciens étudiants exerceraient de manière indépendante. (Ministère de la Culture et de la Communication, 2020)

Licence CC BY-NC-ND 3.0

effet, à cette envie de mettre en théorie cet enseignement, on pose la question suivante : la création s'enseigne-t-elle ? Cette question résume à elle seule, les deux problèmes qui se posent. D'une part, elle explique la quasi-inexistence de théorie de l'enseignement en art. D'autre part, elle met en doute la scientificité liée à l'enseignement, malgré le fait que l'on reconnaisse l'importance d'un tel enseignement et de la pratique artistique. L'étudiant fait et défait, remet en cause l'existant. Il va et vient, associe des disciplines, des matériaux, dissocie et réassocie. Par le mélange des idées, des genres, il donne naissance à des productions qui relèvent bien sûr de la création mais également de l'innovation. Nous entendons par innovation le fait d'« introduire du neuf dans quelque chose qui a un caractère bien établi » (CNRTL, s. d.). L'étudiant en vient donc à créer par association, à réparer, recycler, donner vie à sa création sans pour autant maîtriser un savoir-faire spécifique. Il est amené à maîtriser un savoir-créer mais pas spécifiquement un savoir-faire. En prenant de la distance face à cette définition, nous nous apercevons qu'elle peut s'approcher de ce que l'on nomme un bricolage.

Le bricolage constitue le « fait de se livrer à des travaux manuels accomplis chez soi comme distraction ou par économie » (CNRTL, s. d.). Au sens péjoratif, il est entendu comme un « travail d'amateur intermittent et d'une technicité sans garantie. » (CNRTL, s. d.)

Du fait de l'association entre non-utilité ou més-utilité de l'enseignement et des écoles d'art et le caractère non-scientifique en apparence de ces études, le plasticien peut apparaître comme un bricoleur. Le bricoleur dans son apparente péjorativité apparaît comme celui qui rate et qui fournit un travail qui n'est « ni fait ni à faire ». Pour reprendre Yves Michaud, l'étudiant en art fluctue entre bricoleur habile et celui qui possède de multiples compétences dans divers domaines. Cette notion a été mise en avant il y a une dizaine d'années par Françoise Odin et Christian Thuderoz. Dans leur ouvrage collectif, ils rendent hommage au bricolage au sens noble du terme. Selon eux, cette pratique est non seulement à remettre au goût du jour, mais il faut en vanter les mérites. En effet, elle invite à concilier des facultés d'apparence opposées qui vont s'unir à travers le bricolage :

> *Cette péjoration et cette oscillation entre un univers instrumental clos et une pratique active, attentive à l'inattendu, ouvre, nous semble-t-il, sur de riches questions de recherche. D'abord, en termes de rapprochements inusités : entre la technicité et la ruse, l'organisation ? Le flou, le projet et la contingence, le décidé et le négocié, le sensible et l'intelligible. (Odin & Thuderoz, 2010, p. 7)*

Le plasticien questionne, ajuste, redirige, et jongle entre la spontanéité et l'anticipation que le processus de création implique. Nous trouvons un intérêt tout particulier à la notion de bricolage d'autant que l'artiste, selon Levi Strauss, se trouve à mi-chemin entre le bricoleur et l'ingénieur.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

III.1. Les origines du bricolage

En 2010, Françoise Odin et Christian Thuderoz, tous deux enseignants à l'INSA de Lyon, publiaient un ouvrage aux presses polytechniques et universitaires romandes : *Des mondes bricolés ? Arts et sciences à l'épreuve de la notion de bricolage.* Ils décrivent un système de bricolage qui oppose un modèle qui relève du domaine scientifique où chaque opération relève d'une procédure et dépend d'une technique ainsi qu'un modèle plus intuitif, qui ne possède pas de règle sauf celle de s'adapter. C'est en effet le point de départ choisi par Odin et Thuderoz pour ouvrir le débat sur le bricolage et la figure du bricoleur. Celui-ci se constitue autour de la réflexion de Claude Levi-Strauss dans la *Pensée sauvage*. En effet, Claude Lévi-Strauss définit le bricolage comme une activité spécifique :

> *(…)une forme d'activité subsiste parmi nous qui, sur le plan technique, permet assez bien de concevoir ce que, sur le plan de la spéculation, put être une science que nous préférons appeler " première " plutôt que primitive : c'est celle communément désignée par le terme de bricolage. (Lévi-Strauss, 1962, p. 26)*

La figure du bricoleur pour Lévi-Strauss quant à elle est définie comme suit :

> *Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées; mais, à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'elles à l'obtention de matières premières et d'outils, conçus et procurés à la mesure de son projet : son univers instrumental est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec les « moyens du bord », c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas en rapport avec le projet du moment, ni d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock, ou de l'entretenir avec les résidus de constructions et de destructions antérieures. L'ensemble des moyens du bricoleur n'est donc pas défini. (Lévi-Strauss, 1962, p. 27)*

Lévi-Strauss entend le bricoleur à la différence de l'homme de l'art ou de l'ingénieur, comme un individu qui exerce son art dans un univers très diversifié sans pour autant avoir à disposition les éléments dédiés à son projet tels que la matière et les outils. Aussi, il a toujours à disposition une accumulation d'objets, de matières, de matériaux et d'outils qu'il conserve au prétexte de « ça peut toujours servir » (Lévi-Strauss, 1962, p. 27). L'ensemble des moyens du bricoleur n'est donc pas définissable par un projet « ce qui supposerait d'ailleurs, comme chez l'ingénieur, l'existence d'autant d'ensembles instrumentaux que de genres de projets, au moins en théorie) ; il se définit seulement par son instrumentalité » (Odin & Thuderoz, 2010, p. 3). L'accumulation du bricoleur existe pour subvenir à ses besoins. La différence entre les deux n'est pas aussi marquée lorsqu'il s'agit de discuter du positionnement de chacun quant à l'appréhension de la réalité. En effet, Claude Lévi-Strauss explique que :

> *L'ingénieur cherche toujours à s'ouvrir un passage et à se situer au-delà, tandis que le bricoleur, de gré ou de force, demeure en deçà, ce qui est une autre façon de dire que le premier avance au moyen de concepts et que le second au moyen de signes. (1962, p. 30)*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Il met en avant le fait que le bricoleur est un accumulateur qui va ensuite réutiliser l'ensemble des éléments qu'il a à disposition sans suivre de méthode spécifique pour parvenir à ses fins. Il différencie le bricoleur de l'ingénieur par son approche indépendante des matériaux et matières premières ainsi que par le fait qu'il ne maîtrise pas tous les savoir-faire.

> *Et, de nos jours, le bricoleur reste celui qui œuvre de ses mains, en utilisant des moyens détournés par comparaison avec ceux de l'homme de l'art (…) De tels éléments sont donc à demi particularisés : suffisamment pour que le bricoleur n'ait pas besoin de l'équipement et du savoir de tous les corps d'état ; mais pas assez pour que chaque élément soit astreint à un emploi précis et déterminé. (Lévi-Strauss, 1962, pp. 26-27)*

Si les figures de bricoleur et d'ingénieur se différencient autour de la notion de projet et d'utilisation des matériaux, comment se situe le plasticien ? Une première réponse tendrait à positionner le plasticien entre le bricoleur et l'ingénieur. En effet, celui-ci ne subordonne pas uniquement la finalité de sa création aux outils et matériaux dont il dispose, comme cela peut être le cas pour le bricoleur. Le plasticien va chercher l'ensemble des ressources nécessaires à son projet s'il ne les possède pas. En revanche, il vient agir comme le bricoleur, c'est-à-dire avec les moyens du bord pour créer sans pour autant maîtriser les savoir-faire et techniques associés au travail des matériaux et matières premières qu'il emploie.

> *Les considérations qui précèdent ont, à plusieurs reprises, effleuré le problème de l'art, et peut-être pourrait-on brièvement indiquer comment, dans cette perspective, l'art s'insérer à mi-chemin entre la connaissance scientifique et la pensée mythique ou magique ; car tout le monde sait que l'artiste tient à la fois du savant et du bricoleur : avec des moyens artisanaux, il confectionne un objet matériel qui est en même temps objet de connaissance. (Lévi-Strauss, 1962, p. 33)*

Le plasticien réajuste en permanence ses méthodes, par le biais des retours d'expériences qu'il fait sur ses méthodes, sa création, sa démarche, ses outils. En cela il répond à un réajustement plus général qui a lieu en continu dans la vie et qui répond à l'ordre du « cahin-caha » ou du « tant bien que mal » notion qui sous-tend celle de bricolage et qui paraît constituer parfois sa propre péjorativité. Le plasticien use de son environnement culturel, social direct ou indirect afin de lui donner consistance dans la création qu'il développe. C'est d'ailleurs la condition de création de l'œuvre. Elle ne peut être transparente, dénuée d'une quelconque influence. Le plasticien oscille entre le fait de faire lui-même ou le fait de faire appel aux autres dans le cadre de sa pratique, le fait de mettre en œuvre et d'orchestrer cet ensemble afin d'aboutir au projet final. Le résultat de son bricolage, du fait qu'il arrange, réarrange et associe, n'obéit à aucune règle de planification ou aucune norme. Ce passage impose comme l'expliquent Odin et Thuderoz, un travail de chaque instant sur soi, « comme il travaille par et pour lui-même » (Odin & Thuderoz, 2010, p. 12). De même lorsque le plasticien doit mener à bien son projet, il tend vers cet objectif et le poursuit à chaque instant lors des reformulations qu'il juge nécessaire et des reformulations qui sont imposées par les facteurs d'incertitude. Il éprouve sa volonté et doit faire acte de résistance pour conserver le projet dans la justesse qui s'impose à lui. En cela, son questionnement et ses reformulations lui permettent de remettre en question leur pratique mais aussi de parvenir à des solutions. En cela, le bricolage tiendrait de l'herméneutique et plus particulièrement de l'heuristique.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

III.2. Bricolage et heuristique

Le plasticien fort de son expérience en école d'art remet en question et interroge jusqu'à expérimenter l'intégralité du panel de pistes qui s'offre à lui. Il mobilise une attitude herméneutique et heuristique. Dans le premier chapitre, nous avons vu que l'identité herméneutique de l'enseignement artistique s'est constituée de fait par le balancement entre l'appartenance à l'art décoratif / industriel et un rattachement à une problématique artistique générale détachée du savoir-faire telle qu'elle l'était à l'origine. Cette identité de remise en question s'est affirmée et continue d'exister et de se transmettre aux étudiants. Ces mêmes individus, récepteurs de cet enseignement, remettent en cause et interrogent sans cesse ce qui les entoure pour constituer leur œuvre, dans un second temps ils mettent en œuvre un ensemble de solutions en sollicitant l'heuristique comme nous l'avons vu avec le modèle de Desroche. Ceci est à rapprocher de l'idéal-type du bricoleur que définit Pierre-François Dupont-Beurier.

> *Le bricoleur s'oppose en effet à l'organisation de maintes-façons : opposition à la logique cartésienne de décomposition en sous-problèmes distincts ; opposition à la logique industrielle de performance mesurable ; opposition à la logique de spécialisation des compétences ; opposition à la puissante figure du concepteur qui, déterminant les modalités d'usage d'un objet, supporterait mal les détournements qui en seraient faits ; enfin, opposition aux droits de propriétés attachés aux moyens du bord que n'hésiterait pas à enrôler le bricoleur. (Dupont-Beurier, 2010, p. 88)*

Le plasticien comme le bricoleur transgresse. Philippe Choulet, philosophe, décrit le bricolage comme un mélange entre praxis théorique, praxis poïétique et selon lui il est « rarement dans la déduction, il est plutôt dans l'induction, dans l'heuristique, le bricolage est recherche, en art, en mythologie, en industrie, en technique, en philosophie, en existence … C'est un art de faire varier un thème *»* (Choulet, 2010, p. 41). Comme défini dans la partie 2, au sens mathématique et logique du terme, l'heuristique qualifie une démarche qui « procède par approches successives en éliminant progressivement les alternatives et en ne conservant qu'une gamme restreinte de solutions tendant vers celle qui est optimale » (CNRTL, s. d.). L'heuristique autant dans son sens mathématique que philosophique ou même au sens de l'enseignement « consiste à faire découvrir par l'élève ce qu'on veut lui enseigner » (CNRTL, s. d.).

Le bricolage possède également une importance dans sa dimension cognitive. Cette agilité d'esprit et d'habileté manuelle est utilisée dans la préparation des pilotes d'avion. Selon Christian Morel, sociologue, c'est le fait d'oser bricoler dans un milieu où les procédures sont particulièrement établies, qui rend capable de déjouer les erreurs que l'on peut être en train de commettre malgré l'entrainement. Puisque le bricolage entraine une remise en question des procédés, des techniques, des usages et des objets en eux-mêmes et qu'il doit aboutir à un résultat « non scientifique » mais qui fonctionne, c'est sa dimension herméneutique et heuristique qui va retenir l'attention. En effet, c'est la constitution d'esprit qui est mobilisée à cet instant précis qui va permettre de déjouer les pièges dans lesquels l'esprit peut tomber puisqu'il est entrainé à traiter l'information au même titre qu'un ordinateur. C'est ce qu'explique

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Christian Morel, qui a mené une recherche sur la négociation et les grandes erreurs collectives. Il est également spécialiste de l'absurdité dans les phénomènes sociologiques. Lorsqu'une évaluation d'un cheminement de pensée doit se faire, lorsque chaque étape d'une réflexion doit être passée au crible pour amener la solution, certaines méthodes apparaissent comme viables et d'autres non. Nous avons d'une part des méthodes qui prennent en compte des phénomènes de manière exhaustive qui sont infaillibles et lourdes à mettre en place, comme c'est le cas de l'ordinateur et du programme qui vient à bout des différentes combinaisons. D'autre part, on retrouve la méthode heuristique, plus efficace et facile à mettre en œuvre. Christian Morel explique que la démarche heuristique « repose sur la probabilité de réussite d'une démarche fondée sur le plausible (Morel, 2010, p. 265) ». La démarche heuristique peut parfois sembler éloignée de préoccupations scientifiques, hors de propos, ou comme ne permettant pas d'obtenir les renseignements nécessaires. Elle entraine parfois une prise de décision qui peut paraitre arbitraire ou qui semble échapper à toute logique, c'est pourtant en cela qu'elle est intéressante, astucieuse et en relève pas de l'absurde selon Christian Morel. Il met en avant plusieurs mécanismes qui mettent en avant le bricolage cognitif sous-jacent.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

III.3. Bricolage et pratique

L'étudiant aux beaux-arts est en contact avec la matière. Il ne l'est peut-être pas suffisamment à son goût mais il l'est davantage que dans une université. Il s'implique dans les projets pour faire émerger son identité ainsi que la critique qu'il peut faire de l'art, de lui-même et de la société. En cela il a de commun avec le bricoleur la volonté de faire corps avec ce qu'il crée et d'insérer une partie de lui-même dans le résultat. Il essaie, échoue, recommence, repart en arrière. Il est ce qu'il fait (Odin & Thuderoz, 2010, p. 16). À chaque pas qu'il fait il se transforme. Françoise Odin et Christian Thuderoz ajoutent « qu'il est ce qu'il fait ; et ce qu'il fait est noble, puisque non asservi à un objectif de rentabilité » (Odin & Thuderoz, 2010, p. 16). Au contraire, l'ingénieur n'est pas dans le même rapport à la matière, à l'outil et à la création. Il n'a pas les besoins d'un artiste. Le bricoleur improvise et sa condition d'exercice est la liberté, elle-même constitutive du domaine hétéroclite auquel il se rattache. Si cette description correspond à ce que nous avons perçu de l'enseignement et de ce qu'il permet à l'étudiant, il y a tout de même un élément qui diverge. Le bricoleur fait exclusivement avec les moyens qu'il a à disposition et ce qu'il est en mesure de mettre à profit ce qui n'est pas nécessairement le cas du plasticien. Ce dernier ne réutilise pas systématiquement quelque chose d'existant. Il ne remet pas en service un objet, un produit et ne le détourne pas systématiquement de son usage. Il peut mettre à profit plusieurs disciplines mais ne pas associer ou réutiliser matériellement des éléments de la création. Le plasticien et le bricoleur ont en commun une capacité de travail qui leur permet de donner forme à leur création.

III.4. Bricolage et temps

La pratique du bricolage est liée à une approche spécifique du temps. Le bricoleur est celui qui récupère, accumule tout en ayant l'intuition que ce qu'il a gardé lui servira un jour. Dans notre société où tout est prêt à employer, prêt à profiter, prêt à inventer, prêt à consommer, le bricoleur s'inscrit dans une dynamique différente. Elle peut s'avérer en marge de ce qui se passe dans la société. Le bricoleur sait qu'il ne trouve pas satisfaction dans l'immédiat mais davantage dans ce qui ne s'offre pas à lui de prime abord. Il éprouve ainsi du plaisir « comme la récompense d'un sacrifice de soi ». Comme le précise Dupont-Beurier : « On peut simplement constater que chercher un plaisir séance tenante, c'est se condamner à le manquer, c'est n'atteindre que ses versions édulcorées et fugaces » (Dupont-Beurier, 2010, p. 73).

À l'heure où il faut rentabiliser le travail et passer le moins de temps possible à une tâche ce qui dans le même temps dévalorise le travail effectué, il faut comprendre que le bricolage au même titre que la pratique plasticienne s'inscrit à contre-courant des impératifs liés à la société capitaliste. Le bricoleur a une relation spécifique à l'objet. Cet objet, il le fantasme, le manipule, le ressent, l'analyse. Il lui arrive parfois de se laisser aller à des pensées dans lesquelles il reconstruit, retravaille, imagine, forme et déforme l'objet. Il lui arrive de se figer :

Licence CC BY-NC-ND 3.0

> *La scène est insolite… Que fait le bricoleur dans ses longues pauses ? il ne faut pas longtemps pour le comprendre : il rêve. Prisonnier de ses pensées, il échappe au temps profane et laisse le monde à son agitation furieuse pour se projeter corps et âme dans un ailleurs imaginaire-celui des ouvrages futurs. Dissimulant un bouillonnement impétueux, son immobilité n'est qu'apparente. (Dupont-Beurier, 2010, p. 62)*

Il se laisse aller à l'observation et arrive à partir du contexte, à s'abstraire et à se concentrer sur un détail qui endosse le rôle de rebus. Nous retrouvons en commun entre le plasticien et le bricoleur la notion de temps qui permet la distanciation : « Le processus d'apprentissage, essentiellement individuel et associé à de fortuites rencontres, révèle chez le bricoleur une capacité à voir dans les objets des utilisations pour lesquelles ils n'ont pas été conçus. » (Dupont-Beurier, 2010, p. 84)

C'est ce rebus qui l'intéresse particulièrement et qui est le fruit de son attention et de son désir de créer, de réparer, de donner forme.

En effet, l'artiste n'est pas la figure géniale qui, comme l'explique Pierre-François Dupont-Beurier, part d'une œuvre imaginée. C'est son travail quotidien, ses recherches, ses essais, tentatives, tests, qui font naitre l'œuvre. C'est ce qui fait écrire à Dupont-Beurier :

> *L'artiste n'est pas cet être d'exception qui, doué d'une imagination débordante, choisirait de livrer au public ses plus belles images en les gravant dans le marbre, en les peignant sur la toile en le couchant sur le papier. Il est avant tout un travailleur, parce que c'est là le seul moyen de remédier aux insuffisances, aux déficiences et aux simulacres de l'imagination pure (Dupont-Beurier, 2010, p. 67).*

Si la pratique artistique tient au bricolage, quel est ce lien entre le plasticien, le chercheur mais aussi l'entrepreneur ?

III.5. Le lien entre plasticien, entrepreneur et chercheur

Maria Bonnafous-Boucher est professeur d'épistémologie et des sciences des organisations au CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers). Elle décrit un isomorphisme entre la création entrepreneuriale et la création artistique. Plusieurs raisons existent à ce rapprochement. Maria Bonnafous-Boucher avance quatre hypothèses. Cette symétrie entre l'entrepreneuriat et la création artistique s'explique selon elle, puisque l'incertitude liée à la création se retrouve dans les modèles d'organisation du travail et le développement des activités de conception. Le rapprochement entre la conception, la création et la créativité témoignent spécifiquement d' « un moment particulier du capitalisme et des formes organisationnelles des firmes, celles des " organisations processus " » (Bonnafous-Boucher, 2008, p. 50). Enfin l'acte créateur relève de la philosophie de l'action. Aussi, un entrepreneur résiste à la routine et cherche à soumettre des idées qui s'inscrivent dans la radicalité et induisent la rupture. C'est en induisant un mouvement et en s'inscrivant dans l'action qu'il peut se réaliser : « L'entrepreneur possède la capacité de commencer absolument une série de phénomènes c'est à-dire d'être à l'origine d'une série complète d'évènements » (Bonnafous-Boucher, 2008, p. 152).

L'action qui est largement mise en avant dans l'entrepreneuriat tient au fait que l'entrepreneur n'a pas besoin de disposer de l'ensemble des connaissances qui concernent le

Licence CC BY-NC-ND 3.0

réel et l'utile. L'entrepreneur doit avant tout savoir à qui faire appel et mobiliser les ressources nécessaires. Maria Bonnafous décrit le savoir des entrepreneurs comme lacunaires mais place en avant leur capacité à se mettre en relation avec les bons interlocuteurs mais aussi à créer de la relation entre eux :

> *L'entrepreneur est celui qui après délibération, décide (théorie de la décision) de commencer quelque-chose. Ce quelque-chose correspond à la nature d'un projet. La nature de celui-ci est d'autant plus ambitieuse que le projet propose une représentation du monde qui rompt avec l'ordre établi (Bonnafous-Boucher, 2008, p. 152)*

L'artiste a de commun avec l'entrepreneur, qu'il est confronté au vide et qu'il doit réagir face à cela. Aucune profession ne prépare à cela. Et cette conduite exige de l'un comme de l'autre de la responsabilité et une capacité à se projeter et « " à voir l'invisible " : ce qui est latent et qui engage les générations futures, bien au-delà des " signes du marché " et des indications des enquêtes d'opinions » (Mayeur, 2005, p. 91). Cette compétence que relève Christian Mayeur au contact des chefs d'entreprise est connue chez les artistes, mais aussi chez les bricoleurs. Les bricoleurs entrevoient une réalité qui déborde mais elle recèle aussi une part d'invisible qui apparaît en filigrane (Dupont-Beurier, 2010, p. 63). Le bricoleur au même titre que l'artiste, sait que rien n'est réduit à sa seule matérialité. La présence se manifeste aussi par l'absence. C'est ce que l'on retrouve parfois dans l'art conceptuel et dans les œuvres de Don Judd. Cette faculté est appréciée et recommandée en entreprise pour anticiper les besoins des clients, et proposer de nouveaux produits et services. Cela demande de porter une attention au quotidien en gardant à l'esprit l'ensemble des savoirs, techniques et désirs qui se rattachent à l'humain (Mayeur, 2005, p. 91). En cela, l'entrepreneur possède un point commun avec le bricoleur ainsi qu'avec celui qui a suivi un enseignement andragogique tel qu'il est en école d'art.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Chapitre IV. Ce que l'enseignement en art n'est pas

L'enseignement en école d'art permet par ce qu'il est, de se confronter au temps, à l'incertain, à l'engagement de soi, au savoir-être. Les entreprises qui tendent à se réapproprier l'enseignement en école d'art se revendiquent comme agiles. L'agilité a été érigée en méthodes, avec un cadre général et des principes généraux.

Les principes de « l'agilité » apparaissent dans un manifeste rédigé en 2001. Il est issu des nouvelles technologies d'information et de communication. Les créateurs de ce manifeste sont tous issus du domaine du développement logiciel. À l'origine, ce manifeste propose un angle d'approche qui diffère des méthodes traditionnelles et qui doit mettre en avant quatre éléments principaux : « Les individus et leurs interactions plus que les processus et les outils, les logiciels opérationnels plus qu'une documentation exhaustive, la collaboration avec les clients plus que la négociation contractuelle, l'adaptation au changement plus que le suivi d'un plan. » (Webb, 2001)

Ces quatre valeurs sont explicitées à travers douze principes. Si nous devons les résumer, ceux-ci expliquent qu'il faut donner la priorité à la satisfaction du client en proposant des éléments régulièrement et à forte valeur ajoutée. Cela passe par le fait de ne pas aller contre le changement, en se servant de celui-ci comme d'un levier plus que d'un obstacle et de réduire les temps entre les livrables et les améliorations apportées. Cela impose pour les signataires de ce manifeste, de travailler conjointement entre les utilisateurs et les développeurs de ces produits. Pour assurer des résultats probants rapidement il s'agit de mettre à disposition un environnement de travail adapté à la réalisation d'objectifs à court terme. Pour les partisans de l'agilité, le dialogue en face à face reste le meilleur outil de communication et il est d'ailleurs important de questionner sa méthode régulièrement afin de conserver son efficacité et apporter des améliorations si le besoin se fait sentir. Du reste, l'agilité est synonyme de simplicité. Ils défendent la simplicité comme un argument en faveur des taches strictement utiles. La simplicité est synonyme d'essentielle.

De ces principes sont nées des méthodes dites agiles. On dénombre parmi elles, le RAD Développement Rapide d'Application, l'XP *Extreme Programming*, ou Scrum. La carte présentée par Deloitte ci-dessous (Figure 80) et créée par Christopher Webb, ingénieur, rend compte de toutes ces méthodes considérées comme souples et vantant les mérites de processus qui s'opposent à la rigidité.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

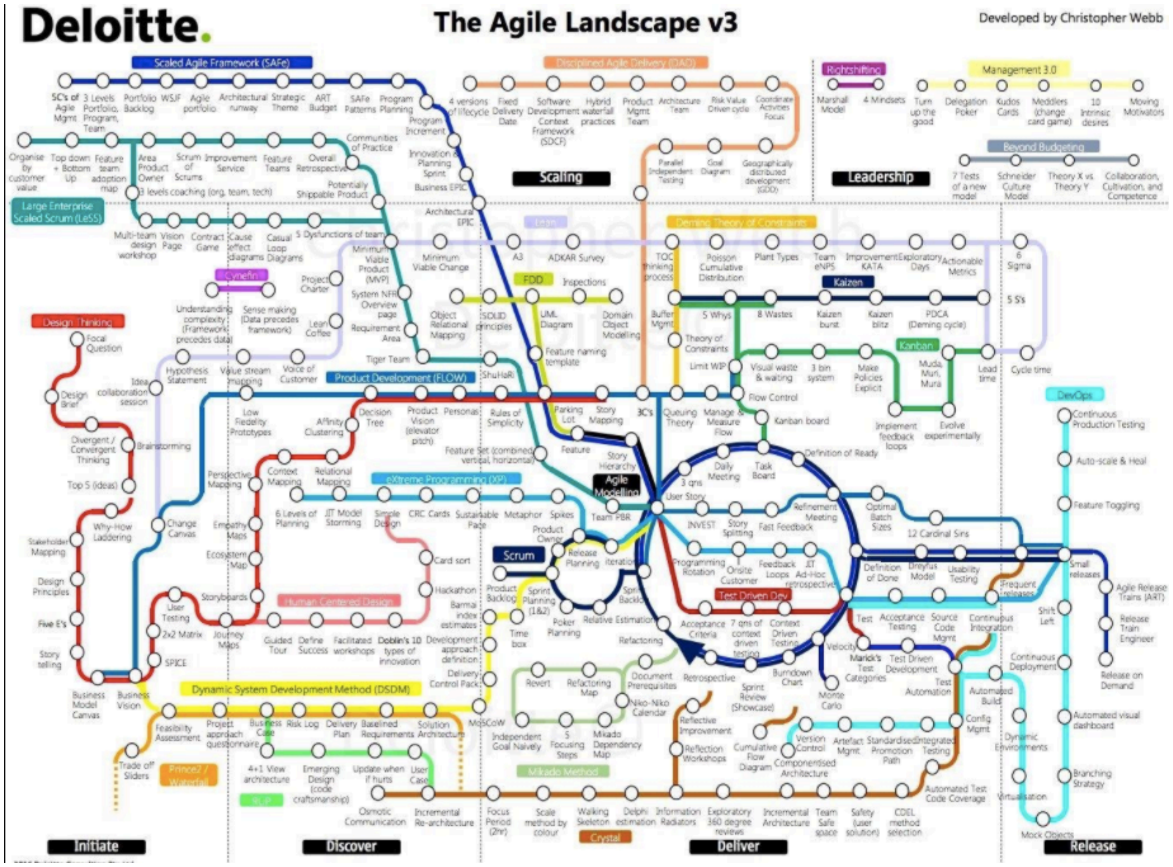


Figure 80. Webb, C. W. Carte des pratiques Agiles. Deloitte.

Cette carte (Figure 80) montre l'intégralité des outils qui s'apparentent aux méthodes agiles. Les différentes étapes des méthodes agiles restent encadrées par plusieurs phases dites « *initiate* », « *discover* », « *deliver* », « *release* », avec des phases dites « *scaling* » et « *leadership* ». Certaines méthodes se situent davantage dans une phase en particulier, comme le design thinking dans la phase « *initiate* » comme *l'Extreme Programming* se retrouve essentiellement dans la phase « *discover* » de découverte.

La méthode Scrum[128] permet par exemple de se focaliser sur les besoins du marché et donc sur la demande du client sans pour autant développer des pistes éloignées du projet initial. Le développement se fait sous forme de sprints (phases d'environ dix jours) pendant lesquelles les acteurs du projet vont développer un ensemble de fonctionnalités. Au début, un ensemble d'objectifs doit être défini et le projet doit être subdivisé en parties. Ensuite, chaque équipe va travailler autour des objectifs subdivisés durant de courtes périodes. Cette façon de travailler répond à une organisation qui est cadrée mais permet plus de flexibilité à une entreprise lorsque celle-ci travaille via la méthode Scrum plutôt qu'avec celle dite du « cycle en V classique ». Un cycle en V classique comprend plusieurs phases qui comprennent l'analyse de la demande du client, les spécifications, la conception, la réalisation, une phase de test puis de validation et enfin une phase de mise en production et de récupération des recettes. Un cycle classique comme celui que nous venons de décrire empêche les retours en

[128] La méthode Scrum a été baptisée en référence à la mêlée de rugby

Licence CC BY-NC-ND 3.0

arrière et donc ne permet pas la même flexibilité que la méthode Scrum qui lance plusieurs équipes simultanément pour atteindre des objectifs différenciés. Quelle que soit la méthode employée, la conduite d'un projet en entreprise est soumise à l'atteinte d'objectifs financiers et c'est ce qui différencie en majorité la notion de projet au sein d'une entreprise de la notion de projet en école d'art. En école d'art et plus tard, l'expérimentation puis l'exploration de pistes n'est pas soumise à un attendu spécifique et encore moins à un objectif de rentabilité. En parallèle des méthodes dites « agiles », se développent des exercices censés décupler les capacités créatives de chacun. Ces exercices favorisent ce que le philosophe John Stuart Mill appelle l'idéation. Ces activités permettent une pensée divergente puis convergente. Si le brainstoming a été imaginé en 1940 par Alex Osborn pour promouvoir son agence de publicité, son utilisation n'est courante que depuis une trentaine d'années. D'ailleurs on observe de plus en plus de formations pour initier à la créativité et l'idéation et fixent comme objectif de permettre à chacun de maîtriser un ensemble de techniques et d'exercices à reproduire en entreprise au sein des équipes de gestion de projet. Ces formations proposent par exemple des séances d'initiation au brainstorming, au Lego Serious Play®, ou à l'utilisation des jeux de cartes d'idéation. Dans le cas du Lego Serious Play®, les participants sont amenés à clarifier leurs idées en utilisant les briques de Lego®. L'objectif de cette méthode est de conduire les participants à définir, des objectifs, une pensée, ou encore à analyser, optimiser, prioriser et innover. Cependant, l'ensemble des exercices qui tiennent du jeu tendent ainsi à faciliter l'accès à la créativité. Le support ludique fait office de médiateur pour tenter de renouer avec la créativité. Or, ces activités diffèrent de la création artistique où le créateur fixe lui-même ses objectifs et repousse les limites de sa créativité et du médium par le biais d'expérimentations. Le jeu du Lego Serious Play® impose une différence de taille avec la création artistique puisqu'encore une fois, l'exploration est limitée par la brique de Lego® et son système de fixation et les assemblages qui peuvent en résulter. Si l'objectif du Lego Serious Play® était en cela de pouvoir détourner le système de fixation des briques, les limites de la créativité pourraient être repoussées. L'objectif unique de ce jeu est de trouver une nouvelle possibilité de s'exprimer à partir d'un élément normé. En s'appuyant sur cette norme (la brique de Lego), cela permet à chacun de donner vie à ses idées sans faire face à l'incertitude qui accompagne la création (incertitude de créer une forme qui rende compte d'une intention). Ces quelques exemples montrent d'une part, que l'organisation inhérente à la gestion de projet reste cadrée et s'éloigne de la création au sens artistique du terme, au même titre que les quelques activités que nous venons de citer. L'enseignement artistique face à ces méthodes ne peut être considéré de la même manière. Si de nombreuses entreprises s'ouvrent à une façon de procéder artistique, soit pour les savoir-être permis par l'enseignement artistique, ou tout simplement le fait de savoir créer, ni l'un ni l'autre ne répondent dans l'ordre à ces étapes. Il arrive fréquemment de revenir au début après avoir franchi un certain nombre de phases. Cette observation nous questionne quant à l'enseignement. S'il ne répond pas dans l'ordre à ces phases ou ne développe pas une création à partir des outils détaillés dans la carte réalisée par Christopher Webb, quel est l'intérêt de rapprocher enseignement, création et entreprise. Ces entreprises se disent souples et souhaitent s'approprier ou ajouter la technique de l'enseignement artistique à leur « process » agile. Or, nous venons de le voir, la méthode agile

Licence CC BY-NC-ND 3.0

reste très cloisonnée, ce qui est le contraire de l'enseignement en école d'art qui évolue au gré des intuitions des protagonistes. Cette confrontation au milieu industriel nous permet de distinguer deux questions, la création est-elle une méthode en elle-même et l'enseignement en art répond-t-il à une méthode en lui-même ? Ce constat nous permet de poser l'ultime question de ce travail. Qu'est-ce qu'une méthode et *a fortiori*, l'enseignement en école d'art relève-t-il d'une méthode ?

Une méthode est la « manière de conduire et d'exprimer sa pensée conformément aux principes du savoir » (CNRTL, s. d.). Il existe plusieurs acceptions qu'il est intéressant de définir ici, afin de comprendre à quoi se rattachent respectivement l'enseignement en art et la création. La méthode trouve plusieurs sens dans le domaine spéculatif, comme le précise le CNRTL. Elle peut tantôt être « une démarche rationnelle destinée à découvrir et à démonter la vérité » (CNRTL, s. d.) ou encore être une « démarche pour accéder au réel au gré d'une intuition supra-rationnelle » (CNRTL, s. d.) ou permettre « d'accéder aux choses en mettant de leur côté leur existence extra-mentale » (CNRTL, s. d.), ou encore rassembler « l'ensemble des principes requis pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences » (CNRTL, s. d.). La méthode peut également être entendue comme un procédé d'investigation dans les sciences. Aussi, la méthode au sens expérimental « requiert l'observation, la classification, l'hypothèse et la vérification par les expériences appropriées aux différentes sciences » (CNRTL, s. d.). L'enseignement en art pourrait donc faire écho à plusieurs de ces définitions. Il se rapporte à la fois à l'intuition lorsque l'enseignant doit faire appel à celle-ci pour conduire l'étudiant sur le chemin nécessaire au développement de son travail, mais aussi et le plus souvent à l'expérimentation. Dans la création, nous venons de le voir, il y a une large part laissée au ressenti et à l'intuition qu'il faut pouvoir écouter. C'est celle-ci qui conduit le reste du projet. Aussi l'enseignement en école d'art et l'acte de création se rejoignent finalement à travers le nom de méthode. En revanche, il existe une dernière acception qui s'applique davantage aux domaines technologiques et industriels. Pour celui-ci la méthode est simplement entendue en tant que « procédé », au sens de « méthode d'agencement, d'organisation, de travail » (CNRTL, s. d.). La notion d'organisation nous interpelle. En effet, elle peut être entendue comme le fait de « doter (quelque chose) d'une certaine structure ; combiner (les éléments) d'une certaine manière » (CNRTL, s. d.). Dans le sens des entreprises il s'agit avant tout de préparer de développer un projet selon un plan précis, en vue d'un résultat. Or, en cela l'enseignement, la création et les entreprises se distinguent. En effet, l'enseignement se crée au fil de l'eau, la création ne garantit aucun résultat et surtout, le résultat n'est pas connu d'avance et ne peut être anticipé. S'il y a toujours des événements impromptus dans le cadre du développement d'un projet en entreprise, il répond tout de même à cette organisation. Cette seule organisation correspond à ce que l'on décrit de la création. Aussi, la méthode qui définit l'enseignement ne correspond pas à ce que les entreprises entendent en essayant de recréer des conditions propres à l'école d'art pour travailler soit en s'appuyant directement sur la création soit sur les méthodes d'enseignement.

Nous comprenons en confrontant cet ensemble au milieu de l'entreprise, que l'enseignement et la création répondent tous deux à une définition de méthode, sans pour

Licence CC BY-NC-ND 3.0

autant pouvoir parler d'organisation. De plus, nous comprenons également que les entreprises qui tentent de s'approprier ces éléments ont une organisation qui n'est pas compatible avec un fonctionnement imposé par l'acte de création qui répond à des impératifs incompatibles avec la dynamique de rentabilité qui s'impose. Aussi, il y a probablement méprise sur ce que l'enseignement et la création peuvent apporter aux entreprises. L'enseignement et les savoir-être qu'il inculque à l'étudiant sont intéressants puisqu'ils permettent de bénéficier d'atouts réels pour le monde de l'entreprise. En revanche, si les écoles d'art permettent d'acquérir ces méthodes, il ne s'agit pas de les utiliser pour vendre. C'est en cela qu'il y a une différence majeure entre l'enseignement et l'autoformation en école d'art et le monde de l'entreprise puisque la finalité est différente.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Chapitre V. En bref, la reconnaissance de l'enseignement entre hier et aujourd'hui

La transmission en école d'art se distingue des modalités d'enseignement à l'université. Elle se fonde sur le projet et la possibilité laissée à l'étudiant de s'autoformer. Cette singularité a attiré l'attention du reste de l'enseignement supérieur mais aussi des entreprises. Ceci s'explique d'une part, par le lien qu'il peut y avoir entre la création, l'individu hypermoderne et la société d'accélération et d'autre part, par le fait que le jeune plasticien est un bricoleur et a appris à apprendre et à étendre ses connaissances par lui-même en expérimentant. Ceci étant, si les écoles d'art sont en lutte pour faire reconnaître leur enseignement et leur modèle de transmission, elles n'ont pas échappé à une hiérarchie des formations au cours du siècle précédent.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

V.1. Une hiérarchie des formations

La créativité ainsi que le potentiel du créateur sont des valeurs très recherchées. En revanche la créativité est souvent associée à une forme de dilettantisme, à des activités « légères » libérées de toutes contraintes et éloignées de ce que la valeur de professionnalisme incarne.

> *Ainsi l'art, pourtant présent au même titre que le rituel religieux depuis l'aube de l'humanité, est-il aujourd'hui généralement perçu comme un espace récréatif " hors de propos " dans le contexte de la formation d'un manager ou d'un ingénieur. Au mieux, on considérera dans un cadre professionnel qu'une culture artistique peut constituer un champ de " culture générale ", reléguée au niveau de l'artifice social, accessoirement utile pour " remplir " la relation sociale autour des enjeux essentiels, ceux de la rationalité procédurale et analytique fondée sur des postulats positivistes. (Delval & Fronda, 2008, p. 126)*

La réputation conférée aux activités consacrées au développement de la créativité prend racine dès l'enseignement primaire. Annie Verger, historienne de l'art et sociologue, explique la notion de hiérarchie entre les disciplines via des indicateurs qui se veulent objectifs. Parmi eux se trouvent le volume horaire, les coefficients appliqués aux matières et donc aux examens. Selon Annie Verger, ces indicateurs invitent à envisager la valeur de la rentabilité éducative. Aujourd'hui dans les programmes de l'enseignement primaire et secondaire, au sujet de l'enseignement artistique, les heures accordées à ces disciplines sont très peu nombreuses. Nous constatons avec les tableaux suivants, la faible part des matières artistiques inscrites au programme, de l'école primaire au lycée où les arts plastiques restent présents par le biais en seconde des enseignements d'exploration et des options facultatives dans les classes de première et de terminale. Aussi, dans un parcours général, les enseignements artistiques disparaissent. Le volume horaire d'enseignement, deux heures en primaire puis une heure d'art plastique et une heure de musique au collège montre la difficulté de ces disciplines à s'imposer davantage. Cela laisse entrevoir la hiérarchie sous-jacente entre les disciplines. Annie Verger signale que cette rentabilité éducative est « inscrite non dans les textes mais dans les pratiques » (1982, p. 20).

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Domaines disciplinaires	**Horaires**	
	Durée annuelle	**Durée hebdomadaire moyenne**
Français	360 heures	10 heures
Mathématiques	180 heures	5 heures
Langues vivantes (étrangères ou régionales)	54 heures	1 h 30
Éducation physique et sportive	108 heures	3 heures
Enseignements artistiques	**72 heures**	**2 heures**
Questionner le monde Enseignement moral et civique**	90 heures	2 h 30
Total	864 heures	24 heures*

Tableau 11. Cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1-CE2)

Domaines disciplinaires	**Horaires**	
	Durée annuelle	**Durée hebdomadaire moyenne**
Français	288 heures	8 heures
Mathématiques	180 heures	5 heures
Langues vivantes (étrangères ou régionales)	54 heures	1 h 30
Éducation physique et sportive	108 heures	3 heures
Sciences et technologie	72 heures	2 heures
Enseignements artistiques	**72 heures**	**2 heures**
Histoire et géographie Enseignement moral et civique **	90 heures	2 h 30
Total	864 heures	24 heures*

Tableau 12. Cycle de consolidation (CM1 et CM2)

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Enseignements	Horaires hebdomadaires
Éducation physique et sportive	4 heures
Enseignements artistiques * (arts plastiques + éducation musicale)	**1 heure + 1 heure**
Français	4,5 heures
Histoire-géographie	3 heures
Enseignement moral et civique	
Langue vivante	4 heures
Mathématiques	4,5 heures
SVT, technologie, physique-chimie	4 heures
Total **	**26 heures *****

Tableau 13. Volumes horaires des enseignements obligatoires applicables aux élèves du niveau sixième de collège

Enseignements	Horaires hebdomadaires		
	cinquième	quatrième	troisième
Éducation physique et sportive	3 heures	3 heures	3 heures
Enseignements artistiques * (arts plastiques + éducation musicale)	**1 heure + 1 heure**	**1 heure + 1 heure**	**1 heure + 1 heure**
Français	4,5 heures	4,5 heures	4 heures
Histoire-géographie	3 heures	3 heures	3,5 heures
Enseignement moral et civique			
Langue vivante 1	3 heures	3 heures	3 heures
Langue vivante 2	2,5 heures	2,5 heures	2,5 heures
Mathématiques	3,5 heures	3,5 heures	3,5 heures
SVT	1,5 heure	1,5 heure	1,5 heure
Technologie	1,5 heure	1,5 heure	1,5 heure
Physique-chimie	1,5 heure	1,5 heure	1,5 heure
Total **	**26 heures par niveau *****		

Tableau 14. Volumes horaires des enseignements obligatoires applicables aux élèves des niveaux du cycle 4 de collège

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Enseignements	Horaires hebdomadaires
Éducation physique et sportive	2 heures
Français	4 heures
Histoire-géographie Enseignement moral et civique	3 heures
Langue vivante 1 et 2	5,5 heures
Mathématiques	4 heures
SVT	1,5 heure
Physique-chimie	3 heures
Éducation civique juridique et sociale	0,50 heure
Accompagnement personnalisé	2 heures
Enseignements d'exploration	**2 X 1,5 heure**
Total	**28 h 30 (moyenne)**

Tableau 15. Volumes horaires des enseignements obligatoires applicables aux élèves de la classe de seconde.

Les tableaux récapitulatifs des programmes rendent compte de l'actualité de ce phénomène de mise à la marge des enseignements artistiques en pratiquant la hiérarchie. Certaines disciplines ont meilleure presse et sont davantage valorisées que d'autres. Bien qu'elles apparaissent dans les premières matières dans les tableaux récapitulatifs des programmes, ces matières sont souvent reléguées au dernier rang des matières dont on précise la note dans les bulletins scolaires. Annie Verger explique dans *l'artiste saisi par l'école* ce qui justifie le peu de vocations suscitées pour la création artistique. L'éducation dès le plus jeune âge instaure des schémas de pensée. Lorsqu'il y a donc des disciplines maîtresses mises en avant, il devient difficile de se détacher de cet état d'esprit et des préjugés qui l'accompagnent.

> *Cette hiérarchisation des disciplines qui d'ailleurs est visualisée par les bulletins de notes (dans la partie supérieure des matières importantes, puis les langues, les matières d'éveil et, dans la partie inférieure, le dessin, la musique et la gymnastique) s'inscrit dans les structures de l'institution. Si la position future de l'élève dépend d'un certain nombre d'opérations intellectuelles pratiquées et contrôlées à l'école, on constate qu'elle s'élabore sur des comportements dus aux modèles introduits par la science, et par élimination des autres modes d'acquisition culturels jugés moins efficaces. De ce fait le système de valeurs reconnu par l'institution scolaire s'accommode mal des choses de l'art. Même si les, enseignants, de bonne foi, estiment alterner des activités qui demandent des efforts de concentration et des activités qui libèrent l'imagination (par exemple dans les écoles maternelles), il reste que le projet éducatif est soumis à la sanction sociale : cela se traduit par les comptes que l'institution a à rendre aux parents. (Verger, 1982, p. 20)*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Annie Verger l'explique de cette manière : les parents qui amènent leurs enfants le matin à 8h pour dessiner à l'école ont tendance à considérer que c'est une activité de détente. Il n'est pas bien perçu d'amener un enfant à l'école pour dessiner. De plus, la noblesse d'une discipline, une discipline dite sérieuse, se mesure au temps de travail passé pour pouvoir en maîtriser les bases. Nous comprenons ici que l'art plastique soit perçu comme une activité dilettante, non valorisée et non valorisante pour l'élève qui la pratique car elle n'est pas considérée comme sérieuse. À la maternelle, l'initiation aux arts plastiques permet d'apprendre à l'enfant à s'exprimer mais aussi à maîtriser les bases du graphisme et de la motricité fine (Urbes, 2012), elle n'a encore rien de commun avec l'étude de l'art. Cette initiation est souvent considérée comme une activité qui distrait plus qu'elle n'enseigne. Aussi, si l'initiation en maternelle et primaire est amalgamée à l'étude de l'art et à la pratique de la création à un âge plus avancé, nous constatons que la discipline artistique est déconsidérée et le reste souvent jusqu'à la fin du secondaire. C'est cet amalgame qui l'a longtemps imposée dans le bas du classement de la hiérarchie des formations. L'écrit d'Annie Verger est publié en 1982. Dans les années 1980, étudier l'art c'est s'engager dans une typologie d'étude encore classée en bas de la pyramide des enseignements : « Les options artistiques, rarement recommandées, sont jugées dévalorisantes (baccalauréat au rabais), improductives (conduisant au chômage), incitant au dilettantisme. » (Verger, 1982, p. 20)

Finalement, ce sont avant tout les opérations intellectuelles qui relèvent des disciplines nobles ou sérieuses qui sont valorisées et non pas celles liées aux disciplines artistiques. Le fonctionnement par expérimentation et tâtonnement qui est associé à la création impose un fonctionnement intellectuel différent qui passe par une pensée divergente, ce qui n'est pas le cas des modèles d'acquisition de connaissances enseignés dès le plus jeune âge. Si l'incursion de l'art plastique dans les programmes est de plus en plus courante, les opérations intellectuelles liées à la création ne sont pas encore valorisées tout comme le modèle induit par la science. En effet, le fonctionnement par tâtonnement n'est pas jugé comme le plus adéquat et efficace pour acquérir des connaissances.

Voyons maintenant comment se positionne la méthode d'enseignement en école d'art dans un cadre plus élargi.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

V.2. L'éducation du XXI^{ème} siècle.

L'enseignement en école d'art comporte différentes caractéristiques. L'enseignement s'effectue quasi exclusivement par la confrontation au projet, avec un mode de transmission spécifique, qui fait tendre la méthode de cet enseignement vers un système andragogique qui sollicite un apprentissage actif. Nous avons vu les caractéristiques de la société d'accélération et celle de l'individu hypermoderne. Le processus de création permet quant à lui de se re-lier au monde, en ayant une conscience critique du temps et des différents rythmes de la société. Il s'agit maintenant de comprendre les enjeux de l'éducation du XXI^{ème} siècle puis de comprendre comment la méthode d'enseignement en école d'art se positionne. Les enjeux de l'éducation aujourd'hui ont évolué. Il faut maîtriser de plus en plus de savoir-faire, de techniques, de connaissances en peu de temps. Il faut à la fois trouver son chemin au milieu du flux d'informations déversé chaque jour et savoir se tenir à bonne distance d'un contenu trop envahissant. L'éducation doit donc fournir les clés pour s'orienter dans ce flux informationnel : « Il ne suffit plus en effet que chaque individu accumule au début de sa vie un stock de connaissances, dans lequel il pourrait ensuite puiser indéfiniment » (Delors & Al, 1999, p. 83)

Il faut pouvoir se saisir de la connaissance nécessaire et la faire évoluer et l'enrichir au gré des changements rapides de notre société. L'UNESCO a mis en avant quatre piliers pour définir les bases de l'éducation du XXI^{ème} siècle : apprendre à connaître, apprendre à vivre ensemble, apprendre à faire et apprendre à être. Le système d'éducation formel conduit majoritairement à accumuler des connaissances et très peu à apprendre à faire. Or les deux autres modes d'apprentissage doivent pouvoir être considérés au même titre que les deux premiers. Selon les membres de la commission de l'UNESCO chargée de la question de l'éducation, de nouveaux objectifs doivent être assignés :

> *Dès le début de leurs travaux, les membres de la Commission ont compris qu'il serait indispensable, pour répondre aux défis du prochain siècle, d'assigner des objectifs nouveaux à l'éducation, et donc de changer l'idée qu'on se fait de son utilité. (Delors, Al Mufti, et al., 1999, p. 84)*

Il s'agit pour cela de transformer ce système qui nécessite de changer notre vision de l'éducation.

Voici donc ce que l'UNESCO propose au travers de ses 4 piliers de l'éducation.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

V.2.1. Premier pilier : apprendre à connaître

Le premier pilier « apprendre à connaître » nécessite un apprentissage basé sur l'environnement direct ou indirect. En effet, il ne s'agit pas d'accumuler une somme de connaissances mais de maîtriser les outils qui vont amener à la compréhension du monde et des relations à l'intérieur de celui-ci. En favorisant le biais de la compréhension et non l'accumulation de connaissances, il se veut épanouissant :

> *En tant que finalité, le fondement en est le plaisir de comprendre, de connaître, de découvrir. Même si l'étude sans utilité immédiate tend à se raréfier, tant l'apprentissage des savoirs utiles prend de place dans la vie actuelle, la tendance à l'allongement de la scolarité et du temps libre devrait amener de plus en plus d'adultes à pouvoir apprécier les joies de la connaissance et de la recherche individuelle (Delors et al., 1999, p. 85)*

Dans cet apprentissage, l'ouverture à d'autres champs disciplinaires est également déterminante, puisqu'elle peut favoriser de nouvelles découvertes. Ce qui est capital souligne l'UNESCO c'est qu'« Apprendre pour connaître suppose d'abord d'apprendre à apprendre, par l'exercice de l'attention, de la mémoire et de la pensée » (Delors et al., 1999, p. 85). Ce premier pilier ne peut s'acquérir que par une pédagogie active où l'apprenant est au centre de ce qu'il souhaite développer, puisque l'enseignement par le biais du projet permet le brassage de disciplines et une confrontation fructueuse. Si cette approche est censée être en œuvre dans l'enseignement primaire et secondaire, les enseignants peinent à la mettre en place. L'étude sur les pédagogies actives, par Floriane Sallé, enseignante, montre qu'une majorité d'enseignants disent s'appuyer sur des méthodes actives. En revanche, beaucoup déplorent la difficulté à les mettre en place (Sallé, 2019). L'apprentissage à partir du projet favorise l'acquisition de connaissances, les enseignants du primaire et du secondaire ont donc recours de plus en plus à des méthodes actives. Dans l'enseignement supérieur cette pratique reste minoritaire mais on reconnaît le rapprochement avec le mode projet à travers la recherche individuelle et le croisement et l'hybridation des disciplines au sein de l'école d'art. Ce premier pilier se retrouve également à travers les capacités d'autoformation soulevées dans la deuxième partie de ce travail.

V.2.2. Deuxième pilier : apprendre à faire

Le deuxième pilier « apprendre à faire », est lié dans une certaine part au premier pilier « apprendre à connaître ». Il appelle davantage une formation professionnelle. C'est en se confrontant à l'environnement direct que l'on sollicite la capacité à réagir face à l'incertain. L'apprentissage par le faire explique cela : « On retrouve alors une question commune aux pays développés et en développement : comment apprendre à se comporter efficacement dans une situation incertaine, comment participer à la création du futur ? » (Delors, Al Mufti, et al., 1999, p. 91)

Apprendre par le « faire » ne doit pas être considéré comme la simple transmission de savoir-faire. Il ne s'agit plus de préparer un individu à un métier, en lui transférant uniquement

Licence CC BY-NC-ND 3.0

les connaissances et le savoir-faire utile à la fabrication d'un produit. L'on doit garder une attention très particulière à l'évolution des apprentissages afin comme l'explique la commission de l'UNESCO de rendre la transmission routinière. Lorsque l'UNESCO insiste sur le fait « routinier » à associer à la transmission, c'est que cette dernière a tendance à disparaître. La transmission constitue un engagement qu'il faut pouvoir fournir. La réalité des institutions actuelles fait que très souvent, la transmission demande un engagement financier et du temps que les structures n'ont pas à disposition. L'école d'art en comparaison de l'université développe cette démarche de transmission, car la structure d'enseignement n'est pas la même. Elle demande des moyens que l'université n'est pas en mesure de fournir. Ce qui crée non pas une opposition de disciplines entre l'université et l'école d'art, mais une différence de méthodes et de moyens. La méthode d'enseignement en école d'art propose d'acquérir ses propres connaissances et savoir-faire par la pratique de *media* divers.

V.2.3. Troisième pilier : apprendre à vivre ensemble

Le troisième pilier « apprendre à vivre ensemble » place au premier plan la nécessité de découvrir l'autre, mais également de s'engager tout au long de la vie dans des projets communs. Selon l'UNESCO, cette voie n'est pas à négliger notamment dans l'appréhension et la résolution de conflits. Pour cela, favoriser la diversité culturelle en parallèle de la connaissance de soi doit pouvoir aider dans cette démarche : « Lorsque l'on travaille ensemble à des projets motivants qui font sortir de l'habitude, les différences, et même les conflits, entre les individus tendent à s'estomper, et disparaissent parfois » (Delors, Al Mufti, et al., 1999, p. 91)

L'éducation formelle doit donc veiller à laisser suffisamment d'espace à la possibilité d'enseigner en mode projet. C'est ce que l'on retrouve à travers les semaines de workshops où le fait de travailler ensemble est important. Même si l'individualisme est souvent de mise en école d'art, les workshops ainsi que les ateliers de recherche et de création qui peuvent se pratiquer en groupe invitent très régulièrement l'étudiant à trouver sa place dans cette zone d'inconfort qui est celle du travailler ensemble et donc d'éprouver ce que signifie la collaboration, même si l'école d'art favorise le développement de singularités. Seule l'expérience de la collaboration peut offrir la satisfaction de la réussite lorsque les conflits et autres problèmes ont pu être transcendés.

V.2.4. Quatrième pilier : apprendre à être

Le dernier pilier de l'éducation selon l'UNESCO est « apprendre à être ». Ce dernier apprentissage vient clôturer l'ensemble de la démarche. Cet apprentissage regroupe selon la commission, le développement de chaque individu : « esprit et corps, intelligence, sensibilité, sens esthétique, responsabilité personnelle, spiritualité » *(Delors et al., 1999, p. 92)*. Ce dernier doit permettre d'acquérir une pensée autonome et singulière ainsi que les bases qui lui

Licence CC BY-NC-ND 3.0

permettent de lutter contre l'aliénation et la déshumanisation. L'éducation doit conférer les outils de pensée qui garantiront à chacun de ré-humaniser les rapports et introduire davantage de compréhension, d'empathie et d'humanité. La commission de l'UNESCO insiste sur ces dernières valeurs expliquant que depuis les années 1970 les craintes de déshumanisation et d'aliénation liées à l'avènement d'une société davantage médiatique se sont accentuées ces dernières années. « Apprendre à être » est désormais une valeur refuge. La commission explique que l'évolution du monde ne donne plus lieu à une éducation qui délivre des savoirs pour une société donnée. Aujourd'hui elle doit essentiellement « fournir à chacun en permanence les forces et les repères intellectuels lui permettant de comprendre le monde qui l'entoure et de se comporter en acteur responsable et juste » (Delors et al., 1999, p. 93). C'est en poursuivant un objectif d'éducation ouverte que le potentiel d'action de chaque individu est conservé dans un premier temps et démultiplié dans un second temps. Pour mettre à profit ces piliers de l'éducation, l'UNESCO ouvre certaines perspectives en citant des exemples comme celui de la Suède qui met à profit une éducation formelle et informelle. La Suède possède un système d'enseignement qui s'adresse à tous les âges et qui favorise la satisfaction d'un désir personnel. Plus de 50% des adultes suédois suivent des formations chaque année, ce qui fait de ce système d'enseignement un véritable succès.

V.3. Vers de nouvelles méthodes pédagogiques proches de celles employées en école d'art

Refonder les objectifs de l'éducation au XXI^{ème} siècle, nécessite aussi de repenser les méthodes pédagogiques mais aussi de cerner les apprentissages favorables au déploiement de l'éducation de demain. Cynthia Luna Scott explique qu'il faut favoriser l'apparition de nouveaux modes d'apprentissage. Selon Scott, l'éducation formelle ne suffit plus désormais à relever les défis du XXI^{ème} siècle et à acquérir les compétences nécessaires à cela. Cela n'est pas imputable aux enseignants, mais à des changements rapides qui rendent les modèles d'enseignement difficiles à adapter. Le modèle du cours magistral est montré comme inefficace à lui seul pour développer cet ensemble de compétences :

> *Les experts reconnaissent que le modèle de " transmission " – celui du cours magistral – est tout à fait inefficace pour transmettre les compétences et aptitudes du XXI^{ème} siècle, et pourtant, ce modèle continue d'être largement utilisé. Bien qu'on s'accorde dans le monde entier à penser que les apprenants ont besoin de compétences telles que la pensée critique et l'aptitude à communiquer efficacement, à innover et à résoudre les problèmes par la négociation et la collaboration, la pédagogie s'est rarement adaptée pour faire face à ces défis. (Scott, 2015, p. 1)*

Nous pouvons voir que l'apprentissage par projet détaillé dans la partie précédente répond point pour point aux problématiques soulevées par l'UNESCO et Cynthia Luna Scott dans, *Recherche et Prospective en éducation*, *Les apprentissages de demain 3 : Quel type de pédagogie pour le XXI^{ème} siècle ?* La chercheuse explique que toutes les méthodes d'apprentissage ne sont pas les mêmes et n'ont pas la même efficacité suivant les individus.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Le travail de l'enseignant se situe au carrefour de la prise en compte de la dimension humaine et de la singularité de l'apprenant et la compréhension qu'il a des attentes qui lui sont formulées. Dans cet article, Scott fait écho au besoin de rapprochement avec le mode projet et à l'enseignement interdisciplinaire que l'on commence à rencontrer de plus en plus. En revanche, il faut nuancer les propos de Scott. En effet, même si l'enseignement par projet semble le plus adapté, la transformation de cours magistraux en un accompagnement quasi exclusivement individualisé dès la première année de licence poserait la question de la transmission du savoir au plus grand nombre et nécessiterait donc de revoir les objectifs de l'université. Or, pour proposer un système comme celui en place en école d'art, il faut repenser la forme des cours. Cela impose de revoir le fonctionnement de l'université et le budget qui lui est alloué afin d'augmenter le taux d'encadrement des étudiants, pour permettre de maintenir un accès au savoir au plus grand nombre. Ensuite, l'enseignement à l'université et les cours magistraux n'excluent pas la construction d'une pensée critique. Simplement, elle se construit différemment de l'enseignement proposé en école d'art. À l'université, l'étudiant doit faire preuve d'esprit critique et ses qualités d'analyse sont évaluées dans les premières années en regard des devoirs qu'il rend à partir d'une consigne particulière. L'approche est moins individualisée et la construction de l'esprit critique se fait à partir de problématiques d'enseignement communes. De plus, si les écoles d'art proposent un enseignement individualisé, elles tendent également à former un ensemble d'individualités. Nous pouvons constater que l'université qui forme un ensemble d'étudiants par le biais de cours collectifs, préserve en partie l'aspect communautaire d'un enseignement dans sa transmission. L'université par le biais d'un enseignement académique aurait donc tendance à préserver le collectif contrairement à l'école d'art. Scott s'appuie sur les travaux de Gijbers et van Schoonhoven, Leadbeater, Learnovation, et Redecker et Punie, pour affirmer que « les formes de pédagogie qui favorisent un apprentissage en profondeur comprennent les stratégies d'apprentissage personnalisées, l'apprentissage coopératif et l'apprentissage informel » (Scott, 2015, p. 2). La pédagogie ou tout du moins le mode d'enseignement ne s'est pas encore adapté à ces changements et à la redéfinition de l'éducation comme montrée par l'UNESCO. D'après Cynthia Scott, les recherches menées dans le monde entier sur la pédagogie montrent que les compétences à développer sont « l'aptitude à communiquer efficacement, à innover et à résoudre les problèmes par la négociation et la collaboration » (Scott, 2015, p. 2). Selon Charles Leadbeater, enseignant à l'université d'Oxford, il faut multiplier les sources et lieux d'enseignement pour que l'école ne soit pas le seul temple de l'éducation. Le transfert de connaissances et la confirmation de ces acquis se fait lorsque les points d'entrée de la pédagogie sont multipliés. Scott recense les méthodes les plus favorables pour développer les compétences de demain et cite Saavedra et Opfer.

> *…rendre l'apprentissage pertinent dans le contexte global ; enseigner par le biais des disciplines ; développer des capacités de réflexion de niveaux inférieur et supérieur afin d'encourager la compréhension dans différents contextes ; encourager le transfert de l'apprentissage ; enseigner comment " apprendre à apprendre " ou la métacognition ; régler directement les malentendus ; promouvoir le travail d'équipe ; utiliser la technologie au service de l'apprentissage ; et encourager la créativité des élèves.(Saavedra et Opfer cité dans Scott, 2015, p. 2)*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

McLoughlin et Lee se positionnent en faveur de la responsabilisation de l'apprenant face à son apprentissage puisque c'est selon eux une méthode efficace. Ce concept est fondé sur le projet et la résolution de problèmes puisque l'apprentissage se fonde sur les problèmes de la vie réelle. Scott explique que :

> *les apprentissages fondés sur la réalisation de projets et la résolution de problèmes sont des modèles pédagogiques idéaux pour réaliser les objectifs de l'éducation du XXI ème siècle car ils mettent en œuvre les principes appelés 4C – critiques, communication, collaboration et créativité – associés à " l'enseignement pour le transfert " et à l'apprentissage structuré dans des contextes appartenant à la vie réelle. (Scott, 2015, p. 6)*

Ce mode d'apprentissage a révélé qu'il était tout aussi efficace voire plus efficace qu'un enseignement traditionnel lorsqu'il s'agit d'apprendre en termes concrets. Bernie Trilling et Charles Fadel, chercheurs en sciences de l'éducation, observent que l'acquisition d'autres compétences dans des domaines variés est favorisée par l'apprentissage en mode projet et la résolution de problèmes. Olivier Simonin, président de l'Institut National Polytechnique de Toulouse, explique :

> *Une tendance pédagogique lancée il y a 10 ans a changé la manière de susciter la créativité : la pédagogique active. Par des mises en situation nos élèves ne sont plus passifs vis-à-vis des apprentissages. Cela correspond aussi aux attentes de leur génération. Concrètement, cette pédagogie place nos étudiants dans des situations plus dynamiques et diverses, les confronte à la diversité des pensées et manières de faire dans un travail en équipes composées de profils différents. Je pense qu'ils sont réellement plus créatifs aujourd'hui. (Despierres-Féry, 2013)*

Nous comprenons donc le rapprochement de plus en plus marqué avec les formations comme celles dispensées en école d'art qui mettent en jeu dans leur prérequis les problématiques de l'éducation du XXIème siècle. C'est d'ailleurs pour cela, comme nous l'avons vu plus haut, que les frontières tendent à s'estomper de plus en plus entre les formations même si cela n'est pas encore entré dans la majorité des pratiques : « Pour la diffusion de ces pratiques et de ces modèles, les écoles d'art peuvent s'appuyer sur le « décloisonnement entre enseignement supérieur et enseignement artistique et culturel » aujourd'hui à l'œuvre. » (Tibloux, 2012)

De manière générale, ces processus ont tendance à faire l'objet de réappropriation. Cette nouvelle approche des processus éducatifs d'apprentissage correspond à ce que Boltanski et Chiapello appellent « le nouvel esprit du capitalisme ». C'est ce qu'on a pu aussi qualifier de cognitif ou d'esthétique. Celui-ci tend à absorber les valeurs et les processus du monde de l'art et à faire de la créativité la source principale de création de la plus-value. Il se caractérise notamment par les opérations suivantes : privilégier le fonctionnement en mode « projet » et l'organisation en réseau, valoriser l'imagination, la liberté, l'expérimentation, l'autonomie et l'apprentissage par l'expérience, abolir, par le truchement des appareils, l'autonomisation des agents et un management de l'investissement personnel, les distances et la frontière entre le travail et le non-travail. Nous comprenons donc que l'enseignement en art est singulier, qu'il se différencie des institutions plus traditionnelles incarnées par l'université entre-autre.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Nous venons de voir que l'école d'art possède un système d'enseignement avant-gardiste et qui se veut à la pointe de ce vers quoi tendent de plus en plus d'institutions. Nous avions tenté de détacher jusqu'à présent, le mode d'enseignement de la discipline, à savoir la méthode employée en école d'art, de la création elle-même. C'est uniquement en détachant l'enseignement de la discipline que nous avons pu montrer le positionnement des écoles d'art dans le paysage de l'enseignement supérieur et démontrer en quoi les méthodes employées se veulent performantes. Nous avons pu, par ce biais, détacher l'école d'art des stéréotypes trop souvent liés au rapprochement entre la création et la question du couple antagoniste « utilité-inutilité ». En revanche Nous pouvons désormais parler de performance au sujet de l'enseignement artistique en école d'art. Par ailleurs, le rapprochement évoqué plus haut entre l'enseignement artistique et la société était déjà mis en avant par l'entreprise Philip Morris lors de l'exposition « quand les attitudes deviennent formes » :

> *De même que l'artiste s'applique à améliorer ses interprétations et ses conceptions, l'entité commerciale cherche … à améliorer ses services et ses produits, par l'expérimentation de nouvelles méthodes et de nouveaux matériaux. … En tant qu'hommes d'affaires en accord avec notre temps, nous sommes amenés à soutenir "le nouveau" et "l'expérimental" dans tous les domaines. (Tibloux, 2012)*

La méthode d'enseignement en école d'art est donc de plus en plus déployée dans l'enseignement supérieur et reconnue au regard de la hiérarchie des formations. L'enseignement qui se déroule dans ces écoles est selon plusieurs chercheurs, avant-gardiste de modes d'enseignement et d'éducation pour les quatre-vingt prochaines années. Néanmoins, il faut retenir que l'enseignement en école d'art ne se destine pas à être repris par les entreprises afin de réaliser davantage de profits.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Conclusion

Arrivée au terme de cette réflexion, nous sommes en mesure de définir l'enseignement artistique en école d'art comme un modèle à part entière d'éducation. Les écoles d'art ont en majorité été créées pour répondre aux besoins de l'industrie locale. À Limoges, l'enseignement se destinait à former des ouvriers à l'industrie de la porcelaine. L'École de Limoges a proposé dans les divisions élémentaires, des cours de dessin linéaire, de dessin d'après les solides géométriques, de lavis et de sculpture. Dans les divisions supérieures : le dessin de figure d'après l'antique, l'anatomie comparée, le dessin d'ornement, l'étude de l'architecture. Dans les premières années du fonctionnement de l'École, les productions des étudiants sont plébiscitées, avant de connaître au début du XX^{ème} siècle, une fracture de son enseignement. La production ne correspondant pas aux attentes de l'industrie, l'École a entamé une remise en question de son enseignement en créant une section céramique sous la direction de Frédéric Robida. L'observation des pièces produites par les étudiants témoigne d'un basculement à partir des années 1910. Cette évolution enclenche une remise en question de l'enseignement. Dans les années 1930, la spécialité céramique n'est plus jugée comme étant satisfaisante et, est transférée à l'École Nationale Professionnelle de céramique. Les productions attestent alors davantage d'expérimentations que d'une production qui met en œuvre un perfectionnisme certain quant à la qualité de la réalisation. La recherche de matières prend le pas sur la représentation en elle-même. Les œuvres se déplacent alors vers le champ de la plasticité. En effet, les productions se déploient sur des assiettes sans pour autant trouver un sens plastique à déployer un tel décor sur de tels supports. Les réalisations cherchent à s'étendre sur d'autres supports, puisque les réalisations en elles-mêmes sont détachées des assiettes. Le questionnement sur la méthode de l'enseignement tiraillée entre besoin de l'industrie et exigence des savoir-faire puis de la plasticité, induit un fonctionnement spécifique à l'École et plus largement dans les écoles d'art. La question des savoir-faire, des exigences, de l'industrie, de l'institution, elle-même aboutit à un fonctionnement où le dialogue, la remise en question est de mise. Ce fonctionnement est hérité d'une pratique sans cesse en train de questionner, le médium, l'identité, la volonté du créateur de l'objectif. Ce fonctionnement ne peut d'ailleurs exister que par la mise en contact d'entités en lien les unes avec les autres et surtout d'apparente opposition. La pratique herméneutique qu'elle propose est à la base de son enseignement : questionner, confronter, opposer pour avancer et synthétiser par la présence mais aussi par l'ineffable à travers la création d'une œuvre. En formulant cela, nous nous apercevons de la distance prise avec l'enseignement d'arts décoratifs des débuts. Après s'être éloigné de l'industrie et de l'économie locale, l'enseignement s'ouvre et devient plus général. Il entend explorer la voie de la plasticité sans se limiter à une discipline et des règles d'utilisation qui régissent la confection d'une production. Nous observons ce que Paul Klee décrit dans la théorie de l'art moderne : « L'art n'a plus à reproduire le visible, mais à rendre

Licence CC BY-NC-ND 3.0

visible ». La remise en question comme base de l'enseignement est donc héritée de son passé, de l'origine des écoles d'art destinés à l'industrie. Ce constat nous a conduit à interroger l'arrivée du cursus des écoles d'art dans l'enseignement supérieur.

À l'étude des maquettes ministérielles et des livrets étudiants, l'enseignement actuel a pu livrer quelques-unes de ses caractéristiques. L'enseignement se veut donc interdisciplinaire, il interroge l'étudiant et sa personnalité, la matière et les *media* et confrontent diverses disciplines. Il procède majoritairement par projet, en laissant l'étudiant libre de son projet plastique. Parfois la trop grande liberté laissée est montrée du doigt. Certains étudiants attendent un accompagnement pas à pas et qui s'attacherait davantage à une pédagogie. En réalité, nous l'avons vu plus haut, l'enseignement procède par projet et fonctionne sur la motivation et l'envie que l'étudiant a de vouloir approfondir le sujet qui lui tient à cœur. De plus, la capacité de remise en question qui est héritée du fonctionnement de l'école en elle-même se construit peu à peu dans sa formation. L'enseignement en école d'art se rattache au modèle maïeutique d'Henri Desroches dans lequel, la dynamique induite par toutes les situations de transmission suscite une remise en question associée à une herméneutique liée à la création. Le travail d'un médium et des divers matériaux par les difficultés qu'ils entrainent pour être façonnés, et pour leur conférer une identité plastique, induit une remise en question de celui qui crée. Ensuite, afin de passer outre ces difficultés, il s'agit d'évoquer des pistes de réflexion pour avancer. Intervient alors l'heuristique. Ces deux éléments sont à la base de la dynamique induite par ce modèle d'enseignement. Une fois le fonctionnement de cet enseignement acquis, schématisé, il semble qu'il se rapporte à l'andragogie. Il reprend les différents points évoqués par Malcolm Knowles : le besoin, la particularité, l'investissement, l'utilité, la confrontation aux situations problèmes et la motivation. La majeure partie des connaissances acquises par l'étudiant se rapportant à son autoformation à l'école, on peut raccrocher ainsi l'ensemble de ce qui n'apparaît pas dans les maquettes étudiantes, à la notion de « curriculum latent (Forquin, 1984)» au sens de Forquin et à laquelle l'enseignement artistique répond. Selon les sociologues de l'éducation britanniques et américains, l'école d'art est qualifiable d'école ouverte qui présente un curriculum intégratif au sens où chaque cours est davantage lié à une idée plus qu'à une discipline et en cela favorise la relation entre chaque enseignement et permet d'abaisser les frontières disciplinaires au profit d'une ouverture de champ. Aussi, le mode d'enseignement en école d'art favorise le dialogue et l'ouverture en dépit de la spécialisation contrairement au reste de l'enseignement supérieur qui tend de manière cloisonnée à former des spécialistes.

La question de l'utilité des études d'art se pose toujours et les écoles d'art tentent de défendre leur existence et donc le bienfondé d'une telle formation. En effet, l'école d'art ne forme pas à un métier ou une fonction précise à occuper dans la société. En école d'art, si l'utilité semble diverger de la création, l'étudiant apprend à solliciter les techniques et les personnes susceptibles de lui permettre de faire aboutir son projet. Aussi, il lui arrive de fonctionner sur un système d'échanges de biens, de connaissances ou de savoir-faire par lequel il est amené à intégrer les techniques, ou savoir-faire, ou lever les fonds pour son projet. L'économie parallèle qu'il met œuvre prend racine lors de son passage en école d'art. L'étudiant apprend donc de lui-même à développer son identité en allant vers les sujets et les

Licence CC BY-NC-ND 3.0

disciplines qui l'intéressent. Il apprend à se responsabiliser par rapport à son apprentissage et à l'hygiène que représente le fait de chercher à alimenter en continu sa réflexion et ses expérimentations. L'inconfort de cette situation le conduit également à apprendre en faisant face aux problèmes soulevés par le projet plastique qu'il entreprend. Il fait face aux problèmes techniques, ou aux obstacles divers qui entravent voire s'opposent à l'aboutissement de la création. Cet apprentissage qui mène à dire que cet enseignement est singulier, peut renforcer un sentiment d'insécurité quant à la validation d'unités de valeurs et d'objectifs pédagogiques. Cela demande donc de la maturité de la part des étudiants en école d'art qui n'ont pas de partiels comme à l'université. Si ce fonctionnement est typique de ces établissements, il ne constitue en rien une opposition disciplinaire aux facultés d'arts plastiques et l'art ne se positionne pas en formation supérieure à une école d'ingénieur, un cursus en lettres ou toute autre formation. La comparaison est ailleurs. La méthode d'enseignement est, quelles que soient la formation et la discipline, véritablement singulière et spécifique à l'école d'art. Les rapprochements de plus en plus fréquents entre les établissements d'enseignement supérieur et les écoles d'art témoignent d'un profil atypique de l'enseignement ces dernières années. Ce constat de partenariats de plus en plus nombreux se manifeste également par la création d'établissements d'enseignement supérieur qui font de l'interdisciplinarité et de l'abolition des frontières, un leitmotiv et une base de travail. Le cas de l'école de Nancy en est un exemple. Nous avons ainsi pu convenir de la singularité de la méthode d'enseignement en école d'art, à travers les objectifs, les modalités d'évaluations et enfin le mode « projet » sur lequel elle fonde l'apprentissage. L'entrée dans l'enseignement supérieur ainsi que le rapprochement voire l'appropriation des méthodes d'enseignement est également de plus en plus courante dans l'industrie et dans le milieu plus général des entreprises. Les entreprises sont en effet en recherche de personnes au profil atypique. D'une part parce qu'ils savent créer, d'autre part parce que la création implique une connaissance divergente et atypique de l'environnement direct et indirect. La création est aujourd'hui un savoir-faire. De plus, ils ont une conception du projet, qui est singulière. À chaque instant, un diplômé en école d'art, a appris à remettre en question sa création. S'il doit reprendre à la première étape le projet qu'il a entrepris, il le fait. La quête de sens et la satisfaction qui mènent au projet prime sur toute chose. Le fait de réinjecter du sens est primordial. Nous pouvons expliquer la volonté de ces entreprises de compter parmi elles des créateurs issus d'école d'art, pour diverses raisons, notamment liée aux conséquences du contexte de la société d'accélération.

La société d'accélération impose un rythme et des croyances auxquelles il est difficile d'échapper. Le fait de pratiquer la création permet plusieurs choses : comprendre l'accélération, se re-lier au monde et proposer une identité authentique. La création permet d'expérimenter le temps différemment et de saisir l'aspect fluctuant des données temporelles. Elle permet de comprendre que la création est indissociable d'une donnée temporelle qu'on ne maitrise pas et pourtant qu'il faut prendre en compte dans les livrables. Le fait de créer permet de se re-lier au monde, puisqu'en faisant l'expérience de l'instant, il permet de renouer directement avec le sens profond, celui avec lequel et sur lequel un individu peut se construire. Celle-ci permet de faire face aux impondérables et développer un caractère résilient. De plus, l'autonomie acquise dans l'apprentissage permet d'éviter la peur du nouveau et d'aller au-

Licence CC BY-NC-ND 3.0

devant des difficultés. Le jeune plasticien est donc quelqu'un qui cherche la confrontation et place en dialogue des sphères différentes et qui n'hésite pas à convoquer des éléments issus de parties différentes afin de pouvoir faire émerger un sens nouveau. S'il évolue avec facilité dans des champs et des registres différents, s'il a la capacité d'outrepasser les frontières et de transgresser les interdits ou les lieux communs inhérents au monde de l'entreprise, il est également capable par la métaphore et sa capacité à tisser des liens à rapprocher des éléments qui en apparence ne comportent aucun élément de parenté. Ceci est rendu possible par le dialogue, la remise en question, des procédés dialectique et herméneutique intrinsèques à la création. Le jeune plasticien sort de l'école d'art avec la capacité de chercher la contradiction, de l'affronter au point de parvenir à la négation de son propre travail afin de le faire renaître sur des bases nouvelles. Il est capable de mêler et de combiner un ensemble de données éloignées sans pour autant entrer dans le détail ou se spécialiser dans un seul domaine. Il veille donc ainsi à conserver un angle de vue large. Sa façon de procéder le rapproche du « bricolage » de Lévi-Strauss, où il évolue entre le positionnement du bricoleur et de l'ingénieur. Il conserve le tâtonnement, et le réarrangement comme ancrage dans la pratique, sans pour autant s'éloigner d'une quelconque méthode. S'il apprend par l'expérimentation au gré de ce qui pourrait apparaître comme une divagation, guidé par l'intuition, il procède comme un chercheur. Il lui arrive pour parvenir à l'issue de sa création, de réinventer des usages, de détourner des objets, ou des matériaux ou techniques de leur utilisation propre. C'est en réinventant qu'il crée sa propre méthode et qu'il rend donc un projet singulier.

À l'issue de ce travail, il reste un pan de la recherche qu'il faudrait aborder. Par manque de temps, nous n'avons pas pu établir et diffuser un questionnaire ainsi que mener des entretiens semi-directifs auprès d'étudiants des facultés d'arts plastiques. Cela aurait imposé une étude de grande envergure que nous n'avons pas pu mettre en œuvre dans le cadre de cette thèse. Cependant, il serait judicieux de poursuivre cette enquête dans l'avenir afin de compléter nos résultats

Enfin, nous avons tenté de comprendre quels atouts pouvaient représenter les qualités du plasticien conférée par l'enseignement en école d'art, dans le cadre de notre société d'accélération. Il ne s'agit pas, et nous insistons sur ce point, de dire que les études d'art conduisent à former des plasticiens au service des entreprises et de leur développement. Si les modalités d'enseignement en école d'art correspondent aux prérequis de la société capitaliste cherchant à renouveler ses produits et à innover, l'école d'art forme avant tout des individus libres de penser et de créer. Cet enseignement conduit à apprendre l'autoformation ce qui d'une part est très recherché dans le cadre d'une société mercantile afin de sans cesse mettre à jour ses connaissances pour avancer vers de nouveaux produits ; d'autre part, l'apprentissage par projet est un enseignement à risques élevés selon Eison et il se produit par résolutions de problèmes. Nous comprenons donc que c'est avant tout la méthode d'enseignement en école d'art qui est recherchée et donc les qualités qu'elle confère à celui qui a suivi de telles études. La preuve en est, le rapprochement de plus en plus important entre les cursus de l'enseignement supérieur avec les écoles d'art ou bien l'appropriation de la méthode d'enseignement en école d'art montre bien l'importance de cette typologie de

Licence CC BY-NC-ND 3.0

transmission et les possibilités d'insertion offertes à un étudiant formé de la sorte qui sont recherchées par les établissements d'enseignement supérieur. Ensuite, il faut également comprendre que la création en elle-même induit cette notion de risque et de remise en question des acquis.

Nous avons pris soin de séparer ces deux éléments dans notre recherche. En revanche, dans ce contexte-là, il faudrait poursuivre la recherche pour comprendre le rôle que l'école d'art sera amenée à jouer dans les années futures. De même, dans les années à venir, comment sera-t-il possible pour le plasticien de continuer à conserver sa singularité et que signifiera la professionnalisation à l'heure où le plasticien sera celui qui aura bénéficié d'un modèle d'enseignement spécifique ? De même à mesure que le rythme de notre société s'accélère, l'école d'art peut-elle perdurer sous cette formule et va-t-elle continuer à former des plasticiens ? Pour approfondir cette recherche et l'ouvrir, il serait nécessaire d'entamer un travail toujours dans un esprit interdisciplinaire afin de voir si les variations de la relation entre le mode d'enseignement en école d'art et l'enseignement supérieur peuvent traduire des changements de paradigmes dans la société.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Sources primaires

- **Étude de l'école d'art de Limoges**

Archives départementales de la Haute-Vienne

Ambassade des États-Unis. (1948, juillet 19). Lettre adressée à Jean Burkhalter. (44J3), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Arnault, H. (1919a). Lettre adressée à Fix-Masseau. (4T19), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Arnault, H. (1919b). Questionnaire aux fabricants de porcelaine, (4T19), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Bastard, G. (1935, août 20). Lettre adressée au chef de bataillon Calamel. (44J9), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Bastard, G. (1938). Lettre adressée à Huisman. (44J9), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Billas, L. (1899). État des inscriptions des jeunes filles à l'École Nationale d'Art Décoratif de 1881 à 1897. (44J20), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Breton, L.-B. (1927). Étude sur une éventuelle liaison entre l'École Nationale d'Art Décoratif et l'École Pratique du Commerce et de l'Industrie. Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Brousse, V., & Périchon, R. (2007). La manufacture Ahrenfeldt : Un patron germano-américain, un entrepreneur suisse, des ouvrières limousines et un photographe franco-suisse, le 25 juillet 1900 à Limoges... In Archives départementales de la Haute-Vienne. Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Bulletin de la chambre des députés n° 3558. (1881). (4T19), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

.

Cacan, F. (1927a). L'École des Arts Décoratifs de Limoges, sa réorganisation. (4T12), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Cacan, F. (1927b, janvier 30). Lettre adressée au ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts. (4T12), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Carles, A. (1933). Avant-projet d'organisation de la section céramique à l'École Nationale Professionnelle. (44J3), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Commission spéciale d'étude de l'École Nationale d'Art Décoratif de Limoges. (1912a). Rapport sur le fonctionnement de l'École Nationale d'Art Industriel de Roubaix. (4T19), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Commission spéciale d'étude de l'École Nationale d'Art Décoratif de Limoges. (1912b). Compte-rendu de séance. (4T19), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Commission spéciale d'étude de l'École Nationale d'Art Décoratif de Limoges. (1912c). Annexe au procès-verbal de la séance de la commission spéciale. (4T19), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Conseil général. (1912). Compte-rendu de séance du Conseil général. (4T19), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Conseil municipal. (1888). Rapport du conseil municipal. (4T19), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

De Forcade, J. (1868, septembre 24). Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Ferry, J. (1881) *Projet de loi ayant pour objet la création d'une école nationale d'art décoratif et d'un musée national à Limoges*. (4T19), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Geay, H. (s. d.). Étude sur les possibilités d'évacuation des collections du Musée. (44J9), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Haviland, G. (1919, avril 18). Lettre adressée au Préfet. (4T19), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Haviland, T. (1919, avril 14). Réponse au questionnaire envoyé par le Préfet. (4T19), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Huisman, G. (1935, août 9). Lettre adressée à Georges Bastard. (44J9), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Johnson, R. (1947). Lettre adressée au directeur de l'École. (44J3), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Lanternier, A. (1919, avril 29). Réponse au questionnaire envoyé par le Préfet. (4T19), Archives départementales de la Haute-Vienne.

Le Courrier du centre. (1890, avril 13). Le courrier du centre. (44J7), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Le courrier du centre. (1893, mai 28). Le courrier du centre. (44J7), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Le Courrier du centre. (1894, septembre 8). Le courrier du centre. (44J7), Archives départementales de la Haute-Vienne.

Le Petit centre. (1885, juillet 5). Le Petit centre. (44J7), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Le Petit centre. (1891, octobre 16). Le Petit centre. (44J7), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Louvrier de Lajolais, A. (1882, janvier 16). Lettre au Ministre. (44J7), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Marling, C. (1919, avril 9). Réponse au questionnaire envoyé par le Préfet. (4T19), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Programme de l'École. (1881). (44J13), Archives départementales de la Haute-Vienne.

Ruffe, L. (1933). Rapport d'inspection sur l'École Nationale d'Art Décoratif. (4T12), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Sous-commission de l'École Nationale d'Art Décoratif. (1912a). Compte-rendu de la sous-commission. (4T19), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Sous-commission de l'École Nationale d'Art Décoratif. (1912b). Projet de création d'une section céramique. (4T19), Archives départementales de la Haute-Vienne, Limoges, France.

Archives municipales de Limoges

Ardant, H. (1867). Rapport de Henri Ardant au conseil municipal (p. 27). (IR271-A), Archives municipales de Limoges, France.

Archives de l'École Nationale Supérieure d'Art de Limoges

AERES. (2011). Évaluation des diplômes de l'École nationale supérieure d'art de Limoges-Aubusson DNSEP Option : Art DNSEP et Option : Design. Archives de l'École Nationale Supérieure d'Art.

Chedal, J.-C., & Rehm, J.-P. (2000). Rapport d'inspection générale de l'enseignement artistique. Archives de l'École Nationale Supérieure d'Art.

Conesa, J.-C., & Chedal, J.-C. (1999). Rapport d'inspection générale de l'enseignement artistique. Archives de l'École Nationale Supérieure d'Art.

De Canchy, J.-F. (1998). Note de cadrage concernant le rapprochement des deux écoles. Archives de l'École Nationale Supérieure d'Art.

ENSA Limoges. (s. d.). Guide de l'étudiant. Archives de l'École Nationale Supérieure d'Art.

Geslin, J. (s. d.). Note personnelle sur le projet architectural de l'École. Archives de l'École Nationale Supérieure d'Art.

Lerch, O., & Capella, J. (s. d.-a). L'ENSA Limoges Aubusson : Situation mutlisite évaluations et perspectives. Archives de l'École Nationale Supérieure d'Art.

Lerch, O., & Capella, J. (s. d.-b). Note sur le rapprochement des deux écoles. Archives de l'École Nationale Supérieure d'Art.

Minière, C. (s. d.). Note de cadrage du projet architectural. Archives de l'École Nationale Supérieure d'Art.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Ministère de la Culture. (s. d.). Protocole d'accord pour le rapprochement des écoles de Limoges et Aubusson. Archives de l'École Nationale Supérieure d'Art.

Ministère de la Culture. (1994). Carton d'invitation inauguration du nouveau bâtiment de l'École. Archives de l'École Nationale Supérieure d'Art.

Note sur le guide de l'étudiant. (s. d.). Archives de l'École Nationale Supérieure d'Art.

Octobre, D. (1956). Rapport d'inspection sur l'École Nationale d'Art Décoratif. Archives de l'École Nationale Supérieure d'Art.

Octobre, D. (1970). Rapport d'inspection sur l'École Nationale d'Art Décoratif. Archives de l'École Nationale Supérieure d'Art.

Projet architectural de l'École Nationale d'Art Décoratif. (s. d.). Archives de l'École Nationale Supérieure d'Art.

Roger-Marx, C. (1948). Rapport d'inspection sur l'École Nationale d'Art Décoratif. Archives de l'École Nationale Supérieure d'Art.

Trois entretiens. (1994). Interlope, la curieuse, 11/12. Archives de l'École Nationale Supérieure d'Art.

- **Étude de l'enseignement dans les écoles d'art**

CCA (Fort-de-France). (2018). *Livret étudiant 2017-2018*. Consulté le 03 février 2018, à l'adresse https://cca-martinique.com/formations/le-cursus/

EBABX (Bordeaux). (2017). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 01 janvier 2018, à l'adresse https://www.ebabx.fr/fr/actualites/dans-les-murs/livret-de-letudiant-17-18

EESAB (Brest). (2018). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 01 mars 2018, à l'adresse https://livret.eesab.fr/

EESAB (Lorient). (2018). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 01 mars 2018, à l'adresse https://livret.eesab.fr/

EESAB (Quimper). (2018). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 01 mars 2018, à l'adresse https://livret.eesab.fr/

EESAB (Rennes). (2018). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 01 mars 2018, à l'adresse https://livret.eesab.fr/

EESI (Angoulême). (2018). *Livret de l'étudiant 2017-2018.* Consulté le 14 janvier 2018, à l'adresse https://www.eesi.eu/site/spip.php?rubrique194

EESI Poitiers. (2018). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 14 janvier 2018, à l'adresse https://www.eesi.eu/site/spip.php?rubrique194

ENSA Bourges. (2018). *Livret de l'étudiant 2017-2018.* Consulté le 06 février 2018, à l'adresse https://www.ensa-bourges.fr/index.php/fr/etudes/livret-etudiant-ensa/livret-2018-2019

Licence CC BY-NC-ND 3.0

ENSA Dijon. (2018). Livret de l'étudiant 2017-2018. Consulté le 02 février 2018, à l'adresse https://ensa-dijon.fr/nos-etudes/programme/

ENSA Limoges. (2018). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 05 février 2018, à l'adresse https://www.ensa-limoges.fr/wp-content/uploads/2018/10/Livret_etudiant_2017_2018.pdf

ENSA Paris-Cergy. (2017). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 11 mars 2018, à l'adresse https://www.ensapc.fr/wp-content/uploads/2018/10/ENSAPC-LIVRET-ETUDIANT-2018.pdf

ENSAD Nancy. (2017). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 28 mai 2018, à l'adresse https://ensad-nancy.eu/presentation-de-lecole/

ENSBA (Lyon). (2017). *Livret de l'étudiant 2017-2018.* Consulté le 14 avril 2018, à l'adresse http://www.ensba-lyon.fr/upload/document/O_livret-2017-2018-final.pdf?id_arbo=339

ESA (Le Port). (2018). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 26 octobre 2017, à l'adresse http://www.esareunion.com/front/dossier-242.html

ESA Nord-Pas de Calais (Dunkerque). (2017). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 05 mars 2018, à l'adresse https://www.esa-n.info/etudes

ESA Nord-Pas de Calais (Tourcoing). (2017). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 05 mars 2018, à l'adresse https://www.esa-n.info/etudes

ESA Rocailles (Biarritz). (2018). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 01 mars 2018, à l'adresse http://www.esa-rocailles.fr/etudiant/livret-de-letudiant.html

ESAA (Avignon). (2017). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 27 octobre 2018, à l'adresse http://esaavignon.eu/le-livret-de-letudiant/

ESAAA (Annecy). (2017). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 04 mars 2018, à l'adresse https://www.esaaa.fr/esaaa/etudes/livret-des-etudes/

ESAAIX (Aix-en-Provence). (2018). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 05 mai 2018, à l'adresse https://esaaix.fr/media/pages/livret/1ac4b15336-1617248216/esaaix_livret_-2017-2018-mars2018-web.pdf

ESAC (Cambrai). (2018). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 04 mars 2018, à l'adresse http://www.esac-cambrai.net/wordpress/?page_id=454

ESACM (Clermont-Métropole). (2018). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 12 mars 2018, à l'adresse http://www.esacm.fr/etudes/cursus/

ESAD (Amiens). (2017). *Livret de l'étudiant 2017-2018.* Consulté le 01 mars 2018, à l'adresse https://esad-amiens.design/fr/design-graphique/dnsep

ESAD (Grenoble). (2018). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 03 avril 2018, à l'adresse http://www.esad-gv.fr/fr/pedagogie/livret-etudiant/#anne-2017-2018

ESAD (Orléans). (2018). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 04 mai 2018, à l'adresse http://livret2018.esadorleans.fr/

ESAD Pyrénées (Pau). (2017). *Catalogue* de *cours 2017-2018.* Consulté le 18 mai 2018, à l'adresse https://esad-pyrenees.fr/enseignement-superieur/catalogues-de-cours

Licence CC BY-NC-ND 3.0

ESAD Pyrénées (Tarbes). (2017). *Catalogue de cours 2017-2018*. Consulté le 04 mai 2018, à l'adresse https://esad-pyrenees.fr/enseignement-superieur/catalogues-de-cours

ESAD (Reims). (2018). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 06 mai 2018, à l'adresse http://esad-reims.fr/formations/les-diplomes/

ESAD (Valence). (2018). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 03 avril 2018, à l'adresse http://www.esad-gv.fr/fr/pedagogie/livret-etudiant/#anne-2017-2018

ESAD (Valenciennes). (2018). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 23 mars 2018, à l'adresse https://livret.esad-valenciennes.fr/fr

ESADHAR (Le Havre). (2017). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 21 avril 2018, à l'adresse https://esadhar.fr/

ESADHAR (Rouen). (2017). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 21 avril 2018, à l'adresse https://esadhar.fr/

ESADMM (Marseille). (s. d.). *Livret des enseignements 2017-2018*. Consulté le 14 mars 2018, à l'adresse https://issuu.com/esadmm/docs/esadmm_dnsep_2017

ESADSE (St Étienne). (2017). *Catalogue de cours 2017-2018.* Consulté le 18 mai 2018, à l'adresse https://www.esadse.fr/fr/etudes/180418-catalogues-de-cours

ESADTPM (Toulon). (2017). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 04 mai 2018, à l'adresse http://www.esadtpm.fr/etudes/informations-pratiques-323.html

ESAL (Épinal). (2018). *Précis de cours 2017-2018*. Consulté le 29 avril 2018, à l'adresse http://www.esae.fr/pedagogie.php?id=14

ESAL (Metz). (2018). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 29 avril 2018, à l'adresse http://www.esalorraine.fr/metz/cursus/

ESAM (Caen). (2018). *Livret des études 2017-2018*. Consulté le 28 janvier 2018, à l'adresse https://www.esam-c2.fr/livret/schema-des-etudes/

ESAM (Cherbourg). (2018). *Livret des études 2017-2018*. Consulté le 28 janvier 2018, à l'adresse https://www.esam-c2.fr/livret/schema-des-etudes/

ESBA (Angers). (2017). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 14 mars 2018, à l'adresse https://esad-talm.fr/fr/les-etudes/les-dispositifs-pedagogiques/talm-angers

ESBA (Le Mans). (2018). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 09 avril 2018, à l'adresse https://esad-talm.fr/fr/les-etudes/les-dispositifs-pedagogiques/talm-le-mans-les-etudes

ESBA (Nantes). (2017). *Catalogue des cours 2017-2018.* Consulté le 18 mai 2018, à l'adresse https://beauxartsnantes.fr/enseignement/le-deuxieme-cycle-dnsep-niveau-master#section-2

ESBA (Tours). (2017). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 05 janvier 2018, à l'adresse https://esad-talm.fr/fr/les-etudes/les-dispositifs-pedagogiques/talm-tours-les-etudes

ESBAMA (Montpellier). (2017). *Livret des enseignements 2017-2018*. Consulté le 04 avril 2018, à l'adresse

Licence CC BY-NC-ND 3.0

https://www.esbama.fr/v1/index.php?IdRubrique=80&IdSousRubrique=79&IdContenu=79&NumeroRubrique=3#

ESBAN (Nîmes). (2018). *Précis de cours 2017-2018.* Consulté le 05 avril 2018, à l'adresse https://esba-nimes.fr/cycle-2/

HEAR (Mulhouse). (2018). *Guide des études 2017-2018.* Consulté le 27 janvier 2018, à l'adresse http://www.hear.fr/la-hear/publications-hear/

HEAR (Strasbourg). (2018). *Guide des études 2017-2018*. Consulté le 27 janvier 2018, à l'adresse http://www.hear.fr/la-hear/publications-hear/

ISBA (Besançon). (2017). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté à le 28 mars 2018, à l'adresse http://www.isba-besancon.fr/spip.php?article39

ISDAT (Toulouse). (2017). *Livret de l'étudiant 2017-2018*. Consulté le 03 mai 2018, à l'adresse http://isdat.fr/content/uploads/2017/09/2017-2018_livret_etudiant_isdat_BA-web.pdf

VILLA ARSON (Nice). (2017). *Liste des enseignements 2017-2018*. Consulté le 04 mai 2018, à l'adresse https://etudier.villa-arson.org/wp-content/uploads/2020/11/VILLA-ARSON_LE_2017-18_liste-enseignements.pdf

- **Étude de l'enseignement de l'art à l'université**

Université d'Angers. (2019). *Programme Arts-plastiques Année universitaire : 2018 – 2019 Spécialité : 28*. Consulté le 04 avril 2019, à l'adresse https://www.uco.fr/fr/formations/humanites/licence-arts-plastiques

Université de Montpellier. (2019). *Programme Master arts plastiques.* Consulté le 04 avril 2019, à l'adresse https://www.univ-montp3.fr/fr/formations/offre-de-formation/master-lmd-XB/arts-lettres-langues-ALL/master-1-arts-plastiques-program-fr_rne_0341089z_pr_1297157872003.html

Université de Strasbourg. (2019). *Règlement des études et de la scolarité en Licence et en Master pour l'année universitaire 2018-2019*. Consulté le 04 avril 2019, à l'adresse https://www.unistra.fr/fileadmin/upload/unistra/etudes/Annee_universitaire_2020-2021/Re__gles_ge__ne__rales_MECC_2018-2019_VF.pdf

Université Lorraine. (2019). *Programme de la licence arts plastiques.* Consulté le 04 avril 2019, à l'adresse https://formulconnect.univ-lorraine.fr/files/465fc806-a9b4-48fb-a9ff-350e9f8eb485-all_programme_arts_plastiques_18_19.pdf

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Sources secondaires

- **Bricolage, création et entreprise**

Airbus service de presse. (2018). Airbus ProtoSpace : Favoriser l'innovation grâce à un réseau mondial d'espaces collaboratifs et d'installations de prototypage rapide. Airbus. https://www.airbus.com › dam › backgrounders

Ané, C. (2016, octobre 19). Des étudiants formés à entreprendre « pour répondre aux problèmes de la société ». *Le Monde.fr*. https://www.lemonde.fr/campus/article/2016/10/19/de-l-art-pour-enseigner-l-entrepreunariat-aux-etudiants_5016601_4401467.html

Art & Management. (s. d.). *Art & Management*. Consulté le 5 juillet 2021, à l'adresse https://www.art-and-management.com/

Art en entreprise : Quelles opportunités ? (s. d.). *Infopresse*. Consulté le 10 juillet 2021, à l'adresse https://www.infopresse.com/article/2019/9/13/quand-l-art-investit-les-espaces-de-travail

Artwork in promess. (s. d.). *Artwork in promess*. Consulté le 9 juillet 2021, à l'adresse https://www.artworkinpromess.com

Bonnafous-Boucher, M. (2008). Création, créativité et action libre ou les trois points cardinaux de la formation en entrepreuneuriat. In N. Hilaire*, L'artiste et l'entrepreneur*. IRDD Cité du design.

Chiapello, È. (1998). Artistes versus managers. Le management culturel face à la critique artiste. Métailié.

Choulet, P. (2010). Le bricolage sous ses repeints successifs. In F. Odin & C. Thuderoz*, Des mondes bricolés ? Arts et sciences à l'épreuve de la notion de bricolage*. PPUR.

Coste, D. (2008). L'apport de l'art plastique dans la pédagogie d'une Ecole de Management. *Humanisme et Entreprise*, 2, 37-53.

Debard, C. (2016). Print My Leg. My Human Kit. Consulté le 17 juin 2021, à l'adresse https://myhumankit.org/projets/print-my-leg/

Delval, A.-V., & Fronda, Y. (2008). La part de l'imaginaire dans la formation des managers. In N. Hilaire, *L'artiste et l'entrepreneur*. IRDD Cité du design.

Despierres-Féry, A. (2013). Créativité : Compétence phare des ingénieurs, comment la susciter ? Monde des grandes écoles et universités. Consulté le 17 juin 2021, à l'adresse https://www.mondedesgrandesecoles.fr/creativite-competence-phare-des-ingenieurs-comment-la-susciter/

Dupont-Beurier, P.-F. (2010). Petite philosophie du bricoleur. In F. Odin & C. Thuderoz*, Des mondes bricolés ? Arts et sciences à l'épreuve de la notion de bricolage*. PPUR.

Éducation | CRI. (s. d.). Consulté le 9 juillet 2021, à l'adresse https://cri-paris.org/fr/education#03._fdv-licence

Éducation | CRI. (s. d.). Consulté le 9 juillet 2021, à l'adresse https://cri-paris.org/fr/education#03._fdv-licence

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Filippetti, A. (2014). Art et entreprise, pour conjuguer culture et monde du travail.

Heitz, J.-M. (2013a). Art et management : Une métaphorique généralisée pour approcher l'œuvre d'art et développer la créativité. *Humanisme et Entreprise*, 313(3), 19-32.

Heitz, J.-M. (2013b). La décision : Ses fondements et ses manifestations. *Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 5(1), 115.

Home | CRI. (s. d.). Consulté 8 juillet 2021, à l'adresse https://www.cri-paris.org/fr

La Défense, quand l'art se met au service de l'entreprise. (2019, janvier 23*). La Gazette de la Défense*. Consulté le 18 juin 2021, à l'adresse https://lagazette-ladefense.fr/2019/01/23/quand-lart-se-met-au-service-de-lentreprise/

La pédagogie innovante d'Epitech au service de nos MSc Pro. (s. d.). Consulté 5 juillet 2021, à l'adresse https://www.epitech.eu/msc-pro/pedagogie/

L'art, levier de performance en entreprise. (2017). L:EDigitalab. Consulté 5 juillet 2021, à l'adresse https://www.ledigitalab.com/2017/09/13/lart-levier-de-performance-en-entreprise/

Lévy, L. (2008, juillet 3). *L'art contemporain, poil à gratter de l'entreprise*. Stratégies.fr. Consulté 5 juillet 2021, à l'adresse https://www.strategies.fr/emploi-formation/management/r49186W/l-art-contemporain-poil-a-gratter-de-l-entreprise.html

Loué, C. (2012). « Art'titude » : Développer son sentiment d'auto-efficacité entrepreneuriale par la pratique de l'art et du sport. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 11(1).

Loury, F. (s. d.). *Art souterrain*. Art Souterrain. Consulté le 10 juillet 2021, à l'adresse https://www.artsouterrain.com/presentation/

Mayeur, C. (2005). Le manager à l'écoute de l'artiste : Cultivez l'art d'entreprendre. Editions d'Organisation.

Menger, P.-M. (2009a). La création comme un travail. La Vie des idées. Consulté le 5 juillet 2019, à l'adresse https://laviedesidees.fr/La-creation-comme-un-travail.html

Menger, P.-M. (2009b). *Le travail créateur : S'accomplir dans l'incertain*. Seuil.

Morel, C. (2010). La nature du bricolage cognitif. In F. Odin & C. Thuderoz, *Des mondes bricolés ? Arts et sciences à l'épreuve de la notion de bricolage*. PPUR.

Ministère de l'Économie. (s. d.). Vilfredo Pareto. Faciléco. Consulté le 9 juillet 2021, à l'adresse https://www.economie.gouv.fr/facileco/vilfredo-pareto

Mugnier, H., & Cohen-Bacrie, B. (2014). *Le management, tout un art...* Lettre du cadre. Consulté le 5 juillet 2019, à l'adresse https://www.lettreducadre.fr/article/helene-mugnier-le-management-tout-un-art.34175

Odin, F., & Thuderoz, C. (2010). *Des mondes bricolés ? Arts et sciences à l'épreuve de la notion de bricolage*. PPUR.

Ravaux, C. (2019, juin 19). *Protospace de Airbus et le Humanity Lab, un exemple pour les enjeux sociétaux.* Maker Faire Paris. Consulté le 9 juillet 2021 à l'adresse https://paris.makerfaire.com/2019/06/19/protospace-de-airbus-et-le-humanity-lab-un-exemple-pour-les-enjeux-societaux/

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Sallé, F. (2019). Les méthodes actives, facteur de réussite et d'empowerment chez les élèves. ESPE-Sorbonne Université.

Vairet, F. (2019, février 19). *Au CRI Paris, on pratique déjà le futur de l'apprentissage*. Les Echos Start. Consulté le 7 avril 2020 à l'adresse https://start.lesechos.fr/apprendre/universites-ecoles/au-cri-paris-on-pratique-deja-le-futur-de-lapprentissage-1175723

Zink, M. Z. (2008). Bricoler à bonne distance. *La lettre du collège de Franc*, *hors-série*(2).

- **Enseignement supérieur artistique**

ANdÉA. (2014). *Charte des études et de la recherche en école d'art*. Consulté le 18 février 2015, à l'adresse https://www.andea.fr/doc_root/andea/commissions/5416fa54468b2_andea_chartes-des-n-tudes-et-de-la-recherche-en-n-cole-d-art_web.pdf

Artem. (s. d.). *Parcours pédagogique*—Alliance Artem. Consulté le 27 juin 2021, à l'adresse http://artem-nancy.fr/parcours-pedagogique.html

Association nationale des directeurs d'écoles d'art (France), Coordination nationale des enseignants d'écoles d'art (France), France, & Délégation aux arts plastiques (2008). Actes des Assises nationales des écoles supérieures d'art, Rennes, 6 et 7 avril 2006. École des beaux-arts de Rennes.

Dhainaut, J.-F., & Menand, A. (2009). *Évaluation prescriptive portant sur la possibilité d'attribution du grade de Master aux titulaires du DNSEP délivré par les écoles d'art.* AERES Consulté le 03 juin 2015, à l'adresse https://www.andea.fr/doc_root/ressources/enquetes-et-rapports/51b5af3beb8bc_evaluation%20prescriptive%20aeres.pdf

Dubois, C. (2009). Faire école (ou la refaire ?). *L'art même* (45).

De Duve, T. (2008). *Faire école (ou la refaire ?) Nouvelle édition revue et augmentée*. Les presses du réel.

Foucault, M. (1981). *L'origine de l'herméneutique de soi. Conférences prononcées à Dartmouth*. Vrin.

Godin, P. (2014, décembre 16). Les écoles d'art en temps de crise : Entretien avec Kader Mokaddem, président de la CNEÉA. *Libération*, *La diagonale de l'art*. Consulté le 20 avril 2015, à l'adresse http://diagonaledelart.blogs.liberation.fr/2014/12/16/les-ecoles-dart-en-temps-de-crise/

Heinich, N. (2004). *La sociologie de l'art*. La Découverte.

Jauffret, M. (2014, septembre 22). La rébellion des écoles d'art pour rester des exceptions culturelles | *Madinin'Art.* Consulté le 16 mai 2018, à l'adresse https://www.madinin-art.net/la-rebellion-des-ecoles-dart-pour-rester-des-exceptions-culturelles/

Joly, F. (2015). *Formation et socialisation des adolescents et des étudiants en écoles d'art de pratiques amateurs et supérieures* [These de doctorat, Paris 8].

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Joly, F. (2020). *Enseignant.e.s en écoles d'art : Enquête sociologique sur les enseignant.e.s des écoles supérieures d'art.* L'Harmattan.

Khim, C., & Mavridorakis, V. (2014). *Transmettre l'art, Figures et méthodes, Quelle histoire ?* Les presses du réel.

Le Néün, C. (2008). Les écoles supérieures d'art : Un enseignement supérieur. In *Association nationale des directeurs d'écoles d'art (France) & Coordination nationale des enseignants d'écoles d'art (France) (Éds.)*, Actes des Assises nationales des écoles supérieures d'art, 6 et 7 avril 2006.

Le Lann, M. (2020). *Ilôt.* Consulté le 20 juin 2021, à l'adresse http://esad-reims.fr/dnsep-design-objet-espace-2020-marion-le-lann/

Maxence. (2014, février 17). « D'un ton apocalyptique » ou petite réflexion, un peu parano, sur les mémoires de DNSEP…. *osskoor*. Consulté le 16 mai 2018, à l'adresse https://osskoor.com/2014/02/17/dun-ton-apocalyptique-ou-petite-reflexion-un-peu-parano-sur-les-memoires-de-dnsep/

Marie, C., & Sauvageot, J. (2008). Pourquoi organiser des assises des écoles supérieurs d'art ? In Association nationale des directeurs d'écoles d'art (France), Coordination nationale des enseignants d'écoles d'art (France), France, & Délégation aux arts plastiques (Éds.), *Actes des Assises nationales des écoles supérieures d'art, 6 et 7 avril 2006*. École des beaux-arts de Rennes.

Michaud, Y. (1993). *Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art*. Chambon.

Ministère de la Culture et de la Communication. (2019). *Création artistique et diffusion. Chiffres clés statistiques de la culture,* (pp. 159- 189). Presses de Sciences Po.

Ministère de la Culture et de la Communication. (2020). *Chiffres clés 2020, statistiques de la culture.* Consulté le 22 juin 2021, à l'adresse https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Etudes-et-statistiques/Publications/Collections-d-ouvrages/Chiffres-cles-statistiques-de-la-culture-et-de-la-communication-2012-2020/Chiffres-cles-2020

Observatoire 2020 de l'égalité entre femmes et hommes dans la culture et la communication. (2020). Consulté le 22 juin 2021, à l'adresse https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Etudes-et-statistiques/Publications/Collections-d-ouvrages/Observatoire-de-l-egalite-entre-femmes-et-hommes-dans-la-culture-et-la-communication/Observatoire-2020-de-l-egalite-entre-femmes-et-hommes-dans-la-culture-et-la-communication

Par les directeurs d'écoles supérieures d'art, de design, d'art dramatique, de cinéma et du. (2013, janvier 24). Les écoles d'art doivent garder leur singularité. *Libération*. Consulté le 27 juillet 2018, à l'adresse https://www.liberation.fr/culture/2013/01/24/les-ecoles-d-art-doivent-garder-leur-singularite_876522/

Parveau, H. (2017). *Étude prospective et conception méthodologique de l'évaluation de l'ENSA Bourges*. ENSA Bourges.

Préconisations pédagogiques de l'ANdÉA. (s. d.). Consulté le 2 juin 2021, à l'adresse https://www.andea.fr/doc_root/ressources/elements-reglementaires/51b5b2bc00d38_PreconisationsPedagogiques.pdf

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Tibloux, E. (2011). Sur la ligne : Situation des écoles d'art. *Artpress,* 22, 10. Consulté le 23 août 2017, à l'adresse https://www.andea.fr/doc_root/ecoles/textes-generaux/51b5a5d1142e7_surlaligne.pdf

Tibloux, E. (2012). *Les enseignements supérieurs artistiques aujourd'hui : Un enjeu majeur.* ANdÉA. Consulté le 23 août 2017, à l'adresse http://www.andea.fr/doc_root/ecoles/textes-generaux/51b5a5de98a18_les%20enseignements%20sup%20ET.pdf

Trémeau, T. (2009). Enseignement supérieur artistique Bologne et après : Les écoles supérieures d'art en recherche d'identité. *L'art même*, 45, 5.

St Guilhem, J. S. G. (2012). *L'enseignement supérieur « Culture » et ses liens avec l'enseignement supérieur : état des lieux et perspectives de structuration, rapport pour les ministres chargés de l'Enseignement supérieur et de la Culture*.

Sulzer, E. (1999). Apprendre l'art. L'enseignement des arts plastiques et ses usages sociaux, 1973-1993 [Thèse de doctorat, Nantes].

Vandenbunder, J. (2014). *La pédagogie de la création : Une sociologie de l'enseignement artistique* [Thèse de doctorat, Versailles-St Quentin en Yvelines].

- **Histoire des arts industriels**

Académie française. (1694). Art. In *Dictionnaire de l'Académie française, 1ère édition* (1re éd., Vol. 1, p. 57-58). Consulté le 10 mars 2017, à l'adresse https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A5A1673

Académie française. (1798). Art. In *Dictionnaire de l'Académie française, 5ème édition* (Vol. 1, p. 84-85). Consulté le 10 mars 2017, à l'adresse https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A1A0321

Académie française. (1835). Art. In *Dictionnaire de l'Académie française, 6ème édition* (Vol. 1, p. 109-110). Consulté le 10 mars 2017, à l'adresse https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A3A1148

Académie française. (1878). Art. In *Dictionnaire de l'Académie française, 7ème édition* (Vol. 1, p. 105-106). Consulté le 10 mars 2017, à l'adresse https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A2A1115

Académie française. (2021). Art. Dictionnaire de l'Académie française, *9ème édition*. Consulté le 10 mars 2017, à l'adresse https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9A2681

Benoît, S. (2013). Associer le développement artistique et l'innovation et promouvoir les arts industriels : Une orientation majeure de la société d'encouragement pour l'industrie nationale au XIXème siècle. In *Art & Industrie* (pp. 39-50). Picard. Consulté le 07 février 2017, à l'adresse https://www.cairn.info/art-et-industrie-xviii-xxi-e-siecle--9782708409385-page-39.htm?contenu=resume

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Blondel, N., Préaud, T., & Doury, F. (1996). *La Manufacture nationale de Sèvres : Parcours du blanc à l'or*. Flohic.

Chaussard, P.-J.-B. A. (1798). *L'industrie ou les arts : Ode publiée à l'occasion de la fête du 1er vendémiaire an VII.* Consulté le 03 juillet 2016, à l'adresse https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k43751b

Chennevières, P. (1880). *Revue des arts décoratifs*. Consulté le 10 mars 2017, à l'adresse https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5567091v

Clairfond, I., Clérault, & Le Hir, J.-L. (1844). *Mémorial du commerce et de l'industrie répertoire universel, théorique et pratique législatif et judiciaire de la science commerciale aux bureaux du Mémorial du commerce*. Consulté le 03 juillet 2016, à l'adresse https://books.google.fr/books?id=vTQCacFBGSUC

Crouzet, F. (1972). Encore la croissance économique française au XIX^{ème} siècle. *Revue du Nord*, 54(214), 271-288. Consulté le 07 juillet 2016, à l'adresse Persée http://www.persee.fr.

Doucet, H. (2013). L'École de Nancy et la formation des ouvriers d'art. In *Art & Industrie* (pp. 85-92). Picard. Consulté le 07 février 2017, à l'adresse https://www.cairn.info/art-et-industrie-xviii-xxi-e-siecle--9782708409385-page-39.htm?contenu=resume

Fravalo, F. (2013). Art décoratif ou art industriel ? Les hésitations de l'Art nouveau à travers la revue Art et Décoration (1897-1914). In *Art & Industrie* (pp. 71-84). Picard. Consulté le 07 février 2017, à l'adresse https://www.cairn.info/art-et-industrie-xviii-xxi-e-siecle--9782708409385-page-39.htm?contenu=resume

Laboulaye, C. (1870). *Dictionnaire des arts et manufactures, de l'agriculture, des mines, etc. : Description des procédés de l'industrie française et étrangère*. Tome 1. Consulté le 07 février 2017, à l'adresse https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k90520t

Lami, E.-O. (1839-19) A. du texte, & Tharel, A. (1881). *Dictionnaire encyclopédique et biographique de l'industrie et des arts industriels.* Consulté le 14 février 2017, à l'adresse https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k39779z

Laurent, S. (1998). *L'art utile : Les écoles d'arts appliqués sous le Second Empire et la Troisième République.* L'Harmattan.

Lefort, N. (2014, décembre). *Robida Frédéric*. Fédération des Sociétés d'Histoire et d'Archéologie d'Alsace. Consulté le 24 avril 2021, à l'adresse https://www.alsace-histoire.org/netdba/robida-frederic/

Luneau, J.-F. (2013). Art et industrie au XIX^{ème} siècle : Des arts industriels aux industries d'art. In *Art & Industrie* (pp. 17-24). Picard. Consulté le 07 février 2017, à l'adresse https://www.cairn.info/art-et-industrie-xviii-xxi-e-siecle--9782708409385-page-39.htm?contenu=resume

Moissonnier, M. (1994). Chapitre III. Le choc de 1830 : La naissance des temps nouveaux. In *La France ouvrière* (pp. 91-123). Éditions de l'Atelier.

Molinier, É. (1902). *Histoire générale des arts appliqués à l'industrie du V^{ème} à la fin du XVIII^{ème} siècle. 4, L'orfèvrerie religieuse et civile. Première partie, du V^{e} à la fin du XV^{e} siècle*. Consulté le 15 mai 2015, à l'adresse https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k97387111

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Percier, C., & Fontaine, P. F. L. (1812). *Recueil de décorations intérieures : Comprenant tout ce qui a rapport à l'ameublement, comme vases, trépieds, candélabres*. Consulté le 26 avril 2018 à l'adresse. https://www.google.fr/books/edition/Recueil_de_décorations_intérieures_com/bMteAAAAcAAJ?hl=fr&gbpv=1&dq=Percier,+C.,+%26+Fontaine,+P.+F.+L.+(1812).+Recueil+de+décorations+intérieures%E2%80%AF:+Comprenant+tout+ce+qui+a+rapport+a+l'ameublement,+comme+vases,+trépieds,+candélabres+.&pg=PP7&printsec=frontcover

Proust, A. (1880). *Rapport fait au nom de la commission chargée d'examiner la proposition de loi de M. Antonin Proust sur l'organisation des écoles et musées d'art industriel*. Impr. de A. Quantin (Paris). Consulté le 26 mai 2018, à l'adresse https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k841542j

Sougy, N. (2013). Du beau et de l'utile. Les qualités des fabrications industrielles (1840-1870). In *Art & Industrie* (pp. 25-37). Picard. Consulté le 07 février 2017, à l'adresse https://www.cairn.info/art-et-industrie-xviii-xxi-e-siecle--9782708409385-page-39.htm?contenu=resume

Vachon, M. (1897). *Les industries d'art, les écoles et les musées d'art industriel en France (départements)*. impr. de Berger-Levrault (Nancy). Consulté le 24 mai 2017, à l'adresse http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k119170m

- **Histoire de l'industrie de la porcelaine**

Ardant, H. (1869). *Notice historique sur l'art céramique et le musée de Limoges*. impr. et librairie limousines de H. Ducourtieux. Consulté le 24 mai 2017, à l'adresse https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5471938r

Chambre de commerce et d'industrie (Limoges). (1904). *Bulletin de la Chambre de commerce de Limoges* : Vol. tome 2. impr. du « Courrier du centre ». Consulté le 24 mai 2017, à l'adresse https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9751035d

Chavagnac, X.-R.-M. de & Grollier, G.-A. (1906). *Histoire des manufactures françaises de porcelaine*. Consulté le 15 juin 2018, à l'adresse https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6115049h

Corbin, A. (1999). *Archaïsme et modernité en Limousin au XIX*^{ème} *siècle, 1845-1880 : La rigidité des structures économiques, sociales et mentales.* PULim.

De Maillard, M.-L. (1903). *Les Ouvriers des deux mondes : Décoreuse de porcelaine de Limoges.* Consulté le 24 avril 2021, à l'adresse https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k61523489

Désiré-Vuillemin, G. (1971). Une grève révolutionnaire : Les porcelainiers de Limoges en avril 1905. *Annales du Midi*, 83(101), 25-86.

Le Bot, F. (2013). La porcelaine de Limoges (1840-1940) : Décorée ou en blanc ? In *Art & Industrie* (pp. 165-176). Picard.

Meslin-Perrier, C., & Segonds-Perrier, M. (2002). *Limoges : Deux siècles de porcelaine.* Réunion des musées nationaux.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Petit-Lafitte, A. (1863). *Vilaris ou la découverte du kaolin ou terre à porcelaine de Saint-Yrieix, près de Limoges.* Consulté le 15 janvier 2015, à l'adresse https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6316160p

Sallé, C. (1833, octobre 4). Fabriques de porcelaine. *Annales de la Haute-Vienne*.

Sardin, B. (1997). *L'école nationale des arts décoratifs des origines à 1914 : Création, apogée, déclin.* [Mémoire de maîtrise, Université de Limoges].

Thompson, P. (1917, avril). Barrels of porcelain at the doors of a french factory ready for shipment to the United States : Limoges, France. *National Geographic magazine*, 31.

- **Méthodologie d'enquête sociologique et d'analyse textuelle**

Arborio, A.-M. (2007). L'observation directe en sociologie : Quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier. *Recherche en soins infirmiers*, *N° 90*(3), 26- 34. Consulté le 27 décembre 2020, à l'adresse https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2007-3-page-26.htm

Becker, H. (1965). *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*. The Free Press.

Birou, A. (1968). Vocabulaire pratique des sciences sociales. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, *4*(1).

Bourdieu, P. (1979). *La Distinction : Critique sociale du jugement*. Minuit.

Bulmer, M. (s. d.). When is disguise justified? Alternatives to covert participant observation. *Qualitative Sociology,* 5(4), 251- 264. Consulté le 13 septembre 2020, à l'adresse https://www.academia.edu/32185167/When_is_disguise_justified_Alternatives_to_covert_participant_observation

Comte, A. (2012). *Cours de philosophie positive* (Pierre Hidalgo, La Gaia Scienza). La Gaya Scienza.

Indice de dissimilarité—Géoconfluences. (s. d.). [Terme]. Consulté le 4 juin 2021, à l'adresse http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/indices-de-dissimilarite

Kaufmann, J.-C. (2011). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien compréhensif.* Armand Colin.

Pagès, J., & Husson, F. (s. d.). *Analyse Factorielle des Correspondances* (AFC). 43.

Parizot, I. (2012). 5 – L'enquête par questionnaire. In S. Paugam, *L'enquête sociologique* (pp. 93- 113). Presses Universitaires de France.

Paugam, S. (2012). *L'enquête sociologique*. Presses Universitaires de France.

Pichois, C. P., & Rousseau, A. M. (1967). *La littérature comparée*. Armand Colin.

Reinert, M. (2007). Postures énonciatives et mondes lexicaux stabilisés en analyse statistique de discours. *Langage et société*, *121- 122*(3- 4), 189- 202.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Salone, J.-J. (2013). Analyse textuelle avec IRaMuTeQ et interprétations référentielles des programmes officiels de mathématiques en quatrième. *Sciences-Croisées*. Consulté le 20 juillet 2020, à l'adresse https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01671161

Six, C. (2019). *Analyse lexicale appliquée à une question ouverte à l'aide d'IRaMuTeQ*. [Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CRÉDOC), Paris]. Consulté le 20 juillet 2020, à l'adresse https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02372217

Waechter-Larrondo, V. (2005). Plaidoyer pour le bricolage et l'enracinement des méthodes d'enquête dans le terrain. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, *88*(1), 31-50.

- **Modèles d'éducation et de transmission**

Alphonse, J. (2009). Heuristique de l'émergence métascientifique : Avec Paul Janet, la clé d'une réflexion émancipatrice des enseignements à faire époque. ALPHONSE Jean.

Ardouin, T. (2019, juillet 25). *Formation. Dis-moi qui tu es ? Education Formelle – Non formelle— Informelle*. EPALE - Electronic Platform for Adult Learning in Europe. Consulté le 31 janvier 2020, à l'adresse https://epale.ec.europa.eu/fr/blog/formation-dis-moi-qui-tu-es-education-formelle-non-formelle-informelle

Barthes, A., & Alpe, Y. (2018). Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, *45*(1), 23- 37.

Berry, V., & Garcia, A. (2016). Éducation formelle et éducation informelle : Regards croisés sur la notion de compétence (transversale). *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, *41*, Article 41.

Bessala, S. B. (2011). *Didactique universitaire et formation à l'enseignement des professeurs d'université*. L'Harmattan.

Bezille-Lesquoy, H. (2003). *L'autodidacte : Entre pratiques et représentation sociales*. L'Harmattan.

Brougère, G. (2016). De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle. *Le Télémaque,* 49 (1).

Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 158, Article 158.

Chapoulie, J.-M. (1979). La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), 65- 85.

Cyrot, P. (2010). Chapitre 2. Aux racines de l'autoformation : L'autodidaxie. In A. Tremblay, *L'autoformation* (pp. 79- 116). Presses Universitaires de France.

Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie : Une valeur suprême ? Essai d'anthropologie de la formation*. Presses Universitaires du Septentrion.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M., & Zhou, N. (1999). *L'Education : Un trésor est caché dedans* ; rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Consulté le 02 février 2020, à l'adresse https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000115930

Demeuse, M., & Strauven, C. (2013). Introduction. In *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation* (pp. 9- 32). De Boeck Supérieur.

Desroche, H. (1991). *Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche action, Apprentissage 3*. Les éditions ouvrières.

Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. Les Presses universitaires de France.

Éducation formelle | Unesco IIEP Learning Portal. (s. d.). Consulté le 30 juin 2021, à l'adresse https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/glossary/%c3%a9ducation-formelle

Forquin, J.-C. (1984). La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : Une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. *Revue française de sociologie*, 25(2), 211- 232.

Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du Curriculum*. PUR.

Frayssinhes, J. (2011). *Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : Effet des styles et de l'auto-apprentissage* [Thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II].

Gadamer, H. (1960). *Vérité et Méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique.* Seuil.

Gadotti, M. (2005). La question de l'éducation formelle, non-formelle. *Institut bell hooks - Paulo Freire*.

Garnier, B. (2018). L'éducation informelle contre la forme scolaire ? *Carrefours de l'education*, *n° 45*(1), 13- 21.

Hart, S. A. (2013). Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser. Pourquoi ? *Bulletin de l'Observatoire compétences-emplois*, *4*(2). Consulté le 21 juillet 2019, à l'adresse https://oce.uqam.ca/apprentissage-formel-informel-non-formel-des-notions-difficiles-a-utiliser-pourquoi/

Jacob, C. (2013). Qu'est-ce que chercher ? (2) Les heuristiques. Consulté le 20 juillet 2019, à l'adresse https://lieuxdesavoir.hypotheses.org/1177

Le Grand, J.-L. (1998). Considérations critiques sur les modèles maïeutiques. In G. Pineau, *Accompagnements et Histoires de Vie* (pp. 119- 139). L'Harmattan.

Le Moigne, J.-L. (1991). *La modélisation des systèmes complexes*. Dunod.

Little, D. (s. d.). *Apprentissage formel, non formel et informel*. COE-Intégration Linguistique des Migrants Adultes (ILMA). Consulté le 26 juin 2021, à l'adresse https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/formal-non-formal-and-informal-learning

Moisan, A. (2010). Chapitre 1. L'institutionnalisation de l'autoformation. In *L'autoformation* (pp. 17- 77). Presses Universitaires de France.

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Normand, L. (2017). L'apprentissage actif : Une question de risques…Calculés. *Pédagogie collégiale*, 31(1).

OCDE. (2013). *Regards sur l'éducation 2013 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. https://www.oecd.org/education/rse.htm

OCDE. (2014*). Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. Consulté le 25 août 2019, à l'adresse https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/regards-sur-l-education-2014_eag-2014-fr

OCDE. (2019). *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. Consulté le 25 août 2019, à l'adresse https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/regards-sur-l-education-2019_6bcf6dc9-fr

Perrenoud, P. (2009). Curriculum : Le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye, *Pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF Editeur.

Poisson, D. (2010). Chapitre 4. Les dispositifs d'autoformation et leurs ingénieries. In P. Carré, *L'autoformation*. *Perspectives de recherche : Vol. Formation et pratiques professionnelles* (pp. 171- 217). Presses Universitaires de France.

Romainville, M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire. *Revue francophone de gestion*. Consulté le 25 août 2019, à l'adresse https://www.researchgate.net/profile/MarcRomainville/publication/228464546_Esquisse_d%27une_didactique_universitaire/links/54eae1050cf27a6de114f74d/Esquisse-dune-didactique-universitaire.pdf

Scott, C. L. (2015). Les apprentissages de demain 3 : Quel type de pédagogie pour le XXI^{ème} siècle ? *Recherche et prospective en éducation : Réflexions thématiques*, UNESCO, 2.

Tremblay, N.-A. (2003*). L'Autoformation : Pour apprendre autrement*. PU Montréal.

UNESCO. (2013). *Classification internationale type de l'éducation, CITE 2011*. Institut de statistique de l'UNESCO. Consulté le 30 juin 2019, à l'adresse https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220879

Urbes, P. (2012). *Découvrir le monde à l'école maternelle, en arts visuels : Transversalité et construction de l'individu*. IUFM Nord-Pas de Calais.

Weiss, I. (2007). Gadamer et la vérité de l'oeuvre d'art : Un foyer herméneutique. *Le Cercle herméneutique*. Consulté le 27 août 2019, à l'adresse https://philosophie.ac-versailles.fr/IMG/bibliotheque/gadamer.art.iw.pdf

Young, M. (1971). *Knowledge and Control : New Directions in the Sociology of Education*. Macmillan.

- **Précisions terminologiques**

AFNOR. (1996). Norme NFX50-750 Formation professionnelle – Terminologie.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

CNRTL. (s. d.-a). Autonomie. In Trésor de la langue Française informatisé. Consulté le 5 juillet 2021, à l'adresse https://www.cnrtl.fr/definition/autonomie

CNRTL. (s. d.-b). Bricolage. In Trésor de la langue Française informatisé. Consulté le 6 juillet 2021, à l'adresse https://www.cnrtl.fr/lexicographie/bricolage

CNRTL. (s. d.-c). Combiner. In Trésor de la langue Française informatisé. Consulté le 6 juillet 2021, à l'adresse https://www.cnrtl.fr/definition/combiner

CNRTL. (s.d.-d). Compétitivité. In Trésor de la langue Française informatisé. Consulté le 13 septembre 2020, à l'adresse https://www.cnrtl.fr/definition/comp%C3%A9titivit%C3%A9

CNRTL. (s. d.-f). Création. In Trésor de la langue Française informatisé. Consulté le 5 juillet 2021, à l'adresse https://cnrtl.fr/definition/cr%C3%A9ation

CNRTL. (s. d.-g). Didactique. In Trésor de la langue Française informatisé. Consulté le 25 juin 2021, à l'adresse https://www.cnrtl.fr/definition/didactique

CNRTL. (s. d.-h). Discipline. In Trésor de la langue Française informatisé. Consulté 8 juillet 2021, à l'adresse https://www.cnrtl.fr/definition/discipline

CNRTL. (s. d.-i). Herméneutique. In Trésor de la langue Française informatisé. Consulté le 25 juin 2021, à l'adresse https://www.cnrtl.fr/definition/herm%C3%A9neutique

CNRTL. (s. d.-j). Heuristique. In Trésor de la langue Française informatisé. Consulté le 25 juin 2021, à l'adresse https://www.cnrtl.fr/definition/heuristique

CNRTL. (s. d.-k). Incertitude. In Trésor de la langue Française informatisé. Consulté le 5 juillet 2021, à l'adresse https://www.cnrtl.fr/definition/incertitude

CNRTL. (s. d.-l). Innover. In Trésor de la langue Française informatisé. Consulté le 6 juillet 2021, à l'adresse https://www.cnrtl.fr/definition/innover

CNRTL. (s. d.-m). Intuition. In Trésor de la langue Française informatisé. Consulté le 5 juillet 2021, à l'adresse https://www.cnrtl.fr/lexicographie/intuition

CNRTL. (s. d.-n). Latence. In Trésor de la langue Française informatisé. Consulté le 5 juillet 2021, à l'adresse https://www.cnrtl.fr/definition/latence

CNRTL. (s. d.-o). Maïeutique. In Trésor de la langue Française informatisé. Consulté le 25 juin 2021, à l'adresse https://www.cnrtl.fr/definition/ma%C3%AFeutique

CNRTL. (s. d.-p). Méthode. In Trésor de la langue Française informatisé. Consulté le 6 juillet 2021, à l'adresse https://www.cnrtl.fr/definition/m%C3%A9thode

CNRTL. (s.d.q). Objectif. In Trésor de la langue Française informatisé. Consulté le 13 septembre 2020, à l'adresse https://www.cnrtl.fr/definition/objectif

CNRTL. (s. d.-r). Organiser. In Trésor de la langue Française informatisé. Consulté le 17 juillet 2021, à l'adresse https://cnrtl.fr/definition/organiser

CNRTL. (s. d.-s). Perception. In Trésor de la langue Française informatisé. Consulté le 5 juillet 2021, à l'adresse https://www.cnrtl.fr/definition/perception

Licence CC BY-NC-ND 3.0

CNRTL. (s. d.-t). Projet. In Trésor de la langue Française informatisé. Consulté le 8 juillet 2021, à l'adresse https://www.cnrtl.fr/definition/projet

CNRTL. (s. d.-u). Savoir-faire. In Trésor de la langue Française informatisé. Consulté le 13 septembre 2020, à l'adresse https://www.cnrtl.fr/definition/savoir-faire

CNRTL. (s. d.-v). Sensation. In Trésor de la langue Française informatisé. Consulté le 5 juillet 2021, à l'adresse https://www.cnrtl.fr/definition/sensation

CNRTL. (s. d.-w). Temps. In Trésor de la langue Française informatisé. Consulté le 5 juillet 2021, à l'adresse https://www.cnrtl.fr/definition/temps

Decultot, É., & Lichtenstein, J. (s. d.). Mimêsis [grec]. Consulté le 5 juillet 2021, à l'adresse https://vep.lerobert.com/Pages_HTML/MIMESIS.HTM

Gouvernement du Canada. (2009a). AGENTIVITÉ : Définition agentivité. In *TERMIUM Plus®*. https://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2alpha/alpha-fra.html?lang=fra&i=1&srchtxt=agentivit%C3%A9&codom2nd_wet=1#resultrecs

Verger, A. (2016). Enseignement de l'art. In Universalis. Consulté le 20 juillet 2016, à l'adresse https://www.universalis.fr/encyclopedie/enseignement-de-l-art/

- **Société**

Asselain, J.-C. (2015). Révolution industrielle. Encyclopædia Universalis: https://www. universalis. fr/encyclopedie/revolution-industrielle.

Aubert, N. (2006a). *L'individu hypermoderne*. Érès.

Aubert, N. (2006b). L'intensité de soi. *In L'individu hypermoderne* (pp. 73- 87). Érès.

Aubert, N. (2006c). Un individu paradoxal. In *L'individu hypermoderne* (pp. 11- 24). Érès.

Bachelard, G. (1993). *L'intuition de l'instant*. Stock.

Balandier, G. (2014). *Le désordre : Éloge du mouvement*. Fayard.

Chareyre-Méjan, A. (2000). *Expérience esthétique et sentiment de l'existence : L'indifférence du monde*. L'Harmattan.

Cournut, J. (2006). Les défoncés. In *L'individu hypermoderne* (pp. 59- 71). Érès.

Charles, S. (2004). L'individualisme paradoxal : Introduction à la pensée de Gilles Lipovetsky. In *Les temps hypermodernes*. Grasset.

De Bruyne, E. (1946). *Études d'esthétique médiévale* (Vol. 1). De Tempel.

Deleuze, G. (1987). Extrait de cours à l'université de Vincennnes.

Gollac, M. (2005). L'intensité du travail. Formes et effets. *Revue économique*, 56(2), 195- 216.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Haroche, C. (2006). Manières d'être, manières de sentir de l'individu hypermoderne. In *L'individu hypermoderne* (pp. 25- 38). Érès.
Heller-Roazen, D. (2011). *Une archéologie du toucher.* Le Seuil.

Hippocrate. (2003). *La Maladie sacrée* : Vol. Tome II, 3e partie. Consulté le 15 mai 2020, à l'adresse https://www.lesbelleslettres.com/livre/2362-tome-ii-3e-partie-la-maladie-sacree

Leibniz, G. W. (1966). *Nouveaux essais sur l'entendement humain*. Garnier-Flammarion.

Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage* (Plon).

Lipovetsky, G. (2004). *Les temps hypermodernes*. Grasset.

Michaux, H. (1963*). Passages : (1937-196*3) (L'Imaginaire). Gallimard.

Rappaport, S. (2002). Le temps de la vertu : Vertu de la lenteur. *Revue historique*, 621(1), 51- 76.

Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive.* La Découverte.

Sansot, P. (1998). *Du bon usage de la lenteur.* Payot & Rivages.

Sarthou-Lajus, N. (2009). L'ère de la vitesse et des grandes migrations. *Études*, 410(2), 199- 207.

Schopenhauer, A. (1819). *Le monde comme volonté et comme représentation.* Consulté le 16 mars 2017, à l'adresse https://www.schopenhauer.fr/oeuvres/le-monde-ebook.html

Souriau, A., & Souriau, É. (2010). *Vocabulaire d'esthétique* (3e édition). PUF.

Tapia, C. (2012). Modernité, postmodernité, hypermodernité. *Connexion*s, 1, 15-25.

Tapiès, A. (1967). Le jeu de savoir regarder. *Cavall Fort*, 82.

Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents*. Fayard.

Valadier, P. (1972). Modernité et critiques de la modernité. *Études*, 336(3), 361-376.

Verger, A. (1982). L'artiste saisi par l'Ecole. *Actes de la recherche en sciences sociales, 42*(1), 19-32.

Viguier, E. (2010). Henri Michaux : À la recherche du « texte primordial ». Consulté le 17 janvier 2016, à l'adresse https://www.revue-textimage.com/05_varia_2/viguier.pdf

Virilio, P. (1994). *Esthétique de la disparition.* Librairie générale française.

- **Textes officiels de cadrage de l'enseignement supérieur et des écoles d'art**

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Arrêté du 6 mars 1997 relatif à l'organisation des études conduisant au diplôme national d'arts et techniques et au diplôme national supérieur d'expression plastique. Consulté le 28 mars 2018, à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000199135/

Arrêté du 16 juillet 2013 portant organisation de l'enseignement supérieur d'arts plastiques dans les établissements d'enseignement supérieur délivrant des diplômes. Consulté le 13 septembre 2020, à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000027745448/

Blackstone, T., Allègre, C., Ruettgers, J., & Berlinguer, L. (1998). Déclaration de la Sorbonne. Consulté le 16 juin 2018, à l'adresse https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/6/1998_Sorbonne_Declaration_French_552616.pdf

Charlier, J.-É., & Croché, S. (2003). Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices. *Éducation et sociétés*, *12*(2), 13-34.

Commission Européenne. (2009). *ECTS users' guide*. Consulté le 16 juin 2018, à l'adresse https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/9ac30b32-f6af-486e-ba4b-891459942bfd

Décret n°2002-482 du 8 avril 2002 portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Consulté le 28 mars 2018, à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000771048/2020-09-13/

Décret n°2002-1516 du 23 décembre 2002 transformant l'École nationale supérieure d'art de Limoges-Aubusson en établissement public national et portant statut de cet établissement. Consulté le 28 mars 2018, à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000600612/

Déclaration de Bologne. (1999). 3. Consulté le 16 juin 2018, à l'adresse https://www.hesge.ch/geneve/sites/default/files/Documents/HES_SO_Geneve/Textes_legaux/declarationbologne.pdf

Déclaration de Prague. (2001). Consulté le 16 juin 2018, à l'adresse https://aphec.fr/spip.php?article64#:~:text=Prague%2C%20le%2019%20mai%202001&text=Le%20choix%20de%20Prague%20pour,%C3%A9largissement%20de%20l'Union%20europ%C3%A9enne.

Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur. Consulté le 28 mars 2018, à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000692733/2020-09-13/

Pécresse, V. (s. d.). *Déclaration de Mme Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur la valorisation de la culture à l'université, Paris le 5 octobre 2010.* Vie publique.fr. Consulté 27 juin 2021, à l'adresse https://www.vie-publique.fr/discours/180284-declaration-de-mme-valerie-pecresse-ministre-de-lenseignement-superieur

Read the Magna Charta 1988. (s. d.). Consulté 18 mai 2021, à l'adresse http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/read-the-magna-charta/the-magna-charta

31st Anniversary of the Magna Charta Universitatum. (s. d.). Consulté 18 mai 2021, à l'adresse http://www.magna-charta.org/events/31st-anniversary-of-the-magna-charta-universitatum

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Annexes

Annexe 1. Évolution administrative de l'école d'art de Limoges *433*

Annexe 2. Liste des directeurs de l'école d'art de Limoges *434*

Annexe 3. Les productions des étudiants de 1868 à 1977 ..... *436*

Annexe 4. Les productions remarquables liées aux périodes de guerre *445*

Annexe 5. Les productions en rupture avec les productions antérieures *447*

Annexe 6. Exposition universelle et exposition des travaux étudiants *449*

Annexe 7. Liste des écoles d'art étudiées *451*

Annexe 8. Réseau des écoles d'art en France *453*

Annexe 9. Données sur les écoles d'art *454*

Annexe 10. Enquêtes auprès des étudiants de 4ème et 5ème année en école d'art *460*

Annexe 11. Les résultats du questionnaire *467*

Annexe 12. Grille d'entretien destinée aux étudiants en école d'art *483*

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Annexe 1. Évolution administrative de l'école d'art de Limoges

- **1845-1865** Le Musée se constitue dans l'Ancien Présidial
- **1865-1881** Adrien Dubouché, directeur du Musée
- **1868** Premiers cours à l'École créée courant 1867
- **1881-1889** Paul Gasnault est nommé conservateur du Musée Nationalisation et réunion avec l'École
- **1881-1908** Direction du Musée et de l'école par Louvrier de Lajolais
- **1894** Démolition des bâtiments de l'hospice
- **1898** Fin des travaux de la nouvelle école
- **1900** Fin des travaux du Musée
- **1889-1928** Etienne Besse conservateur (professeur de peinture, céramique)
- **1928-1934** Eugène Alluaud conservateur (peintre)
- **1934** Suppression du poste de conservateur
- **1950** Le musée passe sous contrôle de la DMF et est administré par Sèvres, M.Pierre Veriet, M. Philippe Fourest, Mme Giacomotti, Mme Fay-Halle
- **1988** Nomination à Limoges de Mme Meslin conservateur autonome
- **2012**- Nomination de Mme Paul, conservatrice et directrice

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Annexe 2. Liste des directeurs de l'école d'art de Limoges

- **1881-1908** Monsieur Louvrier de Lajolais
- **1908-1934** Monsieur Pierre-Félix Fix-Masseau
- **1935-1938** Georges Bastard nommé en 1938 pour occuper les fonctions de directeur de la Manufacture de Sèvres
- **1938-1941** Monsieur Edmond Kayser
- **1941-1945** Monsieur Maurice Savreux
- **1946-1960** Monsieur Jean Burkhalter
- **1960-1979** Monsieur Jean-Jacques Prolongeau
- **1980-1989** Madame Catherine Pineau-Parisot
- **1989-1992** Monsieur Claude Minière
- **1993-1995** Monsieur Jean Geslin
- **Janvier 1996-octobre 1996** Monsieur Jean-Marie Benoit
- **1996-2002** Monsieur Otto Teichert
- **2002-2008** Monsieur Olivier Lerch
- **2008-2013** Monsieur Benoît Bavouset
- **2013-** Madame Jeanne Gailhoustet

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Annexe 3. Les productions des étudiants de 1868 à 1977

Désignation : Cache-pot
N°ADL 2658
Création : David -1869 (réf Sardin 1997)
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure,
Hauteur : 21 cm
Longueur : D.21 cm
Cache-pot, moulures en relief. Décor en camaïeu bleu-violet : des tritons et des sirènes, un amour tiré par des dauphins. Piédouche et bord supérieur rouge. Moulure rose et base de la potiche à motifs décoratifs rouges sur fond rose.
Observations : Cette œuvre est l'une des pièces les plus anciennes réalisée par un élève de l'ENAD.
(sources ADL)

Désignation : Plat
N°ADL 3911
Création : David - 1881
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor sous émail
Hauteur :4,1cm
Longueur : D.33,3cm
Poids : 1582 g
Plat rond à marli plat à collet. Décor grand feu sous émail jaune. Sur le marli, entrelacs blancs et verts sur fond brun clair, style Renaissance. Dans le bassin, St Michel terrassant le dragon, d'après Raphaël
Observations : Plat réalisé par Marie David, dans le cadre de sa formation (source Anaïs, Alchus, juin 2018)

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Désignation : Plat à décor de rosaces
N° ADL 12599
Création : Geanty - 1894
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor sous émail
Hauteur : 8,8 cm
Diamètre : 50,8 cm
Poids : 5390 g
Sur un fond blanc tout le plat est couvert d'arabesques au centre un marron entouré de 8 autres rosaces. Autour 8 médaillions enfermant des feuilles de marronniers et de marrons bleus. Au bord un bandeau de marrons verts stylisés. Filet marron et bleu.
Observations :
Plat réalisé par un élève de l'ENAD dans le cadre de sa formation (Anaïs Alchus, juin 2018)

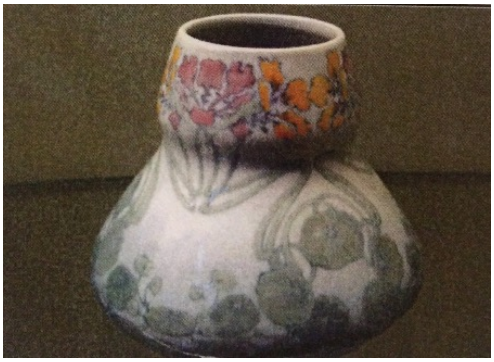
Désignation : Plat à décor de fleurs
N° ADL 12583
Création : Ruben - 1898
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor sous émail
Hauteur : 4,9 cm
Diamètre : 36,2 cm
Poids : 1826 g
Grand plat sans aile décoré au grand feu : sur un fond bleu pâle se détache au pourtour une large guirlande de fleurs blanches au milieu de leurs feuilles
Observations : Distribution des récompenses de l'année scolaire 1897-1898, p.7. Andrée Ruben remporte le 2 ème accessit en peinture sur céramique dans le cadre du cours de M.Besse.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Désignation : Plat à décor de fleurs
N° ADL 12589
Création : de Maillard - 1898
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor sous émail
Hauteur : 4,9 cm
Diamètre : 36,2 cm
Poids : 1880 g
Grand plat décoratif sans aile, décoré d'une large guirlande de fleurs blanches au milieu d'un tapis de feuilles de différents verts. Sur fond gris vert, et bordé d'un large filet vert.
Observations : Plat réalisé par un élève de l'ENAD dans le cadre de sa formation. En 1889 Madame de Maillard obtient le premier prix de peinture en céramique (professeur Monsieur Besse et division élémentaire). Si cette élève a exécuté son plat à la fin de l'année 1898, il est possible que ce prix soit lié à ce plat. (Anaïs Alchus, juin 2018)

Désignation : Plat
N° ENAD 20
Création : Vernoux - 1900
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor de grand feu
Hauteur : 4 cm
Diamètre : 32,5 cm
Poids :1140 g
Décor de motifs stylisés bruns sur fond blanc, bordure blanche, 3 trous au revers.
Observations : Atelier Besse

Licence CC BY-NC-ND 3.0



Désignation : Vase en forme de bulbe à décor de capucines
N°ADL 3909
Création : Galatry - 1903
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor sous émail
Vase, forme de bulbe aplati. Décor de capucines dont les fleurs se trouvent sur le col et les feuilles s'épanouissent sur la panse
Hauteur : 14,3 cm
Longueur : 17,7 cm
Observations : Vase réalisé par un ancien élève de l'ENAD. Vraisemblablement exposé lors de l'Exposition internationale des arts et de l'industrie, du commerce et de l'agriculture, des sciences économiques et de l'enseignement en 1903 à Limoges (sources ADL)

Désignation : Assiette
N° ENAD 249
Création : Dartigues - 1918
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor de petit feu ?
Hauteur : 2,5 cm
Diamètre : 27,6 cm
Poids : 620 g
Au centre, motif circulaire brun, gris et noir plus épais filet gris sur le bord.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Désignation : Assiette
N° ENAD 497
Création : Gardelle - 1924
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor de petit feu,
Hauteur : 3 cm
Diamètre : 24,6 cm
Poids : 372 g
bleu et noir : frise de motifs sur le bord de l'assiette

Désignation : Assiette
N° ENAD 357
Création : Carlus - février 1928
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor de grand feu
Hauteur : 2,6 cm
Diamètre : 27,6 cm
Poids : 588g
filet vert sur le marli – frise florale sur le bord – filet bleu sur le pourtour – des parties de peinture partent à l'eau

Désignation : Assiette
N° ENAD 139
Création : Reytier- 1939
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor de grand feu
Hauteur : 2,7 cm
Diamètre : 24,8 cm
Poids : 422 g
format hexagonal - décor stylisé multicolore sur fond à dominantes vert et jaune (la chasse à la baleine ?)

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Désignation : Assiette
N° ENAD 137
Création : Arnaud -1939
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor de petit feu,
Hauteur : 2,9 cm
Diamètre : 24,5 cm
Poids : 410 g
forme hexagonale – frise verte et platine sur fond blanc – décor de végétaux stylisés en alternance avec des blancs – filet vert au bord (sur la tranche) – filet vert au centre cranté en alternance des motifs

Désignation : Assiette
N° ENAD 138
Création : Beau - novembre 1940
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor de petit feu
Hauteur : 2,8 cm
Diamètre : 23,5 cm
Poids : 406 g
style impressionniste – 2 femmes en costumes XIXème dans un parc contour strié bleu

Désignation : Assiette
N°ENAD 461
Création : Rodriguez - 1940
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor de petit feu,
Hauteur : 2,5 cm
Diamètre : 24,2 cm
Poids : 450 g
Fleuri – reprise des motifs du centre sur les bords

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Désignation : Assiette
N°ENAD 355
Création : Ebstein - novembre 1944
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor de petit feu
Hauteur :2,5 cm
Diamètre : 24,2 cm
Poids : 454 g
Oiseau stylisé au milieu de la végétation – bord de l'assiette en petits points verts
Observations : Atelier Colombier

Désignation : Plat
N° ENAD 59
Création : Composition de A. Beyrand Exécutée par J.Bruant – mars 1947
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor de petit feu
Hauteur : 3,5 cm
Diamètre : 28 cm
Poids : 800 g
forme à 12 côtés – cercle vert foncé en bordure – au centre, grand arbre stylisé aux multiples couleurs (rouge, jaune, bleu, vert)
Observations :
Atelier Colombier

Désignation : Plat
N° ADL 9017
Création : Picart - 1949
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure
Longueur : 32,7 cm
Poids : 800 g
Concours du legs Masson, Prix Albert Jacquemart, plat à bord circulaire. Décor de fleurettes disposées en rosace au centre, se dispersent en registres circulaires vers l'extérieur. Réalisée dans l'atelier de Monsieur Colombier

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Désignation : Assiette
N°ENAD 74
Création : Moliéras - 1955
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor petit feu
Hauteur : 27 cm
Diamètre : 2,7 cm
Poids : 570 g
Peinture et or, oiseau au centre, tête tournée, ailes aux plumes détaillées, cercle doré en bordure
Observations : Atelier Colombier (source ADL-ENSA)

Désignation : Assiette
N° ENAD 46
Création : Perinet - janvier 1960
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor de petit feu
Hauteur : 1,5 cm
Diamètre : 24 cm
Poids : 386 g
décor d'une scène de genre au centre – un couple - décoration florale autour – pièce restaurée
Observations : Atelier Colombier

Désignation : Plat
N° ENAD 70
Création : Merlotti -1968
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor de petit feu
Hauteur : 2,6 cm
Diamètre : 29 cm
Poids : 761 g
Pourpre – frise florale autour – petits personnages et animaux d'inspiration asiatique au centre

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Désignation : Assiette
N° ENAD 58
Création : Tiemoko - mars 1977
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor de petit feu
Hauteur : 2,5 cm
Diamètre : 24 cm
Poids : 390g
Assiette légèrement creuse – paysage (dominante violette) arbre à l'avant, maison en arrière-plan, oiseaux et nuages
Observations : Atelier Colombier

Désignation : Assiette
N° ENAD 144
Création : Gervais - CAFAS 1ère année- date inconnue
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor de petit feu
Hauteur : 2,8 cm
Diamètre : 19 cm
Poids : 414 g
motifs floraux verts – inspiration naturaliste – bordée de dent de scie obliques vertes

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Annexe 4. Les productions remarquables liées aux périodes de guerre

Désignation : Plat
N°ENAD 73
Création : Genest - 1950
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor de grand feu
Hauteur : 3,6 cm
Diamètre : 31,8 cm
Poids : 1140 g
Noir et blanc (réserves) grand coq au centre
Observations : Atelier Colombier

Désignation : Assiette
N°ENAD 310
Création : Auteur inconnu, date inconnue
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor petit feu,
Hauteur : 1,9 cm
Diamètre : 20,5 cm
Poids : 284 g
Au centre, un cop entouré de laurier – autour drapeau belge et drapeau français + date 1915 en jaune – sur le bord de l'assiette, frise de petits drapeaux
Observations : Assiette probablement réalisée en 1915

Désignation : Plat
N° ENAD 403
Création : auteur inconnu, date inconnue
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor de grand feu
Hauteur : 3,8 cm
Diamètre : 31 cm
Poids : 970 g
Représente les monuments de Paris stylisés – fond beige – taché

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Désignation : Plat
N°187
Création : Composition Combeau exécutée par Restoix-avril 1949
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor de petit feu
Hauteur : 3,6 cm
Diamètre : 33 cm
Poids : 894 g
Polychrome – représentation onirique : stylisé coq entouré de fleurs stylisées + points – 2 filets gris clairs : large plus fin (inspiration tapisseries d'Aubusson ?)
Observations : Atelier Colombier

Désignation : Plat
N° ENAD 77
Création : Composition Sazerat Exécutée par Marmier - date inconnue
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor de petit feu
Hauteur : 4 cm
Diamètre : 32,5 cm
Poids : 930 g
frise de cercles concentriques bleus sur le bord – grand coq coloré et stylisé au centre
Observations : Atelier Colombier

Désignation : Assiette
N° ENAD 282
Création : Auteur inconnu, date inconnue
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor de petit feu
Hauteur : 2,4 cm
Diamètre : 20, 5 cm
Poids : 282 g
coq rayonnant perché sur un canon. Filet de laurier vert – six drapeaux sur le marli

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Annexe 5. Les productions en rupture avec les productions antérieures

Désignation : Assiette
N° ENAD 750
Création : Auteur inconnu, 2ème moitié du XXème siècle
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor de petit feu
Hauteur : 2,7 cm
Diamètre : 24, 9 cm
Poids : 446 g
Motif abstrait gris et rose au centre de l'assiette

Désignation : Assiette
N°ENAD 839
Création : Mugnier, 1969
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure,
Hauteur : 2,7 cm
Diamètre : 27,8 cm
Poids : 618 g
Décor feuillage sur la gauche – filet noir anthracite sur le pourtour
Observations : Atelier Colombier

Désignation : Assiette
N°ENAD 776
Création : Composition Renée Romaine, exécutée par Georges Anglard, 1950
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor de petit feu
Hauteur : 2,3 cm
Diamètre : 24,9 cm
Poids : 402 g
Gris pointilliste – grande feuille stylisée au centre – 4 filets gris
e pourtour de l'assiette

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Désignation : Assiette
N° ENAD 656
Création : Auteur inconnu, 2ème moitié du XXème siècle
Description et caractéristiques techniques :
Porcelaine dure, décor de petit feu,
Hauteur : 2,2 cm
Diamètre : 24,7 cm
Poids : 400 g
Abstrait (rose, vert, jaune et gris)

Désignation : Assiette
N° ENAD 691
Création : Auteur inconnu, 2ème moitié du XXème siècle
Description et caractéristiques techniques :
Hauteur : 2,5 cm
Diamètre : 24,6 cm
Poids : 430 g
Violet et vert – motif abstrait traversant le centre de l'assiette

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Annexe 6. Exposition universelle et exposition des travaux étudiants

Exposition des travaux des élèves de l'ENAD lors de l'Exposition universelle de 1882
Photographie conservée à la bibliothèque du musée Adrien Dubouché-Limoges
Auteur inconnu

Exposition des travaux des étudiants de l'ENAD, fin 1880.
Photographie conservée à la bibliothèque du musée Adrien Dubouché-Limoges
Auteur inconnu

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Exposition des travaux de recherche des étudiants pour la réalisation de la fontaine de Limoges, fin 1890.
Photographie conservée à la bibliothèque du musée Adrien Dubouché-Limoges
Auteur inconnu

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Annexe 7. Liste des écoles d'art étudiées

- École Supérieure d'Art d'Aix-en-provence (ESAA)
- École Supérieure d'art et de Design d'Amiens (ESAD)
- École Supérieure d'Art de Tours-Angers-Le Mans – Site d'Angers (TALM)
- École Européenne Supérieure de l'Image – Site d'Angoulême (EESI)
- École Supérieure d'Art de l'Agglomération d'Annecy (ESAAA)
- École Supérieure d'Art d'Avignon (ESAA)
- Institut Supérieur des Beaux-Arts de Besançon – (ISBA)
- École d'art des Rocailles - Biarritz
- École des Beaux-Arts de Bordeaux (EBABX)
- École Nationale Supérieure d'Art de Bourges (ENSA)
- École Européenne Supérieure d'Art de Bretagne – Site de Brest (EESAB)
- École Supérieure des Arts et Médias – Site de Caen (ESAM)
- École Supérieure d'Art de Cambrai (ESAC)
- École Nationale Supérieure d'Art de Paris-Cergy (ENSAPC)
- Chalon (retiré de notre liste)
- École Supérieure des Arts et Médias de Cherbourg (ESAM)
- École Supérieure d'Art de Clermont Métropole (ESACM)
- École Nationale Supérieure d'Art de Dijon (ENSA)
- École Supérieure d'Art du Nord-pas de Calais – Site de Dunkerque (ESANPC)
- École Supérieure d'Art de Lorraine - Site d'Épinal (ÉSAL)
- Campus Caribéen des Arts de Fort-de-France (CCA)
- École Supérieure d'Art et de Design – Site de Grenoble (ESAD)
- École Supérieure d'Art et de Design du Havre et de Rouen – Site du Havre (ESADHAR)
- École Supérieure d'Art de Tours-Angers-Le Mans – Site du Mans (TALM)
- École Supérieure d'Art de la Réunion - Le Port (École Supérieure d'art de la Réunion)
- École Nationale Supérieure d'Art de Limoges (ENSA)
- École Européenne Supérieure d'Art de Bretagne – Site de Lorient (EESAB)
- École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Lyon (ENSBA) (Contrairement à ce qu'indique l'intitulé de l'ENSBA, l'école de Lyon n'est pas un établissement national)
- Institut National Supérieur d'Enseignement Artistique de Marseille Méditerranée (INSEAMM)
- École Supérieure d'Art de Lorraine - Site de Metz (ÉSAL)
- Montpellier Contemporain École Supérieure des Beaux-Arts (MOCO ESBA)
- Haute École des Arts du Rhin – Site de Mulhouse (HEAR)
- École Nationale Supérieure d'Art de Nancy (ENSA)
- École Supérieure d'Art de Nantes (ESA)
- École Nationale Supérieure d'Art de Nice - (Villa Arson)
- École Supérieure des Beaux-Arts de Nîmes (ESBAN)
- École Supérieure d'art de Design d'Orléans (ESAD)
- École Supérieure d'Art des Pyrénées – Site de Pau (ESA Pyrénées)
- École Européenne Supérieure de l'Image – Site de Poitiers (EESI)
- École Européenne Supérieure d'Art de Bretagne – Site de Quimper (EESAB)

Licence CC BY-NC-ND 3.0

- École Supérieure d'Art et de Design de Reims (ESAD)
- École Européenne Supérieure d'Art de Bretagne – Site de Rennes (EESAB)
- École Supérieure d'Art et de Design du Havre et de Rouen – Site de Rouen (ESADHAR)
- École Supérieure d'Art et de Design de St-Étienne (ESADSE)
- Haute École des Arts du Rhin – Site de Strasbourg (HEAR)
- École Supérieure d'art des Pyrénées -Site de Tarbes (ESA Pyrénées)
- École Supérieure d'Art et de Design de Toulon Métropole (ESADTM)
- Institut Supérieur des Arts de Toulouse (ISDAT)
- École Supérieure d'Art du Nord-pas de Calais – Site de Tourcoing (ESANPC)
- École Supérieure d'Art de Tours-Angers-Le Mans – Site de Tours (TALM)
- École Supérieure d'Art et de Design – Site de Valence (ESAD)
- École Supérieure d'Art et de Design de Valenciennes (ESAD)

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Annexe 8. Réseau des écoles d'art en France

Figure 81. Carte du réseau des écoles d'art de France (Réalisée à partir de la carte du réseau de l'ANDéA)

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Annexe 9. Données sur les écoles d'art

ÉCOLES D'ART	Effectif	Nombre d'ateliers	Nombre moyen d'étudiants par atelier
AIX	145	6	24,2
AMIENS	215	8	26,9
ANGERS	267	10	26,7
ANGOULÊME/POITIERS	316	9	35,1
ANNECY	206	8	25,8
AVIGNON	94	6	15,7
BESANÇON	221	7	31,6
BIARRITZ	58	6	9,7
BORDEAUX	227	7	32,4
BOURGES	176	9	19,6
BREST	227	13	17,5
CAEN-CHERBOURG	311	8	38,9
CAMBRAI	94	7	13,4
CERGY	252	6	42,0
CLERMONT	225	8	28,1
DIJON	196	6	32,7
DUNKERQUE	180	12	15,0
ÉPINAL	87	11	7,9
FORT-DE-FRANCE	108	12	9
GRENOBLE	125	10	12,5
LE HAVRE/ROUEN	178	14	12,7
LE MANS	154	9	17,1
LE PORT	155	11	14,1
LIMOGES	208	8	26,0
LORIENT	192	8	24,0
LYON	380	5	76,0
MARSEILLE	430	12	35,8
METZ	155	14	11,1
MONTPELLIER	170	6	28,3
MULHOUSE	150	7	21,4
NANCY	290	12	24,2
NANTES	500	11	45,5
NICE	200	11	18,2
NÎMES	125	11	11,4
ORLÉANS	300	7	42,9
PAU	298	9	33,1
QUIMPER	127	7	18,1
REIMS	235	9	26,1
RENNES	139	9	15,4
SAINT-ÉTIENNE	210	5	42,0
STRASBOURG	340	16	21,3
TARBES	340	9	37,8
TOULON	160	10	16,0
TOULOUSE	345	8	43,1
TOURCOING	174	12	14,5
TOURS	345	10	34,5
VALENCE	159	10	15,9
VALENCIENNES	160	10	16
Total	**10153**	**9,127659574**	**25,9**

Tableau 16 Nombre moyen d'étudiants par atelier et par école pour l'année 2019

Licence CC BY-NC-ND 3.0

ÉCOLES D'ART	Effectif enseignants	Enseignants	Enseignantes
AIX	19	13	6
AMIENS	43	30	13
ANGERS	37	20	17
ANGOULÊME/POITIERS	40	27	13
ANNECY	20	14	6
AVIGNON	22	14	8
BESANÇON	20	11	9
BIARRITZ	9	7	2
BORDEAUX	33	21	12
BOURGES	28	18	10
BREST	21	11	10
CAEN/CHERBOURG	33	20	13
CAMBRAI	16	10	6
CERGY	26	18	8
CLERMONT	19	11	8
DIJON	29	18	11
DUNKERQUE	10	7	3
ÉPINAL	13	8	5
FORT-DE-FRANCE	23	14	9
GRENOBLE	14	8	6
LE HAVRE/ROUEN	30	16	14
LE MANS	25	18	7
LE PORT	16	7	9
LIMOGES	30	22	8
LORIENT	16	7	9
LYON	58	39	19
MARSEILLE	43	31	12
METZ	24	13	11
MONTPELLIER	22	15	7
MULHOUSE	22	14	8
NANCY	42	29	13
NANTES	36	20	16
NICE	27	18	9
NÎMES	14	8	6
ORLÉANS	48	30	18
PAU	20	12	8
QUIMPER	13	7	6
SAINT-ÉTIENNE	34	25	9
STRASBOURG	60	41	19
TARBES	13	8	5
TOULON	29	14	15
TOULOUSE	46	27	19
TOURCOING	16	10	6
TOURS	22	14	8
REIMS	42	29	13
RENNES	39	24	15
VALENCE	20	16	4
VALENCIENNES	14	8	6
Total	**1270**	**807**	**463**

Tableau 17 Répartition des enseignants dans les écoles d'art selon le sexe pour l'année 2019

Licence CC BY-NC-ND 3.0

ÉCOLES D'ART	Effectif étudiant	Nombre d' enseignants	Nombre d'étudiants par enseignant
AIX	145	19	7,6
AMIENS	215	43	5,0
ANGERS	267	37	7,2
ANGOULÊME/POITIERS	316	40	7,9
ANNECY	206	20	10,3
AVIGNON	94	22	4,3
BESANÇON	221	20	11,1
BIARRITZ	58	9	6,4
BORDEAUX	227	33	6,9
BOURGES	176	28	6,3
BREST	227	21	10,8
CAEN/CHERBOURG	311	33	9,4
CAMBRAI	94	16	5,9
CERGY	252	26	9,7
CLERMONT	225	19	11,8
DIJON	196	29	6,8
DUNKERQUE	180	10	18,0
ÉPINAL	87	13	6,7
FORT-DE-FRANCE	108	23	4,7
GRENOBLE	125	14	8,9
LE HAVRE/ROUEN	178	30	5,9
LE MANS	154	25	6,2
LE PORT	155	16	9,7
LIMOGES	208	30	6,9
LORIENT	192	16	12,0
LYON	380	58	6,6
MARSEILLE	430	43	10,0
METZ	155	24	6,5
MONTPELLIER	170	22	7,7
MULHOUSE	150	22	6,8
NANCY	290	42	6,9
NANTES	500	36	13,9
NICE	200	27	7,4
NÎMES	125	14	8,9
ORLÉANS	300	48	6,3
PAU	298	20	14,9
QUIMPER	127	13	9,8
REIMS	235	42	5,6
RENNES	139	39	3,6
SAINT-ÉTIENNE	210	34	6,2
STRASBOURG	340	60	5,7
TARBES	340	13	26,2
TOULON	160	29	5,5
TOULOUSE	345	46	7,5
TOURCOING	174	16	10,9
TOURS	345	22	15,7
VALENCE	159	20	8,0
VALENCIENNES	160	14	11,4
Total	**10153**	**1270**	**7,7**

Tableau 18 Répartition du nombre d'étudiants par enseignant pour l'année 2019

Licence CC BY-NC-ND 3.0

ÉCOLES D'ART	Directrice	Directeur
AIX		1
AMIENS	1	
ANGERS	1	
ANGOULÊME/POITIERS		1
ANNECY		1
AVIGNON		1
BESANÇON		1
BIARRITZ	1	
BORDEAUX		1
BOURGES		1
BREST		1
CAEN/CHERBOURG		1
CAMBRAI		1
CERGY		1
CLERMONT		1
DIJON	1	
DUNKERQUE	1	
ÉPINAL		1
FORT-DE-FRANCE		1
GRENOBLE	1	
LE HAVRE/ROUEN		1
LE MANS		1
LE PORT	1	
LIMOGES	1	
LORIENT		1
LYON		1
MARSEILLE		1
METZ	1	
MONTPELLIER		1
MULHOUSE		1
NANCY	1	
NANTES	1	
NICE		1
NÎMES		
ORLÉANS	1	
PAU	1	
QUIMPER	1	
REIMS		1
RENNES	1	
SAINT-ÉTIENNE	1	
STRASBOURG		1
TARBES		1
TOULON		1
TOULOUSE		1
TOURCOING		1
TOURS	1	
VALENCE		1
VALENCIENNES	1	
Total	**18**	**30**

Tableau 19 Répartition des directrices et directeurs dans les écoles d'art pour l'année 2019

Licence CC BY-NC-ND 3.0

ÉCOLES D'ART	Effectif étudiant	Nombre de personnels administratifs et techniques	Nombre étudiant par personnel
AIX	145	20	7,3
AMIENS	215	14	15,4
ANGERS	267	10	26,7
ANGOULÊME/POITIERS	316	25	12,6
ANNECY	206	28	7,4
AVIGNON	94	13	7,2
BESANÇON	221	15	14,7
BIARRITZ	58	4	14,5
BORDEAUX	227	21	10,8
BOURGES	176	26	6,8
BREST	227	17	13,4
CAEN-CHERBOURG	311	33	9,4
CAMBRAI	94	6	15,7
CERGY	252	21	12,0
CLERMONT	225	15	15,0
DIJON	196	14	14,0
DUNKERQUE	180	12	15,0
ÉPINAL	87	5	17,4
FORT-DE-FRANCE	108	8	13,5
GRENOBLE	125	15	8,3
LE HAVRE/ROUEN	178	21	8,5
LE MANS	154	8	19,3
LE PORT	155	17	9,1
LIMOGES	208	27	7,7
LORIENT	192	9	21,3
LYON	380	38	10,0
MARSEILLE	430	43	10,0
METZ	155	13	11,9
MONTPELLIER	170	8	21,3
MULHOUSE	150	29	5,2
NANCY	290	27	10,7
NANTES	500	23	21,7
NICE	200	37	5,4
NÎMES	125	10	12,5
ORLÉANS	300	21	14,3
PAU	298	8	37,3
QUIMPER	127	9	14,1
REIMS	235	20	11,8
RENNES	139	14	9,9
SAINT-ÉTIENNE	210	34	6,2
STRASBOURG	340	36	9,4
TARBES	340	9	37,8
TOULON	160	13	12,3
TOULOUSE	345	36	9,6
TOURCOING	174	14	12,4
TOURS	345	12	28,8
VALENCE	159	15	10,6
VALENCVIENNES	160	13	12,3
Total	**10153**	**874**	**11,8**

Tableau 20 Répartition du nombre d'étudiants par personnel pour l'année 2019

Licence CC BY-NC-ND 3.0

ANGERS	1	1	1	1	1	1	1		1	
ANGOULÊME/POITIERS	1	1	1	1		1	1			
ANNECY	1	1	1	1		1	1			
AVIGNON	1	1	1			1				
BESANÇON	1	1	1	1		1				
BIARRITZ	1	1	1	1		1	1		1	
BORDEAUX	1	1	1	1		1	1		1	
BOURGES	1	1	1	1		1	1			
BREST	1	1	1	1		1	1			
CAEN/CHERBOURG	1	1	1	1		1	1		1	
CAMBRAI	1	1		1		1	1			
CERGY	1	1	1	1		1	1			
CLERMONT	1	1	1	1		1	1	1	1	
DIJON	1	1	1	1		1	1			
DUNKERQUE	1	1	1	1		1				
ÉPINAL	1	1	1	1		1			1	
FORT-DE-FRANCE	1									
GRENOBLE	1	1	1	1		1	1			
LE HAVRE/ROUEN	1	1	1	1		1	1		1	
LE MANS	1	1	1	1		1	1			
LE PORT	1	1	1	1		1	1			
LIMOGES	1	1	1	1	1	1				1
LORIENT	1	1	1	1		1	1			
LYON	1	1	1	1		1			1	
MARSEILLE	1	1	1	1		1	1		1	
METZ	1	1	1	1		1	1		1	
MONTPELLIER	1	1	1	1		1				
MULHOUSE	1	1	1	1		1	1		1	
NANCY	1	1	1	1		1	1	1	1	
NANTES	1	1	1	1		1	1			
NICE	1	1	1	1		1	1			
NÎMES	1	1	1	1		1	1			
ORLÉANS	1	1	1	1					1	
PAU	1	1	1	1		1				
QUIMPER	1	1	1	1		1				
REIMS	1	1	1	1		1		1	1	
RENNES	1	1	1	1		1			1	
SAINT-ÉTIENNE	1	1	1	1		1	1	1	1	
STRASBOURG	1	1	1	1	1	1				1
TARBES	1	1	1	1		1	1			
TOULON	1	1	1	1		1	1			
TOULOUSE	1	1	1	1		1	1		1	
TOURCOING	1	1	1	1			1			
TOURS	1	1	1	1		1	1		1	
VALENCE	1	1	1	1		1				
VALENCIENNES	1	1	1							
Total	48	47	46	46	3	45	30	5	19	2

Tableau 21 Répartition des ateliers par école d'art pour l'année 2019

Annexe 10. Enquêtes auprès des étudiants de 4ème et 5ème année en école d'art

Ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'une étude de terrain sur l'enseignement en école d'art. Cette étude réalisée dans le cadre d'un doctorat mené par Hélène Parveau, doit permettre de comprendre la place de l'école d'art et plus précisément de son enseignement, dans le paysage de l'enseignement supérieur. Hélène Parveau, doctorante au laboratoire EHIC à l'université de Limoges sous la direction d'Anne-Claude Ambroise-Rendu et Till Kuhnle. Nous vous remercions vivement de votre participation. Vos réponses restent confidentielles

CARACTÉRISTIQUES SOCIALES

- Êtes-vous ? *
  - Un homme ?
  - Une femme ?

- Dans quelle catégorie d'âge êtes-vous ? *
  - En dessous de 20 ans
  - De 21 à 25 ans
  - De 25 à 30 ans
  - De 30 à 35 ans
  - Au-delà

- Dans quel type d'école êtes-vous inscrit ? *
  - École nationale ?
  - École territoriale ?
  - Vous êtes-inscrit(e) en ? *
    - 4ème année (Bac + 4)
    - 5ème année (Bac +5)

- Au cours de votre cursus, avez-vous changé d'école d'art ?
  - Oui
  - Non

ORIGINE DE VOTRE ORIENTATION EN ÉCOLE D'ART

- Pourquoi avez-vous continué après le DNA
  - Pour avoir un diplôme de niveau master
  - Poursuivre votre projet artistique
  - Conserver le statut étudiant
  - Appréhension de l'entrée dans le milieu professionnel
  - L'élaboration d'un projet plus personnel

Licence CC BY-NC-ND 3.0

PREMIER CYCLE (DE L'ANNÉE 1 À L'ANNÉE 3)

- Vous imaginiez le contenu de la formation ? *
  - Très théorique
  - Équilibré entre théorie et pratique
  - Très pratique
  - Ne sait pas

- Vous imaginiez les ateliers ? *
  - Très accessibles
  - Moyennement accessibles
  - Inaccessibles
  - Ne sait pas

- Vous imaginiez le temps laissé libre pour les activités culturelles autres ? *
  - Très important
  - Moyennement important
  - Absent
  - Ne sait pas

- Vous imaginiez le développement de projet personnel ? *
  - Très fréquent
  - Moyennement fréquent
  - Jamais
  - Ne sait pas

- Vous imaginiez l'acquisition de savoir-faire ? *
  - Très conséquente
  - Conséquente
  - Moyennement conséquente
  - Plutôt inconséquente
  - Inconséquente
  - Ne sait pas

- Vous imaginiez l'acquisition de connaissances ? *
  - Très conséquente
  - Conséquente
  - Moyennement conséquente
  - Plutôt inconséquente
  - Inconséquente
  - Ne sait pas

Licence CC BY-NC-ND 3.0

DEUXIÈME CYCLE (ANNÉE 4 À 5)
Avant d'entrer en deuxième cycle

- Vous imaginiez le contenu de la formation ? *
  - Très théorique
  - Équilibre entre théorie et pratique
  - Très pratique
  - Ne sait pas
- Vous imaginiez les ateliers ? *
  - Très accessibles
  - Moyennement accessibles
  - Inaccessibles
  - Ne sait pas
- Vous imaginiez le temps laissé libre pour les activités culturelles autres ? *
  - Très important
  - Moyennement important
  - Absent
  - Ne sait pas
- Vous imaginiez le développement de projet personnel ? *
  - Très fréquent
  - Moyennement fréquent
  - Jamais
  - Ne sait pas
- Vous imaginiez l'acquisition de savoir-faire ? *
  - Très conséquente
  - Conséquente
  - Moyennement conséquente
  - Plutôt inconséquente
  - Inconséquente
  - Ne sait pas
- Vous imaginiez l'acquisition de connaissances ? *
  - Très conséquente
  - Conséquente
  - Moyennement conséquente
  - Plutôt inconséquente
  - Inconséquente
  - Ne sait pas

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Actuellement en deuxième cycle

- Vous trouvez le contenu de la formation ?
  - Très théorique
  - Équilibre entre théorie et pratique
  - Très pratique
  - Ne sait pas

- Vous trouvez les ateliers ?
  - Très accessibles
  - Moyennement accessibles
  - Inaccessibles
  - Ne sait pas

- Vous trouvez le temps laissé libre pour les activités culturelles autres ?
  - Très important
  - Moyennement important
  - Absent
  - Ne sait pas

- Vous trouvez le développement de projet personnel ?
  - Très fréquent
  - Moyennement fréquent
  - Jamais
  - Ne sait pas

- Vous trouvez l'acquisition de savoir-faire ?
  - Très conséquente
  - Conséquente
  - Moyennement conséquente
  - Plutôt inconséquente
  - Inconséquente
  - Ne sait pas

- Vous trouvez l'acquisition de connaissances ?
  - Très conséquente
  - Conséquente
  - Moyennement conséquente
  - Plutôt inconséquente
  - Inconséquente
  - Ne sait pas

Licence CC BY-NC-ND 3.0

ENSEIGNEMENT

- L’enseignement reçu en école d’art vous paraît-il différent du reste de l’enseignement supérieur ? *
- Oui
- Non

- Face à un projet quelle est la part de connaissances issues des cours magistraux par rapport à vos connaissances personnelles ? *
- Inférieure
- Égale
- Supérieure

- Face à un projet avez-vous les éléments nécessaires pour le réaliser lorsque vous débutez ? *
- Oui
- Non

- Avez-vous le sentiment d'apprendre ou d'acquérir des connaissances par vous-même ? *
- Oui
- Non

- Au cours de votre cursus, les enseignants en sciences humaines vous ont *
- Transmis des savoirs
- Expliqué, fait comprendre
- Donné des clefs de lecture de l’art
- Transmis un message
- Transmis un héritage
- Donné accès à un savoir-faire
- Permis de pratiquer
- Permis de développer votre identité

- Au cours de votre cursus, les enseignants liés à la pratique vous ont *
- Transmis des savoirs
- Expliqué, fait comprendre
- Donné des clefs de lecture de l’art
- Transmis un message
- Transmis un héritage
- Donné accès à un savoir-faire
- Permis de pratiquer

Licence CC BY-NC-ND 3.0

- Permis de développer votre identité

- Au cours de votre cursus, les responsables ateliers/techniciens d'ateliers *
- Transmis des savoirs
- Expliqué, fait comprendre
- Donné des clefs de lecture de l'art
- Transmis un message
- Transmis un héritage
- Donné accès à un savoir-faire du passé
- Permis de pratiquer
- Permis de développer votre identité

COMPÉTENCES

- Actuellement pensez-vous avoir des compétences et des savoir-être ? *
- Oui
- Non

PROFESSIONNALISATION

- Avez-vous déjà effectué des stages dans le cadre de vos études *
- Oui
- Non

- Les connaissances théoriques issues de votre formation vous ont elles aidées ? *
- Beaucoup
- Neutre
- Peu
- Je n'ai pas ou peu fait de théorie durant ma formation

- Les connaissances pratiques issues de votre formation vous ont-elles aidées ? *
- Beaucoup
- Neutre
- Peu
- Je n'ai pas ou peu fait de pratique durant ma formation

- Pensez-vous avoir apporté quelque chose à votre employeur ou maître de stage ? *
- Oui
- Non

- Cette/ces expérience(s) professionnelle(s) vous a-t-elle(s) (ont) apporté : *
- Moins que votre formation
- Autant
- Plus

Licence CC BY-NC-ND 3.0

AU FINAL

- Est-ce que l'enseignement en école d'art vous a été profitable pour l'enseignement par projet *
- Oui
- Non

- Avez-vous le sentiment d'être acteur de votre parcours ? *
- Oui
- Non

Nous vous remercions pour le temps que vous avez accordé à cette enquête.

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Annexe 11. Les résultats du questionnaire

CATEGORIES SOCIALES

Catégories d'âge	Nombre d'étudiants
< 20 ans	2
21-25 ans	126
25-30 ans	20
30-35 ans	2
Au-delà	4
Total	**154**

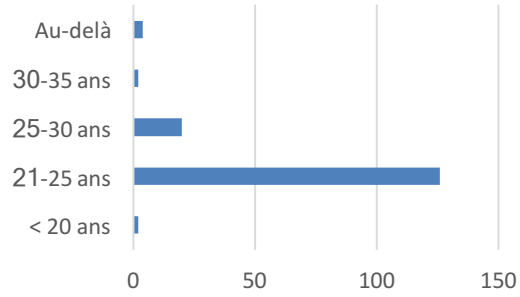


Tableau 22 et Diagramme 1- Répartition des individus par catégorie d'âge

Sexe	Nombre d'étudiants
Homme	47
Femme	107
Total	**154**

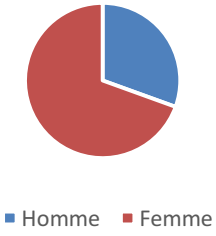


Tableau 23 et Diagramme 2 - Répartition des individus selon le sexe

Année d'étude	Nombre d'étudiants
4ème année	69
5 ème année	85
Total	**154**

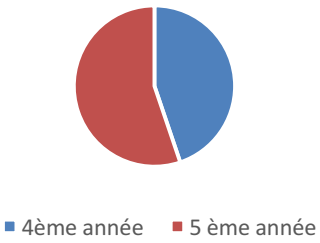


Tableau 24 et Diagramme 3 - Répartition des individus selon l'année d'inscription

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Changement école d'art	Nombre d'étudiants
oui	67
non	87
Total	**154**

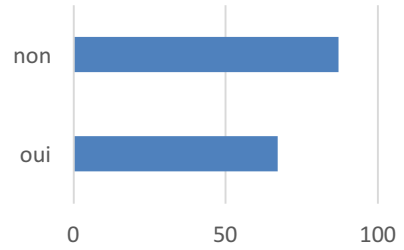


Tableau 25 et Diagramme 4 - Répartition des individus en fonction du changement d'école

Continuation après le DNA	Nombre d'étudiants
Avoir un diplôme de Master	120
Poursuivre un projet artistique	121
Conserver le statut étudiant	51
L'élaboration d'un projet plus personnel	90
Appréhension de l'entrée dans le milieu professionnel	47
Total	**429**

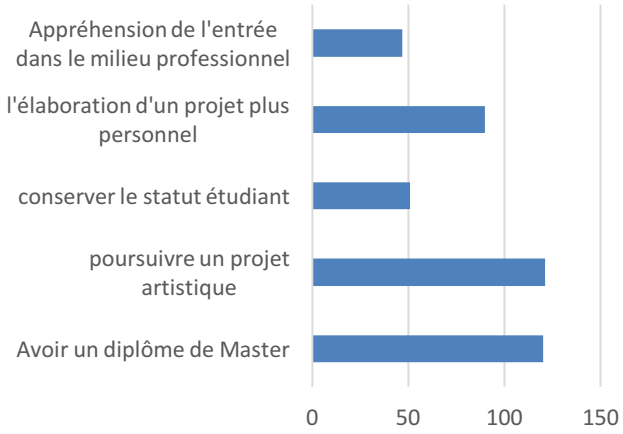


Tableau 26 et Diagramme 5 - Représentation des individus selon les motifs de poursuite d'étude

LE PREMIER CYCLE (DE L'ANNEE 1 A L'ANNEE 3)

- Perception des caractéristiques de la formation avant d'entrer en premier cycle

Vous imaginiez le contenu de la formation ?	Nombre d'étudiants
Équilibré entre pratique théorique et pratique plastique	105
Ne sait pas	11
Très pratique	36
Très théorique	2
Total	**154**

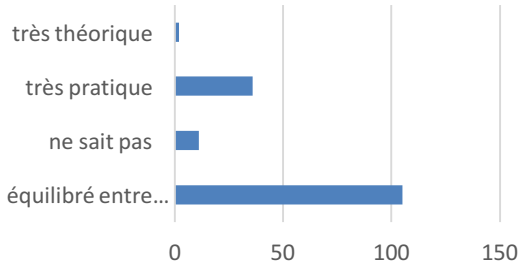


Tableau 27 et Diagramme 6 - Représentation de la formation

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Vous imaginiez les ateliers ?	Nombre d'étudiants
Très accessibles	111
Moyennement accessibles	26
Inaccessibles	7
Ne sait pas	10
Total	**154**

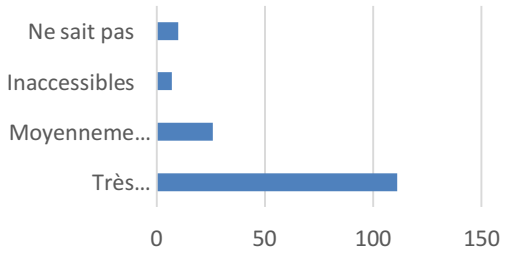


Tableau 28 et Diagramme 7 - Représentation de l'accès aux ateliers selon les individus

Vous imaginiez le temps laissé libre pour les activités culturelles autres ?	Nombre d'étudiants
Moyennement important	81
Très important	45
Ne sait pas	21
Absent	7
Total	**154**

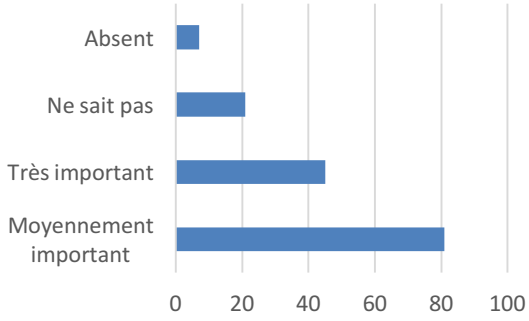


Tableau 29 et Diagramme 8 - Représentation donnée du temps laissé libre pour les activités culturelles

Vous imaginiez le développement du projet personnel	Nombre d'étudiants
Moyennement fréquent	45
Très fréquent	90
Ne sait pas	15
Jamais	4
Total	**154**

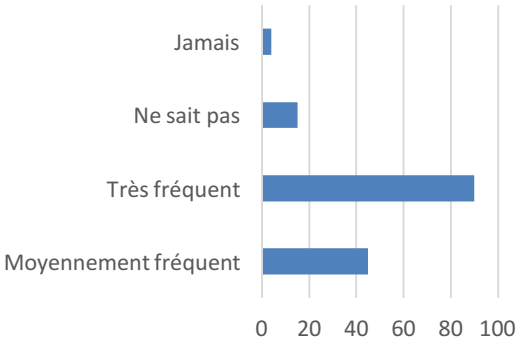


Tableau 30 et Diagramme 9 - Représentation de l'importance du développement de projet personnel

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Vous imaginiez l'acquisition de savoir-faire ?	Nombre d'étudiants
Moyennement conséquente	19
Conséquente	79
Très conséquente	47
Plutôt inconséquente	6
Ne sait pas	3
Total	**154**

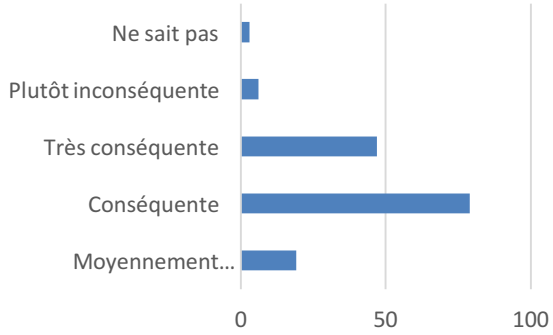


Tableau 31 et Diagramme 10 - Représentation de l'acquisition des savoir-faire selon les individus

Vous imaginiez l'acquisition de connaissances ?	Nombre d'étudiants
Moyennement conséquente	9
Conséquente	83
Très conséquente	60
Ne sait pas	2
Total	**154**

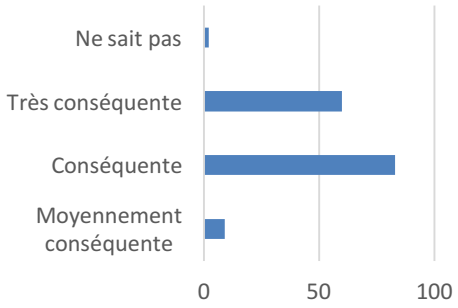


Tableau 32 et Diagramme 11- Représentation de l'acquisition des connaissances selon les individus

- Perception des caractéristiques de la formation à l'issue du premier cycle

Avec le recul vous trouvez le contenu de la formation ?	Nombre d'étudiants
Équilibre entre théorie et pratique	61
Très pratique	78
Ne sait pas	5
Très théorique	10
Total	**154**

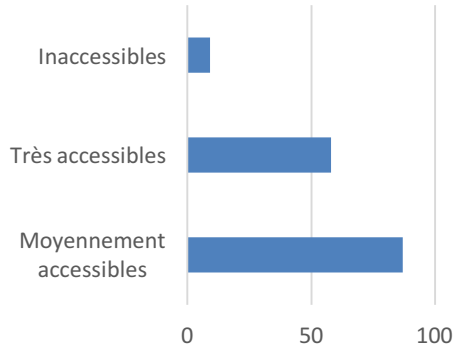


Tableau 33 et Diagramme 12 - Représentation du contenu de la formation

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Avec le recul, vous trouvez le temps laissé libre pour les activités culturelles autres?	Nombre d'étudiants
Absent	21
Moyennement important	81
Très important	49
Ne sait pas	3
Total	**154**

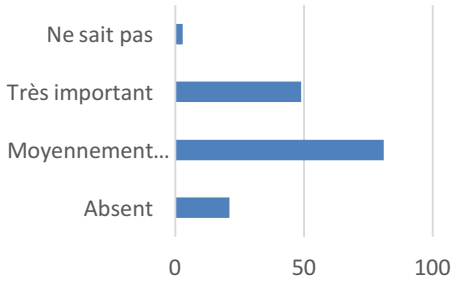


Tableau 34 et Diagramme 13 - Représentation du temps laissé libre pour les activités culturelles

Avec le recul, vous trouvez le développement de projet personnel ?	Nombre d'étudiants
Moyennement fréquent	70
Très fréquent	77
Jamais	4
Ne sait pas	3
Total	**154**

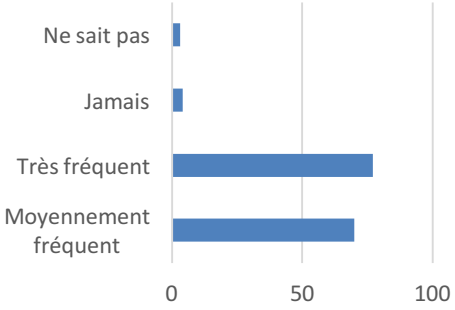


Tableau 35 et Diagramme 14 - Représentation de l'importance du développement de projet personnel

Avec le recul, vous trouvez l'acquisition de savoir-faire?	Nombre d'étudiants
Plutôt inconséquente	33
Conséquente	47
Moyennement conséquente	58
Très conséquente	8
Inconséquente	8
Total	**154**

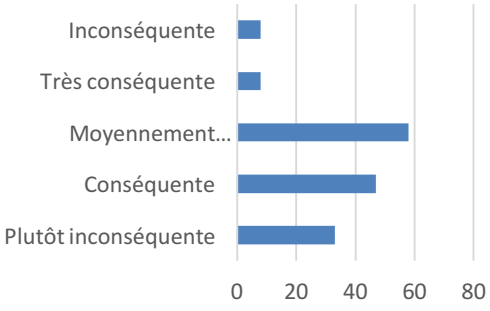


Tableau 36 et Diagramme 15 - Représentation de l'acquisition des savoir-faire selon les individus

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Avec le recul, vous trouvez l'acquisition de connaissances ?	Nombre d'étudiants
Très conséquente	23
Moyennement conséquente	58
Conséquente	55
Plutôt inconséquente	13
Inconséquente	5
Total	**154**

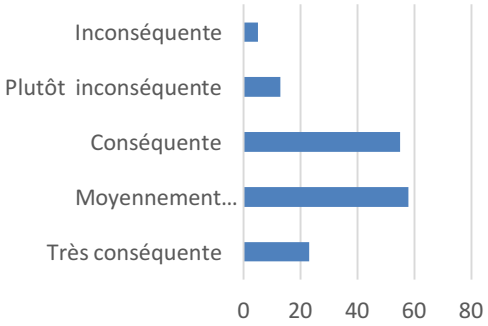


Tableau 37 et Diagramme 16 - Représentation de l'acquisition des connaissances selon les individus

Licence CC BY-NC-ND 3.0

LE DEUXIEME CYCLE (DE L'ANNEE 4 A L'ANNEE 5)

- Perception des caractéristiques de la formation avant d'entrer en deuxième cycle

Vous imaginiez le contenu de la formation ?	Nombre d'étudiants
équilibré entre théorie et pratique	66
ne sait pas	9
très pratique	45
très théorique	34
Total	154

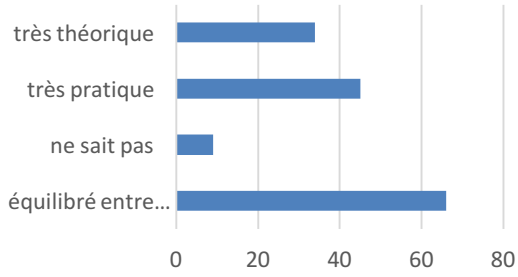


Tableau 38 et Diagramme 17 - Représentation du contenu de la formation

Vous imaginiez les ateliers ?	Nombre d'étudiants
Très accessibles	101
Moyennement accessibles	53
Total	**154**

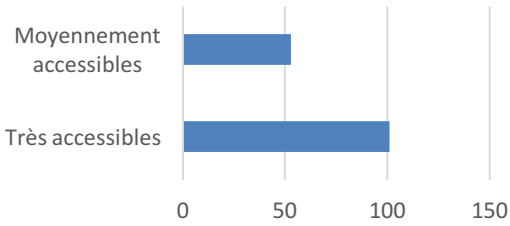


Tableau 39 et Diagramme 18 - Représentation de l'accès aux ateliers selon les individus

Vous imaginiez le temps laissé libre pour les activités culturelles autres ?	Nombre d'étudiants
Moyennement important	58
Très important	87
Ne sait pas	2
Absent	7
Total	**154**

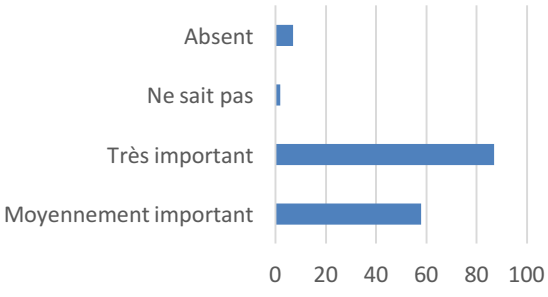


Tableau 40 et Diagramme 19 - Représentation du temps laissé libre pour les activités culturelles

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Vous imaginiez le développement du projet personnel ?	Nombre d'étudiants
Moyennement fréquent	9
Très fréquent	143
Jamais	2
Total	**154**

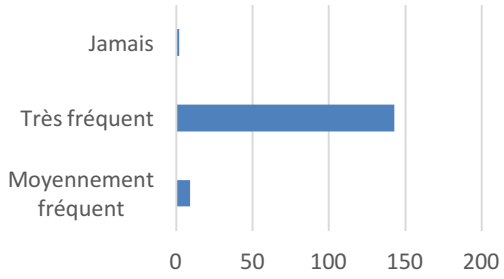


Tableau 41 et Diagramme 20 - Représentation de l'importance du développement de projet personnel

Vous imaginiez l'acquisition de savoir-faire ?	Nombre d'étudiants
Moyennement conséquente	46
Conséquente	48
Très conséquente	24
Plutôt inconséquente	20
inconséquente	16
Total	**154**

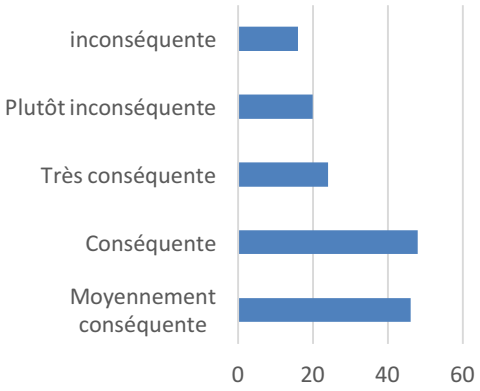


Tableau 42 et Diagramme 21 - Représentation de l'acquisition des savoir-faire selon les individus

Vous imaginiez l'acquisition de connaissances ?	Nombre d'étudiants
Moyennement conséquente	26
Conséquente	77
Très conséquente	47
Plutôt inconséquente	4
Total	**154**

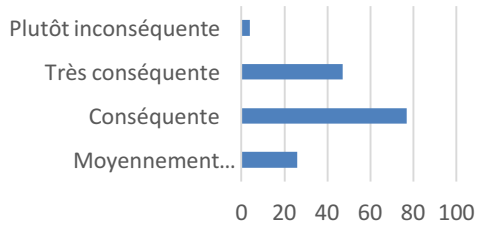


Tableau 43 et Diagramme 22 - Représentation de l'acquisition des connaissances selon les individus

Licence CC BY-NC-ND 3.0

- Perception des caractéristiques de la formation pendant ou à l'issue du deuxième cycle

Vous trouvez le contenu de la formation ?	Nombre d'étudiants
Équilibre entre théorie et pratique	51
Très pratique	55
Ne sait pas	19
Très théorique	29
Total	**154**

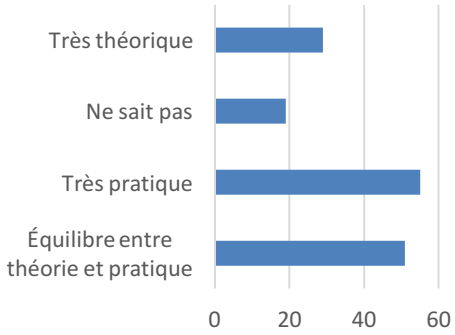


Tableau 44 et Diagramme 23 - Représentation de la formation

Vous trouvez les ateliers ?	Nombre d'étudiants
Moyennement accessibles	59
Très accessibles	83
Inaccessibles	4
Ne sait pas	8
Total	**154**

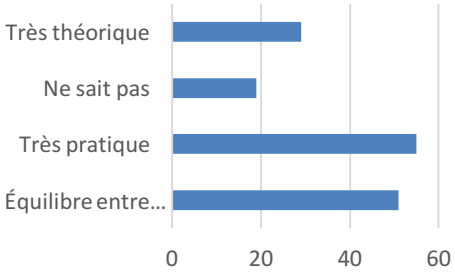


Tableau 45 et Diagramme 24 - Représentation de l'accès aux ateliers

Vous trouvez le temps laissé libre pour les activités culturelles autres?	Nombre d'étudiants
Absent	11
Moyennement important	64
Très important	75
Ne sait pas	4
Total	**154**

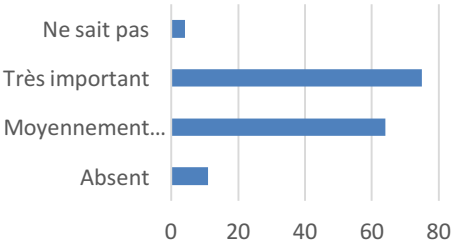


Tableau 46 et Diagramme 25 - Représentation du temps laissé libre pour les activités culturelles

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Vous trouvez le développement de projet personnel ?	Nombre d'étudiants
Moyennement fréquent	21
Très fréquent	126
Jamais	4
Ne sait pas	3
Total	**154**

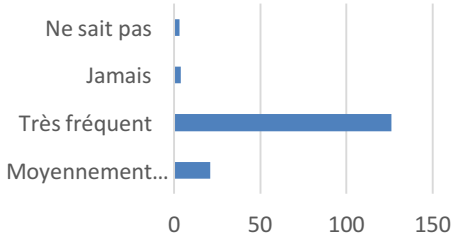


Tableau 47 et Diagramme 26 - Représentation de l'importance du développement de projet personnel

Vous trouvez l'acquisition de savoir-faire?	Nombre d'étudiants
Plutôt inconséquente	28
Conséquente	62
Moyennement conséquente	45
Très conséquente	2
Inconséquente	15
Ne sait pas	2
Total	**154**

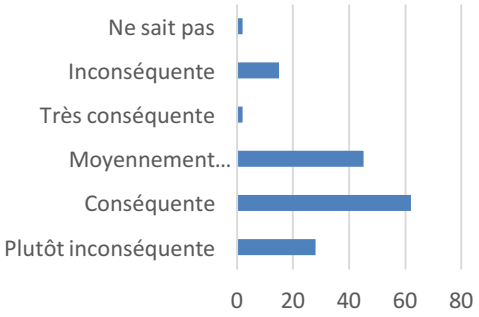


Tableau 48 et Diagramme 27 - Représentation de l'acquisition des savoir-faire selon les individus

Vous trouvez l'acquisition de connaissances?	Nombre d'étudiants
Plutôt inconséquente	9
Conséquente	70
Moyennement conséquente	45
Très conséquente	21
Inconséquente	5
Ne sait pas	4
Total	**154**

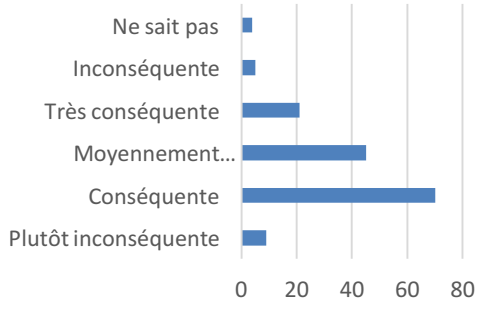


Tableau 49 et Diagramme 28 - Représentation de l'acquisition des connaissances selon les individus

Licence CC BY-NC-ND 3.0

LES CARACTERISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT

L'enseignement en école d'art vous paraît-il différent du reste de l'enseignement supérieur ?	Nombre d'étudiants
Oui	139
Non	15
Total	**154**

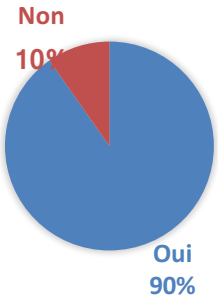


Tableau 50 et Diagramme 29 - Répartition des avis sur les caractéristiques de l'enseignement selon les individus

Face à un projet quelle est la part de connaissances issues des cours magistraux par rapport à vos connaissances personnelles ?	Nombre d'étudiants
Inférieure	83
Égale	60
Supérieure	11
Total	**154**

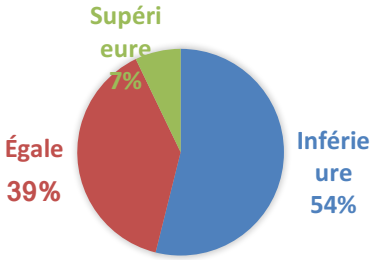


Tableau 51 et Diagramme 30 - Répartition des connaissances personnelles par rapport aux connaissances acquises en cours

Face à un projet avez-vous les éléments nécessaires pour le réaliser lorsque vous débutez ?	Nombre d'étudiants
Oui	90
Non	64
Total	**154**

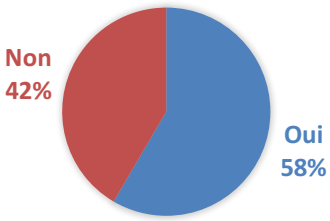


Tableau 52 et Diagramme 31- Représentation de la part des connaissances détenues par les étudiants avant le début d'un projet

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Avez-vous le sentiment d'apprendre ou d'acquérir des connaissances par vous-même ?	Nombre d'étudiants
Oui	141
Non	13
Total	**154**

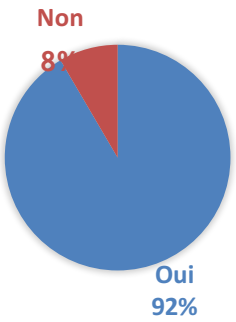


Tableau 53 et Diagramme 32 - Répartition des connaissances acquises en autonomie

Au cours de votre cursus, les enseignants en sciences humaines vous ont ?	Nombre d'étudiants
Transmis des savoirs	**124**
Expliqué, fait comprendre	**83**
Donné accès à un savoir-faire	**24**
Donné des clefs de lecture de l'art	**113**
Transmis un message	**29**
Transmis un héritage	**23**
Permis de pratiquer	**36**
Permis de développer votre identité	**54**

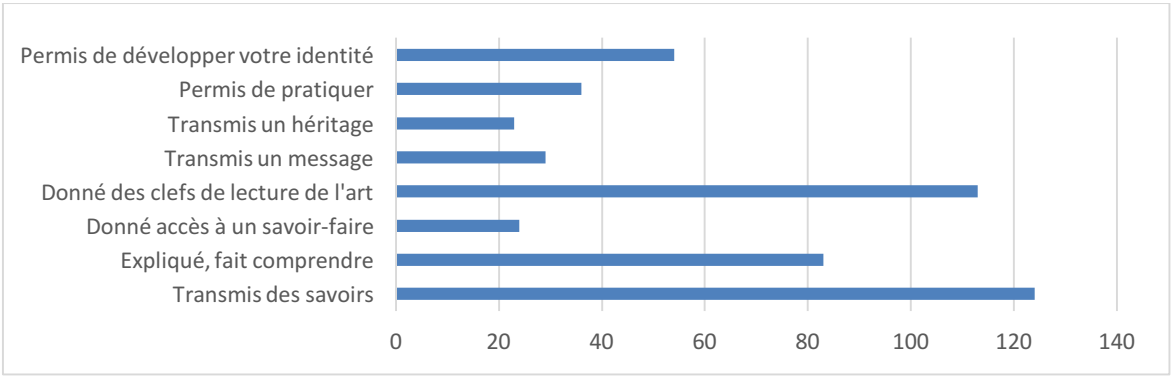


Tableau 54 et Diagramme 33 - Répartition des connaissances transmises par les enseignants en sciences humaines

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Au cours de votre cursus, les enseignants liés à la pratique vous ont ?	Nombre d'étudiants
Transmis des savoirs	**84**
Expliqué, fait comprendre	**92**
Donné accès à un savoir-faire	**74**
Donné des clefs de lecture de l'art	**68**
Transmis un message	**34**
Transmis un héritage	**28**
Permis de pratiquer	**110**
Permis de développer votre identité	**90**

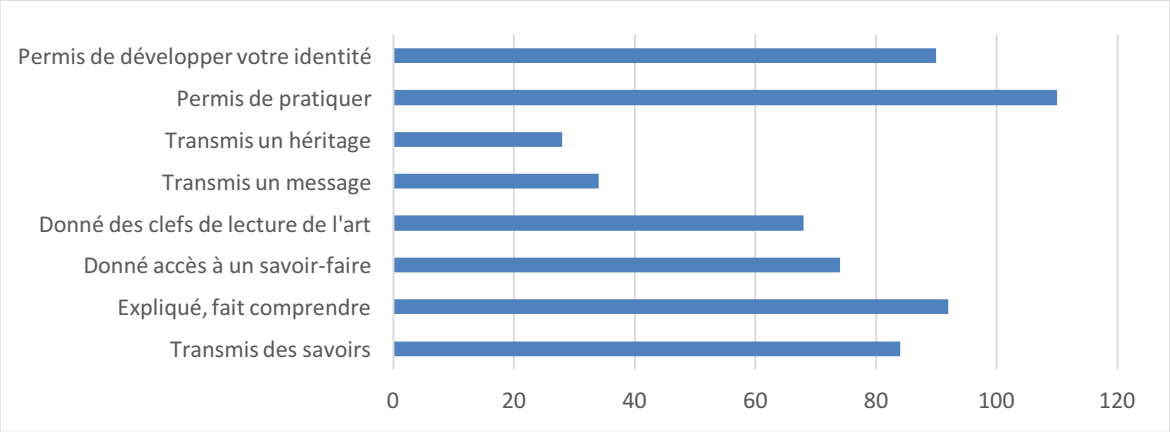


Tableau 55 et Diagramme 34 - Répartition des connaissances transmises par les enseignants en sciences humaines

Actuellement pensez-vous avoir des compétences et des savoir-être?	Nombre d'étudiants
Oui	146
Non	8
Total	**154**

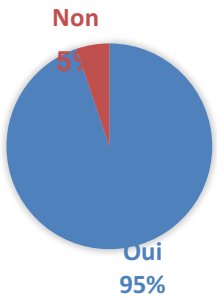


Tableau 56 et Diagramme 35 – Répartition des aptitudes acquises en cours de cursus

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Si oui, précisez lesquelles ?	Nombre d'étudiants
Savoir-faire	**119**
Savoir-penser	**136**
Savoir-créer	**134**

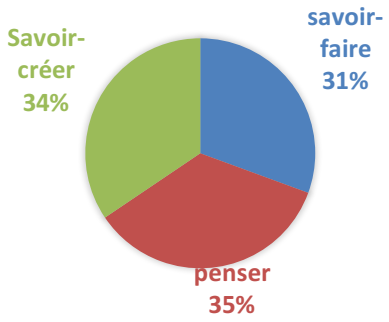


Tableau 57 et Diagramme 36 – Répartition des compétences acquises pendant la formation

Avez-vous déjà effectué des stages dans le cadre de vos études ?	Nombre d'étudiants
Oui	146
Non	8
Total	**154**

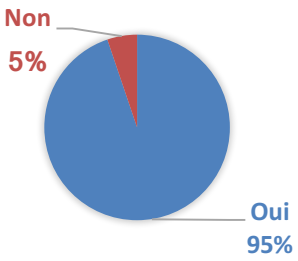


Tableau 58 et Diagramme 37 – Répartition des étudiants ayant effectué un stage lors de leurs études

Si oui, quel était votre niveau de responsabilité ?	Nombre d'étudiants
Suivi des tâches données par votre référent/tuteur	71
Autonomie sur un / plusieurs projet(s)	67
Observation	8
Ne sait pas	8
Total	**154**

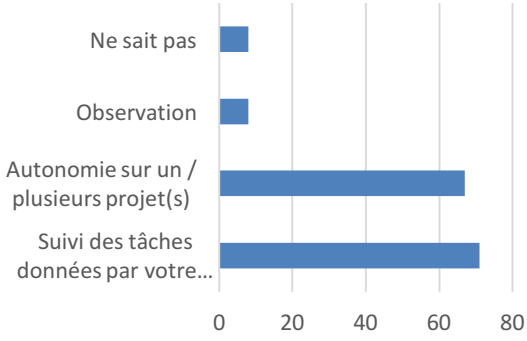


Tableau 59 et Diagramme 38 Répartition du niveau de responsabilité attribué aux stagiaires

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Les connaissances théoriques issues de votre formation vous ont-elles aidé?	Nombre d'étudiants
Je n'ai pas ou peu fait de théorie durant ma formation	15
Neutre	62
Beaucoup	44
Peu	33
Total	**154**

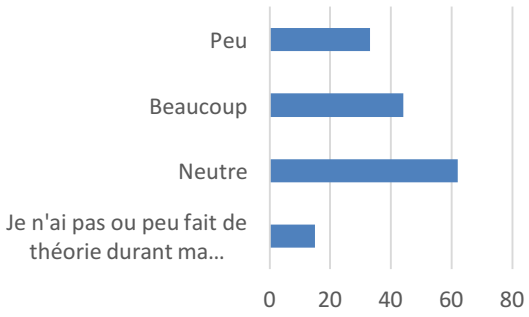


Tableau 60 et Diagramme 39 - Représentation de l'importance attribuée aux connaissances théoriques acquises durant le cursus

Les connaissances pratiques issues de votre formation vous ont-elles aidé?	Nombre d'étudiants
Je n'ai pas ou peu fait de pratique durant ma formation	5
Neutre	66
Beaucoup	68
Peu	15
Total	**154**

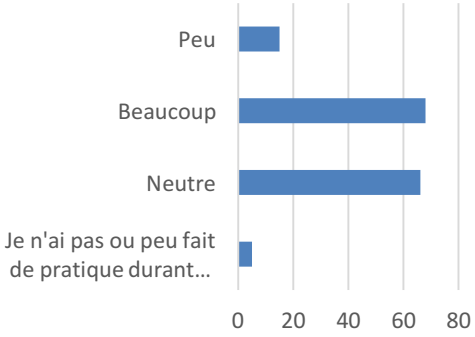


Tableau 61 et Diagramme 40 - Représentation de l'importance attribuée aux connaissances pratiques acquises durant le cursus

Pensez-vous avoir apporté quelque chose à votre employeur ou maître de stage ?	Nombre d'étudiants
Oui	87
Non	67
Total	**154**

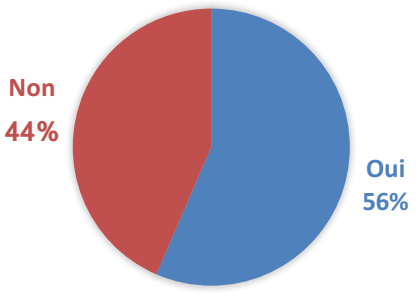


Tableau 62 et Diagramme 41 – Répartition des situations de transmission durant le stage

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Cette / ces expérience(s) professionnelle(s) vous a t-elle / (ont-elles) apporté ?	nombre d'étudiants
Moins que votre formation	38
Plus	28
Autant	88
Total	**154**

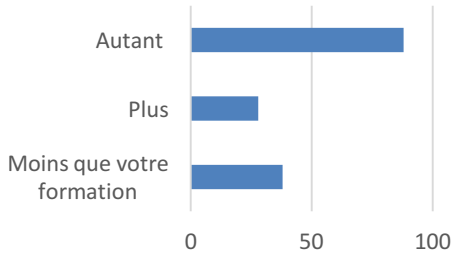


Tableau 63 et Diagramme 42– Représentation de l'importance du stage dans le parcours d'étude

Est-ce que l'enseignement en école d'art vous a été profitable pour l'enseignement par projet ?	nombre d'étudiants
Oui	139
Non	15
Total	**154**

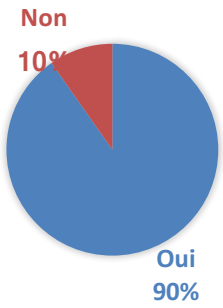


Tableau 64 et Diagramme 43 – Représentation du rapport des étudiants à l'enseignement par projet

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Annexe 12. Grille d'entretien destinée aux étudiants en école d'art

PARCOURS

- J'aimerais que vous me racontiez votre parcours en école d'art
    - Année d'entrée en école d'art
    - Études précédentes
- Pourriez-vous me décrire les atouts qui sont nécessaires pour entrer en école d'art ?
- Pour quelle raison souhaitiez-vous faire des études artistiques ?
- Pour quelle raison avez-vous plutôt qu'en université décidé d'étudier en école supérieure d'art ?

QUALITES ET COMPETENCES DEVELOPPEES AU SEIN DE L'ECOLE D'ART

- Au quotidien, quel(le)s sont les matières, les enseignements qui vous permettent de développer des compétences ?
    - Pratique plastique ?
    - Pratique théorique
    - Visites culturelles
    - Autres
- Depuis votre entrée en école d'art, quelles sont les qualités ou compétences que vous avez développées ?
    - Savoir-faire
    - Savoir-être

L'ÉCOLE D'ART EN RÉSUMÉ

- Pourriez-vous me donner le point fort et le point faible de votre formation ?

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Licence CC BY-NC-ND 3.0

Licence CC BY-NC-ND 3.0

[L’enseignement dans les écoles d’art françaises : étude de ses caractéristiques à partir de l’exemple de l’école d’art de Limoges]

L’entrée, dans l’enseignement supérieur des écoles d’art relevant du ministère de la Culture a posé l’épineuse question du formalisme scientifique de ces établissements. Ces écoles bénéficient d’une reconnaissance qui s’appuie sur leur évolution et la volonté de faire connaître l’enseignement qu’elles dispensent. Cette étude propose de situer la place de ce cursus par rapport à celle de l’enseignement supérieur général dans le cadre de notre société hypermoderne. Partant du fait que l’enseignement en école d’art est pluridisciplinaire, l’auteure a pris le parti d’appuyer cette recherche sur une méthodologie empruntée à plusieurs disciplines. Aussi, ce travail étudie les évolutions d’un enseignement à travers l’approche historique de l’école d’art de Limoges, puis analyse les caractéristiques et les modes de transmission au sein du cadre plus général des écoles d’art en France. En s’appuyant sur un corpus des maquettes pédagogiques des établissements puis un questionnaire et des entretiens recueillis auprès des étudiants d’écoles nationales et territoriales, l’auteure dresse un portrait de l’enseignement artistique. L'objet de cette recherche n’est pas de savoir si l’art s’enseigne mais plutôt de comprendre comment il s’enseigne.

Mots-clés : école d’art, enseignement artistique, formation, création, études artistiques, beaux-arts

Teaching in French art schools : study of its characteristics from the example of the art school of Limoges

The entry into higher education of art schools under the Ministry of Culture has raised the thorny question of the scientific formalism of these establishments. These schools benefit from a recognition which is based on their evolution and the will to make known the teaching which they provide. This study proposes to situate the place of this curriculum in relation to that of general higher education in our hypermodern society. Starting from the fact that the teaching in art school is multidisciplinary, the author took the decision to base this research on a methodology borrowed from several disciplines. Thus, this work studies the evolution of teaching through the historical approach of the art school of Limoges, then analyzes the characteristics and the modes of transmission within the more general framework of art schools in France. Based on a corpus of pedagogical models of the establishments and a questionnaire and interviews collected from students of national and territorial schools, the author draws a portrait of art education. The purpose of this research is not to know if art is taught but rather to understand how it is taught.

Keywords : art school, art education, training, creation, art studies, fine arts