



**HAL**  
open science

## Une école de la maturation ?

J. Vandebunder

► **To cite this version:**

J. Vandebunder. Une école de la maturation ? : Analyse de la formation artistique entre immédiateté du don, rythme des études et processus de création.. Temporalités: revue de sciences sociales et humaines, 2011, Temps des arts et des artistes, 14, 10.4000/temporalites.1788 . hal-01460072

**HAL Id: hal-01460072**

**<https://hal.science/hal-01460072>**

Submitted on 7 Feb 2017

**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.

# Temporalités

Revue de sciences sociales et humaines

14 | 2011 :

Temps des arts et des artistes

---

## Une école de la maturation ?

Analyse de la formation artistique entre immédiateté du don, rythme des études et processus de création

*A gestation school ? Analysis of artistic teaching between immediate gift, academic rhythm and creation process*

JÉRÉMIE VANDENBUNDER

---

### Résumés

Français English

Cet article porte sur l'enseignement artistique tel qu'il est délivré dans les écoles des Beaux-arts françaises. Il montre comment les acteurs investis dans ces formations, que ce soit les étudiants ou les enseignants, sont pris dans des jeux aux temporalités différentes. Posant tout d'abord comme paradoxale l'opposition entre l'innéité du don, valorisé aux beaux-arts, et la nécessité de suivre des études longues, nous tentons de montrer que le mythe de l'autodidaxie s'inscrit dans une perspective de socialisation propre au domaine des arts plastiques. Centré sur la socialisation professionnelle, dans le sillage des sociologues de l'École de Chicago, l'article présente les différentes étapes de ce processus en identifiant les stratégies et perspectives adoptées par les étudiants. Par ce biais, il met en lumière le passage progressif des élèves du monde profane au groupe professionnel. Enfin, il détaille la manière dont les formes atypiques d'organisation du travail, comme le travail par projets, sont appréhendées dans les écoles, en lien avec les contraintes du milieu scolaire.

In French art schools, temporality is obviously an issue for students and teachers alike. First, while teachers and students are insisting on gift and talent, they also put the stress on the need to study and experiment in the long run. I consider this "myth of autodidaxy" as a sign of professional socialization. Art students are trying to assimilate their own path with the myths of artistic life. In addition to that, I have followed the steps of this socialization for five years, the length of an entire art school curriculum. As students, young artists have to leave behind their initial stereotypes on artists and the art world in order to enter the professional world. Eventually, I try here to analyze how specific forms of work and organization such as project-based work are taught in art schools and how students deal with them.

---

### Entrées d'index

**Index de mots-clés :** formation, socialisation, temporalité, carrière, Beaux-arts, profession, projet

**Index by keyword :** education, temporality, career, art school, socialization, profession, project

## Texte intégral

Je tiens à remercier Charles Gadéa, Carine Ollivier et l'ensemble des doctorants du laboratoire Printemps pour l'aide précieuse qu'ils m'ont apportée lors de la rédaction de cet article.



Œuvre en cours aux Beaux-arts de Marseille.

Photo de Justin Meekel, DR.

- 1 À de jeunes artistes qui le pressaient de créer une école d'art sous son nom, le peintre Gustave Courbet ([1861] 1986, p. 16) répondait en ces termes : « Je ne puis donc pas avoir la prétention d'ouvrir une école, de former des élèves, d'enseigner telle ou telle tradition partielle de l'art. Je ne puis qu'expliquer à des artistes, qui seraient mes collaborateurs et non mes élèves, la méthode par laquelle, selon moi, on devient peintre, par laquelle j'ai tâché moi-même de le devenir dès mon début, en laissant à chacun l'entière direction de son individualité, la pleine liberté de son expression propre dans l'application de cette méthode. » Près d'un siècle et demi plus tard, tandis que l'enseignement artistique est devenu une formation reconnue et délivrée dans plus d'une cinquantaine d'écoles en France, les propos de l'auteur de *L'Origine du monde* entrent encore en résonance avec ceux des artistes actuels. La même interrogation revient alors : « peut-on enseigner l'art ? »<sup>1</sup>, ou encore « peut-on apprendre à devenir artiste ? » et « combien de temps cela prend-il ? ».
- 2 Pourtant, l'art est bel et bien enseigné en France. Les formations aux arts plastiques, dépendant du ministère de la Culture et de la communication, concernent aujourd'hui plus de 10 000 étudiants (Lacroix, 2011). Dès lors, il convient de voir comment les acteurs engagés dans ces formations, personnels et enseignant(e)s de ces établissements mais aussi étudiant(e)s, s'emparent de cette problématique et y répondent. De nombreuses évolutions sociales, artistiques et culturelles ont largement bouleversé les formations artistiques depuis le XIX<sup>e</sup> siècle. La massification de l'enseignement supérieur a également touché les beaux-arts, et la question se pose aujourd'hui de l'insertion d'étudiants toujours plus nombreux sur un marché où les positions reconnues sont très rares. L'incroyable diversité des formes artistiques, en lien avec l'émergence des nouvelles technologies de l'information et de la communication, a révolutionné le paysage de l'art contemporain et les écoles ne représentent plus aujourd'hui l'académisme conservateur que dénonçait Courbet. D'autre part, la mise en avant de l'individualité de l'étudiant et de son autonomie, l'insistance sur l'égalité de statut entre élèves et professeurs, et la revendication d'une

spécificité propre à l'enseignement artistique sont devenues des postures communes dans les écoles d'art. Enfin, les Beaux-arts constituent un espace dans lequel s'imbriquent de nombreuses dimensions temporelles, que l'on parle de la tradition des Beaux-arts liée à l'histoire de l'art et de ses valeurs, de la durée des études, de son découpage scolaire et des emplois du temps, de l'évolution des étudiants dans le temps, ou encore de la gestion temporelle et concrète du travail à réaliser. L'étude de la formation artistique nous permet ainsi de mettre en lumière l'intrication de ces différentes temporalités dans le domaine artistique, entre temps de la création, temps de la formation, temps de la vocation, temps de la carrière et temps de l'institution.

3 En sociologie, la plupart du temps, l'étude des formations s'est développée sous l'angle de la socialisation. L'éducation remplit ainsi une fonction particulière : préparer l'enfant aux rôles que la société lui assignera et, de manière plus précise, lui fournir les aptitudes particulières et connaissances spéciales propres à une profession (Durkheim, 1922). Dès lors, il s'agit de voir en quoi les formations, assurées par des professionnels, sont en adéquation avec le milieu professionnel qu'elles visent. Par conséquent, l'analyse de telles formations nous permet d'explicitier les idées, les usages et manières de voir des groupes professionnels, celles-ci étant à la fois transmises et acquises au cours de la formation. C'est notamment l'objectif que se sont fixés les sociologues de l'École de Chicago, à la suite d'Everett Hughes, en s'intéressant par exemple aux études de médecine (Becker, Geer, Hughes, Strauss, 1961). Ces auteurs décrivent la manière dont l'étudiant passe du monde profane à celui des professionnels, effectuant ce que Hughes (1996) nomme « le passage à travers le miroir ». La présente étude, consacrée aux Beaux-arts, se donne un objectif similaire. D'une part, les mondes de l'art se caractérisent par le partage de conventions permettant la collaboration de ses membres (Becker, 1988). Par conséquent, il s'agit de mettre en lumière les modes de transmission de ces conventions et la façon dont les étudiants s'en saisissent au cours de leur scolarité. D'autre part, les stéréotypes profanes concernant le milieu et les professions artistiques sont largement répandus – et l'image romantique de la Bohème en est l'un des éléments les plus visibles. Dès lors, il reste à déterminer comment ces valeurs et manières de voir apparaissent aux Beaux-arts, et de quelle manière les étudiants se les approprient éventuellement. Surtout, la socialisation est un processus qui s'inscrit dans le temps. Ceci est d'autant plus important aux Beaux-arts que ce processus y est marqué par différentes contradictions temporelles : entre l'immédiateté du don inné et la longueur de l'apprentissage, entre la rigidité du cadre temporel de l'institution et l'encouragement à l'autonomie.

4 La temporalité de la formation en arts plastiques semble paradoxale à cause de l'image même de la profession artistique. En effet, il y a une contradiction évidente entre la croyance dans l'innéité du don artistique et le fait de faire cinq ans d'études. De fait, la notion de don est centrale dans le milieu artistique, et en découlent souvent des discours selon lesquels l'art ne s'apprend pas, que l'on naît artiste, etc. Cette idée est reprise dans les écoles d'art elles-mêmes, que ce soit par les enseignants ou par les étudiants. De la même manière, Nathalie Heinich (2001) montre bien comment les artistes sous-déclarent leur niveau d'études lors des enquêtes statistiques, reprenant à leur compte ce qu'elle nomme « le mythe de l'autodidaxie ». Comment justifier l'existence même de ces cursus artistiques, dès lors que les individus qui les suivent déclarent de façon plus ou moins explicite qu'ils sont en définitive inutiles pour devenir artiste, ou tout au moins non nécessaires ?

5 Tout d'abord, les études artistiques constituent une période spécifique de la carrière des plasticiens. Comme n'importe quelle formation, les Beaux-arts se situent au début de cette carrière, influençant fortement la suite et ses éventuels succès. Mais comme nous le verrons par la suite, les Beaux-arts sont aussi un lieu d'expérimentation pour les élèves, une manière pour eux de travailler sans s'exposer encore sur le marché concurrentiel. Il s'agit de construire son réseau, sa signature, sans remettre en cause irrémédiablement sa réputation, élément central des mondes de l'art. De la même manière, la durée des études artistiques est importante en elle-même. La formation aux Beaux-arts se déroule sur cinq années : les deux premières sont qualifiées de propédeutiques, tandis que les trois suivantes sont dites « de projet » dans la plupart des écoles. Ces cinq années sont sanctionnées par deux diplômes, le diplôme national

d'arts plastiques (DNAP) au bout de la troisième année, et le diplôme national supérieur d'expression plastique (DNSEP) à la fin des cinq ans<sup>2</sup>. Ces différentes étapes caractérisent la durée institutionnelle des études artistiques, calquée sur le modèle européen dit « LMD ». Pour autant, on peut se demander si ce découpage scolaire est en adéquation avec les exigences du milieu artistique. Il en va ainsi de même pour la scansion des années en semestres, chacun étant ponctué par un bilan. On voit bien comment sont intriquées des dimensions temporelles qui peuvent apparaître comme contradictoires : entre des emplois du temps et des curricula fixés par l'institution et un processus individuel de transformation identitaire ; entre le temps de la scolarité et celui de la création.

- 6 En premier lieu, nous tenterons de comprendre dans quelle mesure la contradiction entre la notion de don inné et le dispositif d'apprentissage s'inscrit dans un ensemble plus large, qui définit les valeurs professionnelles du milieu artistique et son modèle vocationnel (Freidson, 1986). Ensuite, nous verrons quels sont les éléments permettant d'identifier la socialisation à l'œuvre dans les écoles d'art, et comment ceux-ci s'inscrivent dans le temps. Enfin, nous étudierons les formes de travail particulières adoptées aux Beaux-arts, leur temporalité spécifique et leur adéquation avec celles des mondes de l'art.

Cette analyse s'appuie sur un travail de terrain centré sur les méthodes qualitatives. Tout d'abord, il consiste en plusieurs périodes d'observations d'un semestre minimum, réalisées dans deux établissements différents, l'un en province, l'autre en région parisienne. Ensuite, ce travail d'observation a été enrichi par un corpus d'une vingtaine d'entretiens semi-directifs, tous réalisés auprès d'acteurs de la formation artistique : directeurs d'établissement, enseignant(e)s et étudiant(e)s.

## 1 – L'immédiateté d'un don inné et la longueur des études

- 7 Les notions de don ou de talent inné sont partie intégrante de l'image de l'artiste. D'ailleurs, ces stéréotypes sont présents dans de nombreux domaines artistiques, au-delà des seuls arts plastiques. Que l'on parle de l'oreille musicale ou du coup de crayon, on retrouve souvent l'idée d'une disposition innée qu'un apprentissage, même long, ne pourrait jamais fournir. De nombreux artistes ont repris avec force cette idée, tel Louis Aragon (1969) qui nomma un de ses ouvrages *Je n'ai jamais appris à écrire*. Elle se décline sous de nombreuses formes : le refus de l'académisme, la dévalorisation de l'apprentissage, la nécessité de désapprendre afin de retrouver le naturel de l'origine... Pablo Picasso aurait ainsi déclaré un jour : « j'ai mis toute ma vie à savoir dessiner comme un enfant ». De la même manière, on oppose souvent l'artiste talentueux, dont la maîtrise serait naturelle, à l'auteur laborieux, dont le statut est plus proche de l'artisan que de l'artiste. Il semblerait que le don soit constitutif de l'artiste, ce qui reviendrait à dire en effet que l'on naît artiste, que cela ne s'apprend pas.
- 8 Au-delà des stéréotypes, des études sociologiques se sont attachées à déterminer l'existence de ce que Nathalie Heinich (2001) nomme le « mythe de l'autodidaxie ». Ainsi, dans la perspective d'établir une morphologie sociale du groupe professionnel des plasticiens, Raymonde Moulin ([1992] 1997, p. 307) a montré qu'ils avaient pour la plupart un niveau d'études élevé. Mais son enquête souligne la forte tendance de ces artistes à le dissimuler : « La réalité que nous venons de décrire [le niveau d'études élevé des artistes] est d'autant plus frappante que les artistes sont prompts à s'en dissimuler l'importance : 61 % d'entre eux se déclarent en effet autodidactes, cette proportion variant peu selon le degré de visibilité. Bien plus, parmi les artistes qui ont longuement fréquenté les écoles supérieures d'art, 41 % se déclarent autodidactes. » Ceci est d'autant plus surprenant que le fait d'avoir fait des études longues favorise le succès dans la carrière artistique, comme le montre l'auteur. À propos d'une discipline différente, la musique, nous retrouvons la même valorisation du don et par conséquent,

la dévalorisation de la formation. Pierre-Michel Menger (1983, p. 61) a ainsi souligné le phénomène qui touche l'enseignement de la composition :

« L'aisance ou les difficultés ne sont pas déterminantes, seule compte, selon l'artiste, l'invention qui transcende toutes les règles, qui n'obéit à aucune autre loi que le don. Quel ne doit pas être dès lors le poids de dénégation qui pèse sur un apprentissage aussi long et aussi technique que celui de la composition ! »

9 Il est vrai que les figures de la précocité sont largement valorisées dans le domaine de la création musicale, que l'on pense seulement à Mozart ou Beethoven (Menger, 2009 et Elias, 1991).

10 Cette notion de don inné donne des accents paradoxaux à la temporalité de la formation aux Beaux-arts. En effet, à l'instantanéité du don, valorisée en soi, s'oppose la longueur des études et de l'apprentissage, et à l'exercice laborieux et qui prend du temps, s'opposent l'inspiration et la facilité.. Les entretiens réalisés avec des enseignants et des étudiants des Beaux-arts l'ont encore montré :

Il y a des très grands artistes qui ne sont pas du tout passés par une école d'art, qui sont mondialement célèbres, donc c'est pas forcé de passer par une école d'art, et une école d'art ne forme pas que des artistes, elles forme des gens qui, qui traversent un apprentissage, une formation artistique, et qui deviennent soit artistes, soit autre chose. (PrDkHo51)<sup>3</sup>

11 Il est tout à fait exact de dire qu'il n'est pas nécessaire de passer par les Beaux-arts pour être artiste. Le groupe professionnel des plasticiens ne dispose en rien d'une licence permettant de contrôler l'accès à la profession (Hughes, 1996). L'exemple de l'art brut, pratiqué par des personnes qui ne se revendiquent pas comme artistes (on parle notamment de « l'art des fous ») est souvent cité comme preuve de cette primauté du don sur l'apprentissage. Ceci rejoint bien la définition de ceux que Howard Becker (1988) appelle les *mavericks*, artistes ignorant les conventions depuis leur place à l'extérieur des mondes de l'art. L'école apparaît alors comme un lieu de formatage et d'apprentissage des conventions, allant parfois à l'encontre du talent naturel de l'individu. C'est ce qu'affirme cet autre enseignant :

Quand on est autodidacte, on peut très bien aussi développer, développer sa personnalité quoi. Beaucoup, beaucoup d'autodidactes, par exemple, font, font quelque chose qui a un rapport avec l'art brut, hein. [...] Quand on rentre dans une école, alors évidemment, c'est un lieu paradoxal parce que c'est un lieu qui, d'un côté est censé nous ouvrir euh, aux différentes techniques, aux différents, aux différentes approches, euh, plastiques, aux différentes sensibilités artistiques, aux différents savoirs euh, culturels, mais en même temps, c'est un lieu de formatage, donc c'est à chaque fois un basculement entre un enseignement qui, qui veut s'ouvrir, et en même temps qui a tendance aussi à formater. (PrDkHo58)

12 Mais plus encore que la valorisation de l'autodidaxie, le mythe du don imprègne la façon dont les étudiants des Beaux-arts se présentent et présentent leurs parcours. Dans une étude similaire consacrée à l'École nationale supérieure des Beaux-arts de Paris (ÉNSBA), Monique Segré (1993, p. 165) observait ainsi ce trait caractéristique chez les étudiants :

« Cette décision [de s'inscrire aux Beaux-arts] procède, pour la plupart, d'une longue relation avec le dessin, la couleur, remontant à l'enfance. Certains se disent "nés avec le pinceau ou le crayon". Tôt, ils ont pris plaisir au surgissement des formes, au mouvement des couleurs. Le goût du dessin, du coloriage, du modelage leur paraît naturel, inné. L'image mythique de l'artiste prédestiné, élu par les dieux, est fortement enracinée en eux. »

13 Nous avons recueilli les mêmes témoignages, sous diverses formes, lors des entretiens réalisés au cours de l'enquête. Ainsi, certains étudiants insistent sur le fait qu'ils ont « toujours dessiné », ou qu'ils « dessinaient tout le temps » lors de leur scolarité. D'autres évoquent un « besoin d'expression », une « passion » qu'ils ne s'expliquent pas et qui les a poussés à s'inscrire aux Beaux-arts. Surtout, lorsque l'on

aborde leurs motivations à s'inscrire, nombre d'entre eux indiquent qu'ils « ne savaient faire que ça », que « c'était la seule chose qui les intéressait » ou encore qu'ils « n'étaient bons qu'à ça ». D'ailleurs, ce type d'affirmation permet souvent aux étudiants qui ont suivi un parcours non artistique avant les Beaux-arts de justifier leur échec antérieur :

Euh, alors euh, parcours scolaire. En fait, euh, j'étais en troisième et j'[avais] pas des notes super, on va dire c'était plutôt bordélique quoi. Et en fait, j'ai redoublé ma troisième tout ça, et euh, en fait, j'avais été un peu baladé, tu vois, dans le, dans l'éducation nationale, tu vois, j'ai pas trop choisi ce que je voulais faire vraiment. Donc ce que j'ai fait, c'est que j'ai fait un BEP comptabilité, j'ai eu mon BEP. Ensuite j'ai refait un BEP en mécanique industrielle un truc comme ça quoi, euh, ensuite qu'est-ce que j'ai fait ? Et euh, après j'ai fait un Bac pro euh, de génie climatique, tu vois c'est tous ce qui touche à la climatisation. Et ensuite ben, je voulais faire les Beaux-arts quoi. En fait je dessinais depuis que j'étais petit, tu vois, et tout ça. J'ai toujours voulu faire les Beaux-arts, et euh, ben donc du coup j'ai passé le concours ici. (Ét4DkHo8?)

- 14 Si on retrouve ce sentiment chez d'autres étudiants, il apparaît parfois comme une crainte, un manque de quelque chose qui leur ferait défaut par rapport à leurs camarades (plus « doués ») :

Donc, pour moi, avant, ouais, c'était, presque j'attendais de savoir, euh, qu'on me dise si j'ai le don ou pas, parce que, c'est vrai que on nous dit tellement ça. Puis l'imagination, est-ce que j'ai de l'imagination ? (Et1RuHo88)

- 15 Dans tous les cas, si la prégnance de cette présentation biographique est avérée, son interprétation peut relever de logiques différentes.

- 16 Suivant une perspective critique, développée notamment par Pierre Bourdieu (2001) lors d'un colloque à l'école des Beaux-arts de Nîmes, cette idée de don et les présentations biographiques qui en découlent procèderaient avant tout d'une naturalisation visant à dissimuler le caractère construit (ou hérité) de l'attachement à l'art. Par conséquent, les discours des étudiants seraient avant toute chose des rationalisations a posteriori, des constructions biographiques s'apparentant à des sociodiscées. D'ailleurs, Annie Verger (1982) a bien montré comment les mécanismes de sélection lors de l'orientation des élèves favorisent les élèves issus des classes dominantes pour l'entrée aux Beaux-arts, quand les enfants d'ouvriers ou d'employés sont orientés vers les filières de l'art industriel. Allant même plus loin, il faut admettre qu'un nombre conséquent d'étudiants interrogés au cours des entretiens sont eux-mêmes fils ou filles d'artistes (musiciens professionnels, plasticiens, etc.) ou d'artisans. Il est évident qu'avoir des parents proches du milieu artistique favorise une entrée aux Beaux-arts, par accommodation au monde professionnel d'une part, et par une acceptation plus aisée du choix des enfants par leurs parents d'autre part. Seulement, peut-on en conclure que l'accès aux carrières artistiques dépend avant tout d'un héritage social ? Et surtout, les discours des étudiants devraient-ils être uniquement interprétés comme signes de l'illusion dans laquelle ils se trouvent, se dissimulant à eux-mêmes cet héritage ?

- 17 En analysant de manière précise les réponses d'étudiants interrogés sur leur parcours, à partir des méthodes initiées par Demazière et Dubar (1997) pour l'étude des récits de vie, on peut mettre au jour une structure autobiographique typique. Ainsi, comme nous l'avons évoqué précédemment, les étudiants expriment très souvent un attachement précoce à l'art, sans que cela soit vécu comme une particularité. Ils dessinent étant enfant, puis continuent lors de leur scolarité. Cela ne les mène d'ailleurs pas forcément à choisir les Beaux-arts : certains s'orientent même dans des cursus très éloignés de l'art. En réalité, on retrouve pour chacun un déclencheur qui les mène à s'inscrire aux Beaux-arts. Cela peut être un enseignant d'arts plastiques qui les encourage, un parent, voire un artiste :

J'envisageais pas du tout de faire des études artistiques. En fait c'est ça je crois qui est assez particulier dans mon parcours, c'est que c'est, en fait moi je voulais, après cette expérience, faire de l'éducation spécialisée, enfin depuis assez longtemps en fait j'envisageais de, de, de me diriger vers là comme fin pour mes

études et, en fait, en rentrant, c'est tous les gens, donc j'étais, j'étais, quand je suis revenue j'étais assez fragile, notamment par le décalage, par ce que j'avais vécu là-bas.[...] Et en fait, en rentrant, c'est les gens, c'est les gens autour de moi qui m'ont dit que, qu'il fallait que je fasse une école d'art pour, pour, parce que quoi, parce que c'était, ils, ils me voyaient comme ça et que en fait j'avais besoin de ça, pour eux, pour m'en sortir vraiment, et du coup c'est comme ça que je suis arrivée, je suis arrivée dans cette école, donc voilà. (Ét1RuFe88)

J'avais une prof qui, une prof d'arts plastiques qui, Fabienne, maintenant c'est devenu une amie quoi, et en fait elle vient des Beaux-arts de D. tu vois. Et elle m'a dit que je pouvais rentrer aux Beaux-arts de D., [...] Et euh, en fait elle m'a, j'ai été à la Plateforme, je devais avoir, je sais pas, dix-sept ans je crois. [...] J'ai été à la Plateforme et j'ai rencontré un mec qui s'appelle euh, Manuel R., c'est un peintre euh, enfin, un ancien étudiant d'ici et c'est un peintre. Et il était dans son atelier tu vois, il avait un grand atelier comme ça, il avait une blouse bleue tu vois, plein de peinture sur sa blouse, il avait des pinceaux, il avait une grande toile comme ça, c'était euh, c'était quoi, c'était un bac à ciment, il peignait un bac à ciment. Mais c'était tellement bien fait tu vois, et puis le mec il était vraiment dans son, dans le truc et tout, tu vois, ça m'a, j'étais, enfin j'étais vraiment captivé par son truc, et ça ça m'a vraiment donné envie aussi. Je me souviens de cette image-là en fait, ça m'a vraiment... Et puis le mec il était assez cool, assez sympa. Mais moi tu vois, j'avais toujours une image euh, de, comment dire, de, euh, du milieu artistique, assez euh, fermé, enfin tu vois un truc comme ça, en fin de compte c'est pas du tout ça. Non, enfin, je le ressens pas du tout comme ça. (Ét4DkHo84)

- 18 Cette structure du récit fait écho aux biographies d'artistes étudiées par Ernst Kris et Otto Kurz (1934). Selon eux, ces biographies reprennent en effet toujours cette trame, dont l'histoire de Giotto, le berger devenu peintre, est l'exemple-type. En définitive, pour ces étudiants, c'est l'art lui-même qui agit comme un déclencheur et qui détermine leur parcours. Que ce soit un artiste, un enseignant, un parent ou même une œuvre, on retrouve toujours ce lien avec l'art qui les pousse à passer d'une passion première à une véritable orientation scolaire. C'est le sens même de la vocation, qui désigne ici l'art, ailleurs la foi (Suaud, 1978), comme le moteur premier du choix de carrière et comme le critère final de l'évaluation. En se présentant ainsi, les étudiants tentent de s'inscrire avant tout dans une tradition artistique, revendiquant un statut au nom de leur relation à l'art, statut que le diplôme ne leur accordera pas officiellement. Cet accent mis sur la vocation relève toutefois d'un processus que l'insistance sur l'innéité du don ne doit pas dissimuler. Le parcours menant à l'inscription aux Beaux-arts peut-être long et hasardeux, entre désir, passion, hésitation, refus, retour... Le moment de la formation scelle ainsi le début de la carrière professionnelle, mais également l'apogée de la vocation. En ce sens, il concrétise un processus long en lien avec la pratique (« j'ai toujours dessiné ») par une décision événementielle : l'inscription aux Beaux-arts.

## 2. La socialisation et le « passage à travers le miroir »

- 19 Comme nous l'avons évoqué précédemment, les diplômes délivrés aux Beaux-arts ne peuvent pas être considérés comme des licences, garantissant l'exclusivité de l'accès à la profession (Hughes, 1996). Dès lors, assimiler les Beaux-arts à une formation professionnelle, à l'image des études de médecine ou d'architecture, ne va pas de soi. Pour autant, certains points permettent de faire ce rapprochement. Ainsi, les enseignants des écoles d'art sont des professionnels et il faut attester d'une expérience artistique conséquente pour être professeur. De plus, si tous les étudiants en art ne deviendront pas des artistes, la grande majorité des artistes actuels reconnus sont passés par une école d'art. Mais surtout, les Beaux-arts peuvent être considérés comme une formation professionnelle dans la mesure où ils sont le lieu d'une socialisation amenant les étudiants à appréhender une culture spécifique. La formation est ainsi le lieu de la séparation entre les profanes et le monde professionnel, où est mis en scène le passage des étudiants d'un monde à l'autre. En définitive, même si l'on doit relativiser



la portée de la comparaison avec les professions disposant d'une licence, on constate qu'aujourd'hui, la majorité des plasticiens sont diplômés d'une école d'art. La question est donc de savoir si la durée spécifique des études aux Beaux-arts s'accorde avec la durée de ce processus individuel consacrant la transformation de l'étudiant en artiste.



« Accrochage pour la présentation du diplôme de troisième année »

Charalambos Margaritis, 2010. margaritis.tumblr.com

20 La première étape de cette socialisation consiste donc en la revendication du statut d'artiste, par l'affirmation d'un lien particulier avec l'art. Cette revendication est acceptée par les enseignants qui traitent les étudiants comme des égaux, à l'image de Gustave Courbet parlant de « collaborateurs et non d'élèves ». Ceci est particulièrement frappant aux Beaux-arts, où tout modèle pédagogique vertical est rejeté. Pour les professeurs, il s'agit alors d' « accompagner » les élèves-artistes dans leurs projets plutôt que de leur imposer une direction. Ceci est bien sûr d'autant plus vrai que les étudiants avancent dans leur scolarité. L'organisation des deux dernières années consacrées au projet privilégie par conséquent les rendez-vous individuels entre enseignants et étudiants, plutôt que des cours traditionnels.

21 Toutefois, cette initiation au statut d'artiste n'est pas tout à fait linéaire. Tout comme les étudiants en médecine (Becker, Geer, Hughes, Strauss, 1961), les élèves des Beaux-arts passent par plusieurs « perspectives », adaptant les valeurs du groupe professionnel aux contraintes de leur environnement. Lors de leur entrée aux Beaux-arts, les jeunes admis ont une vision particulière de l'art et des artistes, reprenant les éléments de ce que Hughes appelle les « stéréotypes profanes » concernant la profession. La notion de don et le fait de mettre en avant sa vocation font bien sûr partie de ces stéréotypes. En ce sens, les étudiants en médecine ne sont pas différents lorsqu'ils estiment que la profession médicale est « la meilleure de toute », et qu'ils mettent en avant le désintéressement et le service au patient. Cela a plusieurs conséquences importantes, pour les étudiants des Beaux-arts. Les étudiants de première année ont ainsi tendance à adopter ce modèle romantique de l'artiste, caractérisé par une certaine marginalité et surtout par la croyance en la valeur de sa propre pratique. L'artiste est vu comme celui qui ne fait pas de concessions dans son travail et n'écoute que sa propre sensibilité. Dans leurs comportements, cela se traduit notamment par un style vestimentaire hors normes, comme si une apparence originale témoignait de leur appartenance à un groupe à part. C'est par exemple ce que signale cet étudiant de quatrième année :

Tu vois en fait, j'ai l'impression que la plupart des gens qui rentrent aux Beaux-arts, comment dire, ils essaient d'avoir une attitude en fait tu vois. Je sais pas si t'as remarqué ça ? Ouais, ils essaient d'avoir, comment dire, tu sais, quand tu rentres aux Beaux-arts, t'as envie de te montrer différent, parce que justement t'es dans une école d'art tu vois. La plupart des gens quand tu regardes, quand tu

passes le concours d'entrée, tu regardes, t'as des gothiques, t'as des mecs qui ont des piercings partout, t'as des mecs qui ont des rats sur l'épaule, tu vois, t'as plein de gens qui sont différents, qui essayent de s'affirmer tu vois, avec une identité, tu vois, propre et tout ça, mais vraiment euh, extériorisation tu vois. (Ét4BoHo8?)

- 22 D'autre part, le fait de se considérer comme des artistes peut mener les étudiants à juger les cours inutiles, comme le raconte cet enseignant :

Surtout en première année, les étudiants, ben ils croient que comme ils sont entrés dans une école d'art ils sont artistes, donc pourquoi on viendrait les embêter avec un enseignement, des techniques, des choses comme ça. (PrRuHo65)

- 23 Ceci se traduit alors par un absentéisme accru dans les écoles d'art, considéré comme une véritable « tradition » par les enseignants. Mais pour autant, le contrôle de cet absentéisme reste très limité. Si les enseignants le déplorent, ils s'y résignent souvent en insistant sur la responsabilité des étudiants (« ce sont des adultes » ou « on ne peut pas les forcer »).

- 24 Par la suite, alors qu'ils avancent dans leur scolarité, les étudiants vont avoir tendance à dénigrer ce genre de comportement, l'assimilant à une volonté de « faire artiste ». Au fur et à mesure, ces étudiants s'approprient une autre vision du groupe professionnel. Ceci passe tout d'abord par la découverte des tâches à accomplir, entrant parfois en contradiction avec une certaine image du travail artistique. C'est ce dont témoigne un étudiant lors d'une discussion avec un professeur, alors qu'il est en train de réaliser une installation : « Quand je parle de mes études à mon père, je lui dis que je casse des tuiles, ou que je porte des parpaings. Ben je fais les Beaux-arts quoi. » Selon Everett Hughes, il s'opère dans la socialisation professionnelle un « passage à travers le miroir ». L'étudiant qui s'immerge dans la culture du groupe professionnel doit faire face à la « réalité désenchantée » de cette profession. En assimilant la réalité des tâches et des compétences des professionnels, l'étudiant abandonne peu à peu les stéréotypes profanes pour s'identifier au rôle du professionnel. Qui plus est, il doit prendre en compte les contraintes de sa scolarité, comme la gestion du temps de travail et la nécessité de réussir les évaluations pour obtenir les diplômes. Pour les étudiants en médecine décrits dans *Boys in White*, cela se traduit ainsi par un abandon de la perspective précédemment évoquée au profit d'une vision plus cynique les amenant à réduire la quantité de travail et de points à réviser en anticipant ce qui leur sera demandé lors des examens. On retrouve la même évolution des perspectives chez les étudiants des Beaux-arts.

- 25 Par exemple, alors que les étudiants les plus jeunes ne maîtrisent pas encore les codes de l'école, les plus avancés témoignent souvent, dans les entretiens, des stratégies qu'ils mettent en place pour obtenir des évaluations convenables. Par exemple, quelques étudiants maîtrisent avec brio l'art de manier les références lorsqu'ils présentent leurs travaux aux enseignants. S'ils estiment n'avoir pas réalisé assez de travaux, pour des raisons diverses, ils avouent s'en sortir en accumulant des références qui plaisent à tel ou tel enseignant, ou encore en mettant en place une performance facile à réaliser en peu de temps, en la justifiant après coup par des citations d'artistes d'avant-garde. Ce jeu avec les références est sans doute l'un des exemples les plus significatifs de la culture étudiante des Beaux-arts. Nous avons ici un exemple de la manière dont les étudiants s'approprient la culture de l'école et ses codes, pour les retraduire ensuite en fonction de leurs propres contraintes et ressources. Si les étudiants en art réalisent des œuvres et peuvent être considérés comme des jeunes artistes, ils n'en sont pas moins des étudiants, cherchant à obtenir leur diplôme. Par conséquent, ils se doivent de jouer avec ce public particulier que forment leurs enseignants. Selon Françoise Liot (1999), l'importance du discours aux Beaux-arts s'explique par sa prédominance dans les circuits de l'art contemporain. Mais il ne faut pas perdre de vue que les étudiants se servent de ce discours dans le cadre de stratégies visant à minimiser une charge de travail ou à éviter un exercice déplaisant :

Ouais c'était une des pirouettes, enfin, une pirouette, ce que je veux dire c'est euh, euh, il y a, on retrouve souvent ça dans les école d'art, c'est euh, [...] c'est le côté cache-misère de, du blabla quoi, donc euh, enfin tu sais t'es capable de parler sur un truc alors que, c'est, quelque part, l'idée était séduisante, il y a juste une petite idée pour aller, tu vois c'est euh, un petit clin d'œil rigolo quoi, et il y a pas de quoi se toucher la nouille (rires) pendant des heures quoi. (Ét4BoHo84)

26 En définitive, à la figure de l'artiste maudit qui ne se soucie guère de la reconnaissance succède celle du créateur qui cherche à plaire. Les stéréotypes profanes laissent la place à la culture professionnelle (et à ses artifices).

27 Le parcours décrit par cette étudiante, fraîchement diplômée, nous permet de comprendre le processus de socialisation aux Beaux-arts et notamment son inscription au croisement de différentes temporalités :

Alors j'ai choisi une voie, j'en ai changé pas mal. Quoi qu'il se passe, c'est une école aussi où on est libre d'expérimenter. Bien sûr il y a cette urgence, ça peut paraître bête mais cinq ans c'est peu et l'urgence des bilans fait qu'on se lance souvent sur des boulots qui donnent quelque chose aux bilans. Du coup ça rend le travail assez scolaire, assez souvent. Jusqu'en troisième année j'ai vraiment pris une voie. Voilà j'avais compris à mes yeux pas mal de choses sur l'art, j'avais des envies et j'ai développé des projets à la base assez conceptuels, de fausses entreprises, de fausses associations, de choses assez ironiques, dans la dérision d'un système que je pensais avoir compris et saisi. Et voilà, ce que j'ai commencé à développer, là je le dis avec recul, c'était une œuvre qui correspondait à ce qu'on attendait avec tout le décalage. Je faisais pas quelque chose de convenu, c'est-à-dire beau et appréciable, mais je faisais quelque chose que je pensais pouvoir déranger par rapport à ce qu'on attendait et finalement quelque chose de très attendu. Quelque chose de très à la mode où finalement je m'y retrouvais pas forcément mais ça je l'ai compris après et mine de rien j'ai compris aussi que cinq ans de Beaux-arts ça forme à savoir déjà si on veut être artiste ou pas, en fait, et ça forme surtout à comprendre comment on travaille en tant qu'artiste, quoi, et vraiment c'est cinq ans qui peuvent savoir à si on est artiste ou pas, quoi qui peuvent servir à ça. Donc voilà, pendant longtemps j'ai développé un travail très très conceptuel, tout en gardant une pratique du dessin assez rigoureuse, parce que c'était aussi ma base, mais j'étais très duelle là-dedans. Je montrais pas mon dessin qui était presque romantique, à mes yeux, pour, pour montrer un travail conceptuel où j'avais beaucoup de retours et beaucoup de critiques parce que c'était aussi assez branché finalement. C'est qu'à partir de, des années d'après que j'ai changé un peu mon travail et que j'ai vraiment cherché à être beaucoup plus honnête et, et à essayer de réunir, ben tout, quoi voilà, cette pratique duelle du dessin et de l'humour, j'ai essayé de réunir tout ça, en faisant un projet que j'ai eu beaucoup plus de mal à défendre parce que beaucoup moins sexy aussi, qui était le projet de ma deuxième partie aux Beaux-arts, c'est-à-dire les quatrième, cinquième années. (Ét+1BoFe84)

28 En insistant sur « l'urgence des bilans » et la durée limitée des études (« cinq ans c'est peu »), cette étudiante montre bien comment la temporalité heurtée de la création s'harmonise mal avec le cadre strict de la scolarité. Les étudiants s'appuient alors sur leur apprentissage de savoirs et de techniques artistiques et discursives, d'une rhétorique professionnelle (« quelque chose de très attendu »), pour concilier les deux. Cela nous permet ainsi de comprendre quel sens revêt le processus de « maturation » mis en avant par les enseignants. Il s'agit pour l'étudiant de « trouver sa voie » en enrichissant par les connaissances et les rencontres cet élément personnel, ce « déjà-là ». En ce sens, le diplôme de fin d'études s'apparente à un rite d'institution, ayant pour effet « de séparer ceux qui l'ont subi non de ceux qui ne l'ont pas encore subi mais de ceux qui ne le subiront en aucune façon et d'instituer ainsi une différence durable entre ceux que ce rite concerne et ceux qu'il ne concerne pas » (Bourdieu, 1982, p. 58). Enfin, pour préciser la nature de ces temporalités, il nous faut également souligner de quelle manière l'organisation du travail, lors de la formation, s'accorde avec celle de la carrière professionnelle, la maturation concernant aussi bien l'étudiant que son projet.

### 3. L'autonomie de l'étudiant et le travail par projet

- 29 Il peut sembler paradoxal de considérer l'activité de création artistique comme un travail. Symbole d'une pratique libérée des contraintes utilitaires, elle est aujourd'hui érigée comme l'avant-garde d'un mode de production hérité des mutations récentes du capitalisme (Menger, 2002 ; Boltanski, Chiapello, 1999). Le travail par projets est le symbole de ces formes atypiques d'activité, centrées sur l'individu et son inscription dans un réseau dont il exploite les configurations. Cette organisation du travail dans les études artistiques nous invite à nous interroger sur différents points. Tout d'abord, il s'agit de comprendre de quelle manière les acteurs jouent avec les différentes contraintes temporelles de leur activité. Ensuite, il faut mettre en lumière la façon dont le travail par projets est enseigné aux Beaux-arts, dans la mesure où l'école prépare les étudiants à travailler de cette manière. Pour revenir à la notion de temporalité, ceci nous amène ainsi à nous demander comment la pédagogie est organisée de manière à ce que l'étudiant apprenne à gérer une carrière longue par une succession de temps courts, ceux des projets.



École des Beaux-Arts de Marseille

Photo de Justin Meekel. DR.

- 30 À l'image du travail en arts plastiques de manière générale, le travail des étudiants aux beaux-arts est très individualisé : il repose avant tout sur des idées personnelles. Même s'il existe des œuvres communes ou des ateliers de groupe, les étudiants consacrent la plupart de leur temps à leur propre travail et l'enseignant est obligé de suivre chacun des élèves de manière individuelle. L'observateur extérieur est souvent surpris lorsqu'il pénètre pour la première fois dans un atelier : les étudiants discutent entre eux très souvent, ils entrent et sortent à leur guise, pour une pause cigarette ou pour aller dans un autre atelier ; certains ne font rien, ostensiblement, et attendent. Dans ce contexte, l'enseignant passe d'élève en élève : à l'un, il essaye d'expliquer les rudiments mathématiques nécessaires à un calcul de perspective, avec un autre, il sélectionne des musiques expérimentales sur son ordinateur... Puis il s'entretient avec un autre étudiant de sa vie familiale. De nombreux enseignants m'ont souvent fait remarquer cette obligation de répondre à des demandes excessivement diverses, allant de rappels purement scolaires au suivi psychologique. Tout cela montre bien à quel point la pédagogie mise en place aux Beaux-arts est individualisée. Ceci s'explique par l'importance donnée au fait que chaque étudiant avance à son propre rythme, qu'il

travaille sur un exercice imposé ou sur ses propres créations. L'enseignant l'accompagne alors, en réglant son pas sur celui de l'étudiant :

Moi je crois que c'est une promenade. Alors euh, c'est, ce sont des promenades en fait. Moi j'ai une chance inouïe, comme enseignant dans une école d'art, c'est de pouvoir me promener avec les étudiants, se promener intellectuellement ou physiquement même d'ailleurs, autour d'un projet. (PrDkHo58)

- 31 Cet enseignant cherche donc à éclairer le cheminement parfois tortueux du projet de l'étudiant. Dès lors, comment cette forme de travail, souvent exempte de contraintes temporelles, s'accorde-t-elle avec les exigences d'une évaluation et de diplômes ? En effet, dans les écoles d'art, les étudiants doivent présenter leurs travaux devant un jury d'enseignants à chaque semestre, lors d'un bilan d'évaluation. Ce bilan sert alors à établir une note globale pour le semestre, d'autres évaluations étant faites pour chaque atelier. Or, pour les étudiants, le principal problème de ces bilans réside dans l'obligation de finir leurs travaux à temps. Lors des bilans, les justifications du type « c'est pas fini » ou « j'ai pas eu le temps » reviennent ainsi souvent. De même, dans les entretiens, la gestion du temps est souvent qualifiée par les étudiants de problématique, car ils estiment souvent impossible de développer leur projet comme ils le souhaitent en respectant une date limite. On retrouve alors les stratégies évoquées précédemment, les étudiants économisant du temps sur la réalisation plastique et le dissimulant par un appel aux références. Les étudiants estiment souvent qu'après leur sortie de l'école, ils n'auront plus à s'imposer de contraintes temporelles. L'on voit communément l'activité d'artiste plasticien comme libérée de telles contraintes, et l'artiste comme seul maître de son temps dans l'atelier. En ce sens, l'école semble leur donner raison dans la mesure où les contraintes horaires sont particulièrement labiles. Si l'on a insisté sur les bilans semestriels comme contraintes temporelles, il ne faut pas oublier en effet que les élèves sont par ailleurs entièrement maîtres de leur emploi du temps. Ceci n'implique pas obligatoirement un absentéisme massif, comme le signale le directeur d'une école de province :

Mais voyez c'est une euh, ici c'est ouvert de 9 heures à 21 heures, vous venez à 21 heures ici, vous verrez il y a encore du monde. Voilà, c'est ça qui est un peu différent dans une école d'art des autres écoles, c'est que les gens ici bossent, mais bossent pour leur projet en fait, donc, voilà, et donc, ils, ils sont dans une, comme ici ils ont des espaces pour pouvoir travailler leur pratique, ils travaillent jusqu'à 21 heure certains. (DirBoHo)

- 32 Ce directeur lie la volonté de travailler des étudiants à l'existence de « leur projet ». En effet, la notion de projet est très présente dans les écoles des Beaux-arts. Dans les entretiens avec les étudiants comme avec les enseignants, le mot revient de nombreuses fois. Ainsi, pour les enseignants, c'est le suivi du projet avec l'élève qui compte, plus que l'évaluation finale. On retrouve la notion de « promenade » évoquée par un professeur en entretien. La pédagogie est en lien avec cette notion. La plupart des professeurs définissent ainsi leur rôle comme des accompagnateurs du projet de l'étudiant. Ils cherchent alors à apporter à l'étudiant le maximum d'éléments : savoir-faire mais aussi références culturelles, parmi lesquels l'élève est libre de faire son choix pour « nourrir son projet ». Ainsi, pour les étudiants de quatrième et cinquième année, les rencontres avec les enseignants se font principalement sous la forme de « rendez-vous ». De la même manière, l'atelier, qui reste encore le lieu central de la formation à l'ÉNSBA, est défini par les enseignants comme l'endroit de maturation du projet de l'étudiant. Ce dernier peut confronter son travail à l'avis des enseignants qui dirigent l'atelier, mais aussi à celui des autres étudiants. Or, c'est bien dans cette dimension collective que le projet acquiert de la valeur.

- 33 En effet, les projets que l'étudiant mène à bien seront par la suite jugés à l'aune des connexions qu'il aura su établir entre les éléments hétérogènes qui le composent. En ce sens, l'étudiant en art est bien un « mailleur », et c'est sur ces capacités « connexionnistes » qu'il sera évalué. Les bilans d'évaluation qui ont lieu chaque semestre (et notamment lors des passages de diplôme) peuvent ainsi être considérés comme des « épreuves » au sens de Boltanski et Chiapello (1999). Au cours des

entretiens, aucun enseignant n'a pu donner des critères d'évaluation véritablement établis. Il est vrai que l'évaluation dans une école des beaux-arts comporte de nombreuses dimensions : évaluation proprement artistique bien sûr, jugement entre pairs mais aussi nécessité de délivrer une note dans une perspective scolaire. Seul terme revenant à plusieurs reprises dans la bouche des professeurs, « la cohérence » du projet. Pour reprendre les termes de Hilary Putnam (2004), il semble bien que cette idée de « cohérence » soit une sorte de « concept éthique épais », c'est-à-dire un terme de jugement où sont enchevêtrés faits et valeurs sans qu'ils soient possible de les démêler. Le projet de l'étudiant est de fait constitué par différents éléments hétérogènes (matériaux, références, avis extérieurs des enseignants ou des étudiants, techniques particulières, etc.). Il revient à l'étudiant de faire tenir ensemble ces éléments afin que son projet et sa démarche soient jugés cohérents.

## Conclusion

- 34 L'analyse de l'enseignement artistique nous permet de mettre en lumière quelques spécificités de la temporalité propre au monde de l'art et des artistes. Période à part dans la carrière artistique, la formation comporte néanmoins des éléments significatifs des valeurs et manières de voir du groupe professionnel. Surtout, en tant qu'étape primordiale de la socialisation, c'est le moment où ces éléments sont transmis par les enseignants et adoptés par les étudiants. On a ainsi tenté de montrer comment la valorisation du don inné ou du talent s'inscrit dans cette phase de socialisation professionnelle. Certes, les artistes n'insistent plus autant qu'au XIX<sup>e</sup> siècle sur le talent et la virtuosité, et nombreux sont ceux qui mettent en exergue les heures de travail que leur a demandé telle ou telle œuvre. Pour autant, les étudiants interrogés mobilisent toujours cette notion de talent dans leurs récits biographiques comme signe révélateur de la vocation. L'essentiel n'est pas tant d'avoir du talent que de s'en réclamer. Tracer sa biographie à l'image d'artistes légendaires ne semble pas relever d'une illusion mais bien plutôt d'une conscience claire de son lien à l'art et un moyen de légitimer sa place parmi les professionnels.
- 35 De la même manière, en éclairant la socialisation professionnelle à l'œuvre dans les écoles d'art, nous avons essayé de mettre au jour l'importance du temps dans les processus de formation. Les écoles des Beaux-arts se présentent avant toute chose comme des lieux de maturation. Les enseignants revendiquent cet aspect et les étudiants l'apprécient. L'autonomie laissée à l'étudiant, dans le choix de ses horaires comme dans celui des matières, assimilant presque l'enseignement des Beaux-arts à un « self-service », permet notamment cette maturation. Il est attendu que l'étudiant se prenne en main, choisisse lui-même son parcours en fonction de ses critères personnels. De cette manière, il va affirmer progressivement son identité et par là même, ce qui fera sa valeur sur le marché de l'art : sa signature. Comme le déclarait une étudiante lors d'un entretien : « on est le sujet de nos études ».
- 36 S'il est vrai que les enseignants sont là pour enrichir son projet en l'accompagnant, l'étudiant reste en définitive le seul décisionnaire aux Beaux-arts. Nous avons abordé ici la manière dont cette forme de travail centrée sur le projet, est adoptée dans la formation artistique. En lien avec la mise en avant de l'autonomie, le travail par projets a également pour conséquence de valoriser l'adaptabilité des étudiants, leur capacité à se fondre dans différents univers et différents réseaux. Cette adaptabilité comme l'autonomie des élèves constituent pour des enseignants ou des directeurs d'établissement la plus-value essentielle des formations artistiques. Pour certains même, les Beaux-arts sont en ce sens à l'avant-garde de la pédagogie, de la même manière que le monde de l'art peut représenter l'avant-garde du monde du travail.

---

## Bibliographie

BECKER H., 1988, *Les Mondes de l'art*, Paris, Flammarion.

- BECKER H., GEER B., HUGHES E., STRAUSS A., 1961, *Boys in White. Student culture in Medical school*, Chicago, The University of Chicago Press.
- BOLTANSKI L., CHIAPPELLO È., 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- BOURDIEU P., 2001, *Penser l'art à l'école*, Nîmes, Actes Sud.
- BOURDIEU P., 1982, « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43, pp. 58-63.
- COURBET G., [1861] 1986, *Peut-on enseigner l'art ?*, Paris, L'échoppe.
- DEMAZIÈRE D., DUBAR C., 1997, *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Paris, Nathan.
- DURKHEIM É., 1922, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF.
- ELIAS N., 1991, Mozart. *Sociologie d'un génie*, Paris, Seuil.
- FREIDSON E., 1986, « Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique », *Revue française de sociologie*, 27 (3), pp. 431-443.
- HEINICH N., 2001, *Sociologie de l'art*, Paris, La Découverte.
- HUBERT H., MAUSS M., 1905, *Mélange d'histoire des religions*, Paris, EHESS
- HUGHES E., 1996, *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, EHESS.
- KRIS E., KURZ O., [1934] 2010, *La légende de l'artiste*, Paris, Allia.
- LACROIX C. (dir.), 2011, *Statistiques de la culture : chiffres-clés 2011*, Paris, Département des Études de la prospective et des statistiques.
- LIOT F., 1999, « L'École des beaux-arts face aux politiques de soutien à la création », *Sociologie du travail*, 41 (4), pp. 411-429.
- MENGER P-M., 2009, *Le travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*, Paris, Gallimard-Seuil.
- MENGER P-M., 2002, *Portrait de l'artiste en travailleur*, Paris, Seuil.
- MENGER P-M., 1983, *Le paradoxe du musicien. Le compositeur, le mélomane et l'Etat dans la société contemporaine*, Paris, Flammarion.
- MICHAUD Y., 1993, *Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art*, Nîmes, Éditions Jacqueline Chambon.
- MOULIN R., [1992] 1997, *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion.
- PUTNAM H., 2004, *Fait/valeur : la fin d'un dogme*, Paris, Éditions de l'éclat.
- SEGRÉ M., 1993, *L'art comme institution, l'école des Beaux-arts XIXe-XXe siècles*, Paris, Éditions de l'ENS Cachan.
- SUAUD C., 1978, *La vocation. Conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Paris, Minuit.
- VERGER A., 1982, « L'artiste saisi par l'école. Classements scolaires et " vocation " artistique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 42, pp. 19-32.

---

## Notes

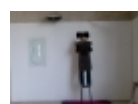
1 Cette question revient ainsi régulièrement dans les discussions pédagogiques au sein des établissements comme des commissions du Ministère, comme l'affirme Yves Michaud, ancien directeur des beaux-arts de Paris (Michaud, 1993)

2 À l'École Nationale des Beaux-Arts de Paris (ÉNSBA), le diplôme de deuxième cycle est appelé Diplôme National Supérieur d'Arts Plastiques (DNSAP).

3 Tous les entretiens sont codés de manière à préserver l'anonymat des personnes interrogées. En premier lieu, le statut de la personne est indiquée (Pr pour professeur, ÉtN pour étudiant en N-ième année, Dir pour directeur) ; en second, la localité de l'école (Bo pour Bourges, Dk pour Dunkerque, Ru pour Rueil-Malmaison) ; en troisième, le sexe de la personne interrogée (Ho pour homme et Fe pour femme) ; en quatrième la date de naissance de la personne interrogée.

---

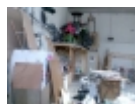
## Table des illustrations



<b>Légende</b>	Œuvre en cours aux Beaux-arts de Marseille.
<b>Crédits</b>	Photo de Justin Meekel. DR.
<b>URL</b>	<a href="http://temporalites.revues.org/docannexe/image/1788/img-1.jpg">http://temporalites.revues.org/docannexe/image/1788/img-1.jpg</a>
<b>Fichier</b>	image/jpeg, 124k



<b>Légende</b>	« Accrochage pour la présentation du diplôme de troisième année »
<b>Crédits</b>	Charalambos Margaritis, 2010, margaritis.tumblr.com
<b>URL</b>	<a href="http://temporalites.revues.org/docannexe/image/1788/img-2.jpg">http://temporalites.revues.org/docannexe/image/1788/img-2.jpg</a>
<b>Fichier</b>	image/jpeg, 520k
<b>Légende</b>	École des Beaux-Arts de Marseille
<b>Crédits</b>	Photo de Justin Meekel. DR.
<b>URL</b>	<a href="http://temporalites.revues.org/docannexe/image/1788/img-3.jpg">http://temporalites.revues.org/docannexe/image/1788/img-3.jpg</a>
<b>Fichier</b>	image/jpeg, 294k




---

## Pour citer cet article

### Référence électronique

Jérémy Vandebunder, « Une école de la maturation ? », *Temporalités* [En ligne], 14 | 2011, mis en ligne le 15 novembre 2011, consulté le 28 novembre 2016. URL : <http://temporalites.revues.org/1788>

---

## Auteur

### Jérémy Vandebunder

Doctorant en sociologie  
Laboratoire PRINTEMPS CNRS UMR 8085  
Université Versailles Saint Quentin en Yvelines  
[jeremie.vandebunder@uvsq.fr](mailto:jeremie.vandebunder@uvsq.fr)

---

## Droits d'auteur



Les contenus de *Temporalités* sont mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.