

Université Paris 8

École doctorale : Pratiques et théorie du sens

Laboratoire LabToP-CRESPPA

**Formation et socialisation
des adolescents et des étudiants
en écoles d'art
de pratiques amateurs et supérieures**

Par Frédérique Joly

Thèse de doctorat en sociologie

Dirigée par le Professeur Alain Quemin

Présentée et soutenue publiquement le 28 mai 2015 à l'École Nationale
Supérieure des Beaux-arts de Paris – salle de conférences

Devant un jury composé de :

- Madame Chantal Cusin-Berche, Présidente de l'École Supérieure des Beaux-arts de Nantes
- Madame Clara Lévy, Professeur des universités, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis (Examinateur)
- Madame Sophie Marino, chargée de mission pour les programmes de recherche à l'École Supérieure Nationale des Beaux-arts de Paris (Rapporteur)
- Madame Dominique Pasquier, Directrice de recherche au CNRS, Enseignant-chercheur à Télécom Paris Tech (Rapporteur)
- Monsieur Bruno Péquignot, Professeur des universités, Université Paris 3 Sorbonne nouvelle (Rapporteur)
- Monsieur Alain Quemin, Professeur des universités, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis (Directeur de thèse)

Résumé :

Cette thèse propose d'analyser une étude de terrain menée sur des élèves inscrits dans dix écoles d'art de pratiques amateurs et sept écoles supérieures d'art des régions Nord-Pas-de-Calais et Île-de-France. Des questionnaires et entretiens réalisés avec les élèves mais aussi avec les parents et les responsables des établissements ont permis de mettre au jour plusieurs thématiques comme la possible élaboration d'une typologie d'élève à travers l'analyse de la catégorie socioprofessionnelle des parents, ou encore via les notions de vocation ou de don. Cette étude présente également les différents aspects de l'influence familiale dans ce type de formation artistique via l'influence des prescripteurs ainsi que les motivations réelles des parents d'élèves de ces deux types d'écoles. Plus encore, cette thèse apporte un nouvel éclairage sur la notion de genre à travers le jeu des effectifs, mais également, via des entretiens réalisés auprès des étudiants. La place de l'Éducation Nationale dans l'étude de notre public fait l'objet d'une attention particulière, tout comme les nouveaux outils et moyens de communication qui façonnent de manière particulière la création mais aussi les relations artistiques. Un chapitre est également consacré au métier d'artiste. Enfin, l'étude a également permis de révéler des liens possibles entre écoles d'art de pratiques amateurs et écoles supérieures d'art, dont les missions, si différentes à l'origine, semblent se rejoindre sur plusieurs points comme la formation, l'évaluation mais aussi le profil de leurs publics.

Mots clés : écoles d'art, pratiques amateurs, socialisation, métier d'artiste, formation.

Title : Training and socialization of teenagers and students in art schools in France

Abstract :

This thesis consists in a field study realized by studying students in ten schools of art practices and seven upper level art schools in the Nord-Pas-de-Calais and Île-de-France regions. Questionnaires and interviews with students but also with parents and heads of institutions were used in order to analyze several themes such as the possible development of a typology of students through the analysis of the parents social belonging, or via the concepts of vocation or gift. This study also presents the various aspects of family influence in this type of art practice through the influence of "prescribers" and the real motivations of the parents of the students of these two types of art schools. Moreover, this

thesis sheds new light on the concept of gender through the game of numbers but also through interviews with students. Moreover, instead of Education in the study of our public deserves special attention, as new tools and media that shape a particular type of creation as much as they create specific artistic relations. A chapter is also devoted to the representations of being an artist. Finally, the study also reveals possible links between art schools of amateur practices and upper education schools, including similar missions in the training, evaluation and attraction of an identical public in terms of social origin.

Keywords : arts schools, amateur practices, socialisation, artist, training.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier le professeur Alain Quemini qui a dirigé mon travail tout au long de cette thèse et, dont les conseils et les encouragements, ont toujours été judicieux et constructifs.

Son soutien m'a permis, à plusieurs reprises, de développer mon sujet au-delà de ses ambitions initiales et d'accéder, ainsi, à de nouvelles perspectives d'analyse.

Je tiens également à remercier toutes les personnes qui ont très gentiment accepté de participer à cette enquête que cela soit à travers les questionnaires ou les entretiens que nous avons pu avoir ensemble.

Je ne peux malheureusement pas citer l'ensemble des personnes qui ont été précieuses dans cette étude mais, j'aimerais néanmoins saluer plus particulièrement Clara Lévy, professeur à l'université Paris-8, pour ses relectures avisées, Anne-Marie Autissier, directrice de l'Institut d'Études Européennes de Paris 8, pour son écoute et sa disponibilité, Bruno Péquignot, professeur à l'université Paris-3, pour son soutien, Gaïta Leboissetier, directrice adjointe des études à l'École Nationale Supérieure des Beaux-arts de Paris, pour nos échanges fort constructifs, Estelle Pagès, directrice des études de l'Haute École des Arts du Rhin, pour ses conseils, Aude Urcun, directrice des ateliers d'arts plastiques d'Évry, pour son aide précieuse sur le terrain, Stephen Touron, directeur de l'école d'art du Calaisis et Laurent Moszkowicz, coordinateur pédagogique à l'école d'art du Calaisis ainsi que mes collègues de l'école, pour leur soutien régulier ainsi que Marie-Josée Gilbert, directrice de l'école d'art de Saint-Omer, pour nos discussions animées et Sophie Marino, chargée de mission pour les programmes de recherche à l'École Nationale Supérieure des Beaux-arts de Paris, pour ses conseils toujours avisés.

Je tiens également à remercier Xianyi Zeng, responsable de recherche à l'École Nationale Supérieure des Arts et des Industries Textiles, pour m'avoir confié des heures d'enseignement, ainsi qu'Emmanuelle Poitou pour le lycée Sévigné de Tourcoing. De même, je voudrais remercier Pierre Hardouin et Christophe Chauveau de l'université du

littoral pour avoir intégré quelque unes de mes interventions dans l'unité d'ouverture créativité de leur établissement.

Je souhaiterais vivement remercier l'Université Paris III et Paris VIII, ainsi que les laboratoires d'accueil de ces deux universités, le CERLIS et le LABTOP-CRESPPA, pour leur aide en termes de logistique et pour la qualité des discussions scientifiques.

Enfin, j'aimerais tout autant remercier mes proches et mes amis qui, sans hésitation, ont accepté durant six années de me voir consacrer tant d'énergie à cette thèse. Merci à Paul-Étienne, Emmanuelle, Raphaël, Laurence, Frédérique, Virginie, Pascale, Christine, Rémi et Gilles ainsi qu'à mes parents et beaux-parents qui m'ont toujours soutenu. Sans eux, je n'aurais jamais pu faire évoluer cette étude et surtout la mener à son terme. Un grand merci également à Valérie, Didier, Marie-France, Patrice, Martin, Frédéric qui ont accepté de me relire régulièrement.

Table des matières

REMERCIEMENTS	4
INTRODUCTION.....	13
CHAPITRE I UNE ENQUÊTE SOCIOLOGIQUE SUR LES ÉCOLES D'ART EN FRANCE.....	31
1 - MÉTHODOLOGIE ET ADAPTATION DES QUESTIONNEMENTS SCIENTIFIQUES AUX DIFFICULTÉS MÉTHODOLOGIQUES.....	32
1.1. CIRCONSCRIPTION DU CHAMP D'ÉTUDE	32
1.2. LES STRUCTURES CONCERNÉES PAR L'ENQUÊTE	34
1.3. UNE MÉTHODOLOGIE À PLUSIEURS FACETTES.....	35
2 - ÉTAT DES LIEUX EN 2014/2015	44
2.1. DEUX TYPES D'ÉCOLES D'ART COEXISTENT EN FRANCE	45
2.2. LES DIPLÔMES, LES OPTIONS ET LES ENSEIGNANTS	54
CONCLUSION	62
CHAPITRE II LES ARTS PLASTIQUES : HISTOIRE ET ÉVOLUTION D'UNE FORMATION ATYPIQUE.....	63
1 - L'HISTOIRE DES ÉCOLES D'ART	65
1.1. LA PÉRIODE DES CORPORATIONS.....	65
1.2. LA PÉRIODE ACADÉMIQUE VA S'INSPIRER DU MODÈLE ITALIEN	66
1.3. LA PÉRIODE RÉVOLUTIONNAIRE ET LA CRÉATION DE L'INSTITUT DE FRANCE	68
1.4. LE CAS DE L'ÉCOLE DES BEAUX-ARTS DE PARIS, DES ARTS DÉCORATIFS ET LA MISE EN PLACE D'UN NOUVEAU SYSTÈME PÉDAGOGIQUE	70
1.5. LA COMMUNE DE PARIS ET L'INSTAURATION D'UNE NOUVELLE FORME DE LIBERTÉ DANS LA CRÉATION	72
1.6. AU XX ^E SIÈCLE : APPARITION DES PREMIERS DIPLÔMES ET SUPPRESSION DU PRIX DE ROME.....	73
1.7. EN PROVINCE, LES ÉCOLES D'ART LOCALES TENTENT DE S'ADAPTER AU BESOIN DE MAIN-D'ŒUVRE	74
2 - L'HISTOIRE DES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES	78
2.1. LA RÉVOLUTION FRANÇAISE AMORCE LES PREMIERS SIGNES D'UNE ÉDUCATION ARTISTIQUE	79
2.2. LE RÔLE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE	81
2.3. APPARITION DES PREMIERS COURS D'ARTS PLASTIQUES	82
2.4. LE CAS DES UNIVERSITÉS, UNE APPARITION TARDIVE DES ÉTUDES ARTISTIQUES.....	83
2.5. EN 1975, LES BACCALURÉATS SECTION ART APPARAÎSENT	84
2.6. DES RAPPROCHEMENTS POSSIBLES ENTRE LES ÉCOLES D'ART ET LE MILIEU SCOLAIRE	85
CONCLUSION	88
CHAPITRE III TYPOLOGIE DES ADOLESCENTS ET DES ÉTUDIANTS USAGERS DES ÉCOLES D'ART.....	89

1 - DES PARENTS DES ADOLESCENTS ET DES ÉTUDIANTS MEMBRES DES CATÉGORIES PROFESSIONNELLES MOYENNES ET SUPÉRIEURES.....	90
1.1. PETIT RAPPEL TERMINOLOGIQUE	91
1.2. SUR LE TERRAIN.....	92
1.3. L'ORIGINE SOCIOPROFESSIONNELLE DES PARENTS DES ADOLESCENTS DE NOTRE CORPUS	93
1.4. L'ORIGINE SOCIOPROFESSIONNELLE DES PARENTS DES ÉTUDIANTS DE NOTRE CORPUS	101
1.5. LES RAISONS D'UNE DIFFÉRENCE DE RECRUTEMENT SOCIAL ENTRE ÉCOLES NATIONALES ET ÉCOLES RÉGIONALES	110
1.6. LES CONSÉQUENCES	112
CONCLUSION	114
2 - DE L'AUTODIDAXIE À L'HÉTÉRODAXIE, VERS DE NOUVELLES VOIES DE SOCIALISATION.	116
DÉFINITIONS	116
A) DU CÔTÉ DES ADOLESCENTS DE NOTRE ÉTUDE	118
B) DU CÔTÉ DES ÉTUDIANTS.....	128
C) DU CÔTÉ DES PÉDAGOGUES	134
D) DU CÔTÉ DES PROFESSIONNELS	135
E) AUTODIDAXIE ET TRANSFORMATION DU RÉGIME DE L'AMATEUR.....	138
CONCLUSION	139
3 - LA VOCATION <i>VERSUS</i> LA RATIONALISATION ET LA VALEUR SYMBOLIQUE DES ÉTUDES ARTISTIQUES : UN AUTRE MARQUEUR DE LA PARTICULARITÉ DES ÉLÈVES DES ÉCOLES D'ART.	141
3.1. DÉTERMINATION DE LA VOCATION CHEZ LES ADOLESCENTS	141
3.2. DÉTERMINATION DE LA VOCATION CHEZ LES ÉTUDIANTS DES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART.....	153
3.3. LE DON, UN POSSIBLE ÉLÉMENT FONDATEUR DE LA VOCATION	161
3.4. LES FACTEURS DÉCLENCHEURS OU RÉVÉLATEURS DE LA VOCATION.....	172
3.5. « LA CRISE » DE LA VOCATION	181
CONCLUSION	185
CHAPITRE IV L'INFLUENCE FAMILIALE : UNE SOCIALISATION PRIMAIRE À PLUSIEURS VOLETS.....	189
1 - RAPPEL MÉTHODOLOGIQUE	192
2 - LE LIEU DE RÉSIDENCE DES PARENTS D'ÉLÈVES	195
▶ DANS LE NORD-PAS-DE-CALAIS	196
▶ EN ÎLE-DE-FRANCE.....	197
3 - LA PROFESSION DES PARENTS D'ÉLÈVES	198
4 - LE NIVEAU D'ÉTUDES DES PARENTS	198
▶ DU CÔTÉ DES MÈRES	199
▶ DU CÔTÉ DES PÈRES	200
5 - LA DISCIPLINE DE FORMATION DES PARENTS	201
▶ DANS LE NORD-PAS-DE-CALAIS	202
▶ EN ÎLE-DE-FRANCE.....	202

▶ LA SPÉCIFICITÉ DES FORMATIONS PROFESSIONNELLES ET TECHNIQUES	204
6 - LES PRATIQUES ARTISTIQUES DÉCLARÉES DES PARENTS	205
▶ DU CÔTÉ DES MÈRES	205
▶ DU CÔTÉ DES PÈRES.....	209
7 - LES PARENTS D'ÉLÈVES ET LEUR RELATION AU RESTE DE LA FAMILLE DANS LE CADRE DE LA PRATIQUE AMATEUR DES ARTS PLASTIQUES	212
▶ LE NOMBRE D'ENFANTS AU FOYER	212
▶ LE NOMBRE D'ENFANTS INSCRITS DANS UNE ÉCOLE D'ART PAR FAMILLE.....	213
▶ LA FRÉQUENTATION DE L'ÉCOLE D'ART DE PRATIQUES AMATEURS PAR UN AUTRE MEMBRE DE LA FAMILLE	215
8 - LE RÔLE PRESCRIPTEUR DES PARENTS	217
8.1. LES PARENTS D'ÉLÈVES ET LA SENSIBILISATION AUX ARTS PLASTIQUES.....	219
8.2. LES MOTIVATIONS DES PARENTS	220
8.3. LA QUESTION DE L'ACQUISITION DE NOUVELLES COMPÉTENCES GRÂCE À LA SENSIBILISATION AUX ARTS PLASTIQUES.....	224
8.4. LA QUESTION DE LA MODIFICATION DU COMPORTEMENT DE L'ENFANT DANS LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DES ARTS PLASTIQUES	227
8.5. DE L'UTILITÉ DES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES.....	228
CONCLUSION	233
 CHAPITRE V LE GENRE, UNE VARIABLE SINGULIÈRE QUI AGIT SOCIALEMENT ET CULTURELLEMENT DANS LES ÉCOLES D'ART	 239
1 - DÉFINITIONS	242
2 - GENRE ET HISTOIRE.....	244
3 - MOBILISATION DU GENRE DANS LES ENQUÊTES SOCIOLOGIQUES	250
4 - GENDER STUDIES.....	252
5 - LA VARIABLE DU GENRE DANS NOTRE ENQUÊTE	253
6 - LA RÉPARTITION DES EFFECTIFS PAR GENRE.....	253
▶ LES EFFECTIFS DANS LES ÉCOLES DE PRATIQUES AMATEURS DE NOTRE CORPUS DANS LE NORD-PAS-DE-CALAIS	254
▶ LES EFFECTIFS DANS LES ÉCOLES DE PRATIQUES AMATEURS DE NOTRE CORPUS EN ÎLE-DE-FRANCE.....	257
▶ LES EFFECTIFS DANS LES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART DE NOTRE CORPUS.	258
7 - LE PARCOURS SCOLAIRE	259
▶ CHEZ LES ADOLESCENTS	261
▶ CHEZ LES ÉTUDIANTS	262
8 - DES DIFFICULTÉS RÉCURRENTES SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL.....	263
9 - LES FILLES ISSUES DES ÉCOLES D'ART VICTIMES DU « PLAFOND DE VERRE »	265
10 - DU CÔTÉ DES DISCOURS	268
10.1. TOUT D'ABORD, UNE QUESTION DE TECHNIQUE	270
10.2. UNE QUESTION DE THÉORIE.....	271

11 - EXISTE-T-IL UN ART FÉMININ ?	273
12 - LA RÉPARTITION PAR GENRE CHEZ LES ENSEIGNANTS EN ÉCOLE D'ART	277
▶ EN RÉGION NORD-PAS-DE-CALAIS.....	277
▶ EN ÎLE-DE-FRANCE.....	279
13 - LA COMPOSITION DES JURYS	283
14 - LA PROPHÉTIE AUTORÉALISATRICE	286
15 - LE RÔLE DES PARENTS	288
15.1. LE RÔLE DES MÈRES.....	289
15.2. LE RÔLE SECONDAIRE DES PÈRES RENFORCE LE CARACTÈRE GENRÉ DE LA PRATIQUE DES ARTS PLASTIQUES CHEZ LES ADOLESCENTS.....	293
15.3. CHEZ LES ÉTUDIANTS.....	294
16 - LA QUESTION DE LA MIXITÉ	297
17 - LA TRAVERSÉE DES FRONTIÈRES ET LA MOBILISATION DES ARTISTES FEMMES POUR LES NOUVELLES FORMES ARTISTIQUES	300
18 - DE L'AUTRE CÔTÉ DU MIROIR : QUAND LES ÉTUDIANTES DEVIENNENT DES ARTISTES PLASTICIENNES	301
19 - LA PHOBIE DU NOMBRE FÉMININ	303
20 - UNE ANALYSE GENRÉE DES ARTISTES « PRÉFÉRÉS » DES ÉTUDIANTS	303
▶ EN ÎLE-DE-FRANCE.....	304
▶ DANS LE NORD-PAS-DE-CALAIS	306
DES PISTES ENCORE À SUIVRE	310
▶ QUELQUES INITIATIVES QUANT À LA PRISE DE CONSCIENCE DU GENRE DANS LES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART .	312
CONCLUSION	313
CHAPITRE VI LE RÔLE JOUÉ PAR LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS SUR LES PUBLICS DES ÉCOLES D'ART	317
1 – LE RÔLE JOUÉ PAR LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS SUR LES ADOLESCENTS DE NOTRE CORPUS	321
1.1. LA LOCALISATION DE LEUR ÉCOLE D'ORIGINE PAR RAPPORT À L'ÉCOLE D'ART DE LEUR COMMUNE.....	321
1.2. RÉPARTITION DE LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES DES ÉCOLES D'ART DANS LES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS ET PRIVÉS.322	
1.3. LE PARCOURS SCOLAIRE DES ADOLESCENTS	325
1.4. LE NIVEAU SCOLAIRE DES ADOLESCENTS DE NOTRE CORPUS	328
1.5. CE QUE LES ADOLESCENTS PENSENT DES ENSEIGNEMENTS REÇUS EN ARTS PLASTIQUES À L'ÉCOLE PAR TRANCHES D'ÂGES.	334
1.6. UNE POSSIBLE INFLUENCE DE L'ÉDUCATION NATIONALE SUR UNE INSCRIPTION EN ÉCOLE D'ART.	337
2 - LE RÔLE JOUÉ PAR LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS SUR LES ÉTUDIANTS DE NOTRE CORPUS	341
2.1. LE BACCALURÉAT	342
2.2. LES MENTIONS	345
2.3. LE TAUX DE REDOUBLEMENT.....	346
2.4. LA FRÉQUENTATION DES ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS	348

2.5. LE NIVEAU SCOLAIRE DES ÉTUDIANTS	349
2.6. LE CHOIX DE L'OPTION ARTS PLASTIQUES AU LYCÉE	351
3 - LE RÔLE DES ENSEIGNANTS DANS LE PARCOURS SCOLAIRE DES ADOLESCENTS ET DES ÉTUDIANTS EN ÉCOLE D'ART.....	353
CONCLUSION	356
CHAPITRE VII LES NOUVEAUX OUTILS ET MOYENS DE COMMUNICATION DANS LA CRÉATION ARTISTIQUE CHEZ LES ADOLESCENTS ET LES ÉTUDIANTS INSCRITS EN ÉCOLE D'ART	359
1 - L'ENQUÊTE	363
2 - LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DES ADOLESCENTS PASSE PAR UN TAUX D'ÉQUIPEMENT IMPORTANT EN MOYENS DE COMMUNICATION ET EN NOUVELLES TECHNOLOGIES.....	365
2.1. LE CAS DU TÉLÉPHONE MOBILE.....	366
2.2. LA QUESTION DU BLOG ET DE L'ADRESSE MAIL.....	367
3 - LES NOUVEAUX MOYENS DE COMMUNICATION PARTICIPENT À L'ÉLABORATION D'UNE IDENTITÉ PAR BRICOLAGE.	370
4 - LES NOUVEAUX MOYENS DE COMMUNICATION PARTICIPENT ÉGALEMENT À L'ÉLABORATION D'UNE IDENTITÉ DE LIENS.	370
5 - LES ADOLESCENTS RÉCLAMENT DANS LEUR ÉCOLE D'ART DE NOUVEAUX COURS ADAPTÉS AUX NOUVELLES TECHNOLOGIES.....	373
6 - LA PHOTOGRAPHIE : UN MÉDIUM DE CRÉATION LARGEMENT PLÉBISCITÉ PAR LES ADOLESCENTS QUI FRÉQUENTENT LES ÉCOLES D'ART DE PRATIQUES AMATEURS	374
7 - L'IDÉE D'UN ESPACE PROPRE AUX ADOLESCENTS.....	380
8 - LES NOUVEAUX MOYENS DE COMMUNICATION ET DE CRÉATION : UN QUATRIÈME ESPACE DE FORMATION ET DE SOCIALISATION PAR LES ARTS PLASTIQUES.....	383
9 - DES ÉTUDIANTS LARGEMENT ÉQUIPÉS EN MOYENS DE COMMUNICATION MÊME SI CERTAINS RESTENT MÉFIANTS QUANT À LEUR UTILISATION	384
9.1. LE GROUPE DES « MÉFIANTS »	388
9.2. LE GROUPE DES « CONFIANTS »	394
10 - LA PROTECTION DES ŒUVRES, UN PROBLÈME RÉACTIVÉ PAR LES NOUVEAUX OUTILS ET MOYENS DE COMMUNICATION.....	396
11 - UNE LIBERTÉ PLUS GRANDE DE VISITE OU DE VISIBILITÉ.....	398
12 - LE CAS DES « PROAMS » : QUAND LES ÉTUDIANTS DES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART SE POSITIONNENT ENTRE AMATEUR ET PROFESSIONNEL	399
13 - VALIDATION DE LA PRODUCTION ARTISTIQUE ET RECONNAISSANCE PLURIDIMENSIONNELLES	401
CONCLUSION	402
CHAPITRE VIII LE STATUT ET LE MÉTIER D'ARTISTE : VERS UNE MUTATION SOCIALE ?.....	407
1 - DÉFINITIONS	410
2 - QUELQUES CHIFFRES QUI TÉMOIGNENT DU NOMBRE D'ARTISTES PLASTICIENS EN ACTIVITÉ.....	414
3 - COMMENT DEVIENT-ON ARTISTE PLASTICIEN ?.....	415

4 - CHEZ LES ADOLESCENTS DE NOTRE CORPUS.....	417
4.1. VEULENT-ILS POURSUIVRE DES ÉTUDES ARTISTIQUES APRÈS LE COLLÈGE/LE LYCÉE ?	417
4.2. LES MÉTIERS ENVISAGÉS.....	418
4.3. LES ADOLESCENTS EXPRIMENT UNE DEMANDE DE COURS SUR LES MÉTIERS ARTISTIQUES	420
5 - DU CÔTÉ DES PARENTS	422
5.1. LA QUESTION D'UNE ÉVENTUELLE PROFESSION ARTISTIQUE POUR LEUR ENFANT	422
5.2. PARMIS LES MÉTIERS ÉVOQUÉS PAR LES PARENTS, LES MÉTIERS DE GRAPHISTE ET D'ARCHITECTE ARRIVENT EN TÊTE.....	423
5.3. LES CHOIX PROFESSIONNELS DIFFÈRENT SELON LES RÉGIONS CONCERNÉES PAR NOTRE ÉTUDE	426
5.4. LES PARENTS ET LE CHOIX D'UNE PROFESSION ARTISTIQUE POUR LEUR ENFANT.....	430
6 - DU CÔTÉ DES ÉTUDIANTS.....	436
6.1. LA DIFFICILE QUESTION FINANCIÈRE	438
6.2. CHEZ LES ÉTUDIANTS D'ÎLE-DE-FRANCE	442
6.3. DES MÉTIERS QUI DEMANDENT DES COMPÉTENCES TECHNIQUES	443
6.4. PLUSIEURS MÉTIERS EN UN.....	444
6.5. LA VOCATION VS LE MÉTIER D'ARTISTE.....	445
6.6. LA QUESTION DE LA FORMATION DES ÉTUDIANTS À LEUR FUTURE INSERTION PROFESSIONNELLE	446
6.7. DES CRITÈRES RÉCURRENTS QUI DÉFINISSENT LE MÉTIER D'ARTISTE.....	450
7 - LE CAS DES PROFESSEURS	457
8 - LE RENONCEMENT ET LE CAS DES ADMINISTRATEURS CULTURELS :	460
CONCLUSION	460
CHAPITRE IX ENTRE PRATIQUES AMATEURS ET PROFESSIONNALISATION	467
1 - UN GRAND NOMBRE D'ANALOGIES SUR LE PLAN STRUCTUREL	471
1.1. LES ÉCOLES D'ART ET LEURS BÂTIMENTS	471
1.2. LES ESPACES DÉDIÉS À LA PÉDAGOGIE.....	472
1.3. LES SALLES DE COURS ET LES OUTILS.....	472
1.4. L'EXPERTISE DES PARENTS D'ÉLÈVES DES ADOLESCENTS DES ÉCOLES D'ART DE PRATIQUES AMATEURS.....	473
1.5. LES PARENTS D'ÉLÈVES ET LA SALLE D'EXPOSITION DE L'ÉCOLE D'ART	474
2 - UN GRAND NOMBRE D'ANALOGIES SUR LE PLAN PÉDAGOGIQUE	477
2.1. UN PLUS GRAND CHOIX DE DISCIPLINES ET D'HORAIRE	477
2.2. LES PARENTS DES ADOLESCENTS RÉCLAMENT D'AVANTAGE DE COMMUNICATION.	480
2.3. LA QUESTION DES DISCIPLINES ARTISTIQUES ENSEIGNÉES	482
3 - UN GRAND NOMBRE D'ANALOGIES AU NIVEAU DES PUBLICS.....	487
3.1. LES PUBLICS AMATEURS ET LES ÉTUDIANTS	487
3.2. LE PARCOURS DES ÉTUDIANTS	488
3.3. LES ENSEIGNANTS DES ÉCOLES D'ART	489
4 - L'AMATEUR VERSUS LE PROFESSIONNEL.....	490
4.1. LE CAS DES CLASSES PRÉPARATOIRES	495
4.2. LE CAS DE L'ÉCOLE D'ART DU CALAIS.....	496

4.3. PREMIERS CONSTATS.....	499
4.4. LA MISE EN RÉSEAU DES ÉCOLES DE PRATIQUES AMATEURS	501
4.5. LA QUESTION DE L'ÉVALUATION COMME POINT DE RENCONTRE ENTRE LES ÉCOLES DE PRATIQUES AMATEURS ET LES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART	503
CONCLUSION	504
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	507
BIBLIOGRAPHIE	525
OUVRAGES.....	525
ARTICLES	532
RAPPORTS, DOSSIERS ET THÈSES.....	534
ANNEXES 1 : LES QUESTIONNAIRES	536
ANNEXE 2 : LISTE DES QUESTIONS UTILISÉES PENDANT LES ENTRETIENS AUPRÈS DES ÉTUDIANT- E-S INSCRIT-E-S EN ÉCOLE SUPÉRIEURE D'ART	559
ANNEXE 3 : FICHE D'IDENTITÉ PAR ÉCOLES	560

Introduction

Il est aujourd'hui possible, aux adolescents âgés de 11 à 16 ans de suivre des enseignements artistiques en empruntant des voies différentes. Ces enseignements artistiques les conduisent, parfois, à s'inscrire en école supérieure d'art pour ensuite embrasser une carrière artistique.

L'Éducation Nationale, de son côté, propose aux adolescents des enseignements artistiques obligatoires jusqu'à la fin des « années collèges », qui, ensuite, deviennent facultatifs à partir de l'entrée au lycée.

L'institution scolaire essaie ainsi de répondre à la demande sociale d'éducation artistique¹, en favorisant l'accès à cette culture et en voyant dans les arts des facteurs d'équilibre, d'épanouissement et de développement de la personnalité. L'école remplit également comme mission de réduire les inégalités culturelles par une démocratisation² de la culture artistique et l'élargissement des possibilités de réussite³.

À côté des enseignements assurés par l'Éducation nationale, les écoles d'art de pratiques amateurs - parfois aussi appelées écoles municipales d'art - ainsi qu'un certain nombre d'associations et de maisons de quartier, apportent la possibilité d'entretenir des liens étroits avec tout un ensemble de disciplines artistiques. Ces écoles d'art de pratiques amateurs viennent compléter les enseignements de l'Éducation Nationale et, souvent, se différencient par une approche plus contemporaine, plus technique ou plus ludique des arts visuels.

¹ Bichat Jean-Marcel, *L'enseignement des disciplines artistiques à l'école*, Bureau du Conseil économique et social, rapport 2004.

Gross Eric, « Un enjeu reformulé, une responsabilité devenue commune – Vingt propositions et huit recommandations pour renouveler et renforcer le partenariat Éducation-Culture-collectivités locales en faveur de l'éducation artistique et culturelle », Rapport interministériel, 14 décembre 2007.

² Chevretil-Desbiolles Annie, « L'amateur dans le domaine des arts plastiques – Nouvelles pratiques à l'heure du web 2.0 », Département des publics et de la diffusion – DGCA – Ministère de la Culture et de la Communication, mars 2012, p. 57.

Bourdieu Pierre, « Les arts dans la société », *Revue internationale des sciences sociales*, Vol. XX, n°4, 1968, pp. 657 et 661.

³ Voir l'ensemble des travaux d'Agnès Van Zanten, sociologue de l'éducation et notamment : Duru-Bellat Marie, Van Zanten Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2002.

Ces écoles d'art de pratiques amateurs accompagnent les demandes de la population locale en termes d'éducation artistique spécifique et présentent un regard différencié sur les arts et sur les pratiques artistiques. Elles conduisent, parfois, les adolescents à faire ensuite le choix d'une inscription en école supérieure d'art.

En effet, certains lycéens qui ont suivi durant la période de leur adolescence des cours dans une école d'art de pratiques amateurs et ayant obtenu leur baccalauréat, décident alors de s'inscrire dans une école supérieure d'art afin d'être formés à la création artistique, qu'elle soit orientée vers les Beaux-arts, le design, la communication ou les arts appliqués.

Ainsi, face à ces offres différenciées de sensibilisation et de formation aux arts plastiques, l'adolescent puis l'étudiant se trouvent confrontés à des formes de socialisation artistique hétérogènes que nous avons cherché à analyser dans cette thèse. De plus, et afin de constituer notre objet de recherche, nous nous sommes appuyée sur plusieurs hypothèses. Tout d'abord, nous avons supposé que les adolescents et les étudiants de notre enquête présentaient des variables sociologiques analogues, spécifiques aux élèves des écoles d'art. Puis, nous avons également émis l'hypothèse qu'il pouvait exister des liens logiques de parcours scolaires, éducatifs et de socialisation primaire entre les adolescents fréquentant les écoles d'art de pratiques amateurs et les étudiants inscrits en école supérieure d'art. Ainsi, nous avons supposé que les adolescents inscrits en écoles d'art de pratiques amateurs pouvaient, par la suite, suivre une « carrière » d'élèves aux Beaux-arts, dans le sens donné par Henri Mendras⁴, par l'élaboration de schémas et de rôles. Nous aborderons et confronterons donc ces différentes hypothèses à l'enquête de terrain dans plusieurs chapitres de cette thèse.

Il faut cependant mentionner, avant d'aborder les différentes problématiques questionnées dans cette thèse, que la rencontre entre les écoles d'art de pratiques amateurs et les écoles supérieures d'art a toujours suscité de nombreux questionnements chez les acteurs des mondes de l'art⁵, voire des réticences de la part des responsables de chaque catégorie d'école. Très récemment encore, une directrice d'école supérieure d'art nous faisait part de son opinion très tranchée concernant cette dichotomie, notamment suite à une demande faite par sa commune de reconsidérer les cours proposés aux enfants et aux adultes (donc

⁴ Mendras Henri, *Éléments de sociologie*, Paris, Armand Colin, 2006, p. 89.

⁵ Becker Howard S., *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 1982.

aux amateurs) dans son établissement. Les propos de cette directrice furent sans ambiguïté : elle n'avait pas de temps ni d'espace ni de budgets à consacrer aux pratiques amateurs. Plus encore, la pratique commune des arts plastiques et visuels dans ces deux types d'établissements ne justifiait en rien un tel rapprochement entre, d'une part, son institution de formation supérieure et, d'autre part, les enfants désirant pratiquer les arts plastiques en dehors des temps scolaires ou encore les adultes pendant leurs temps de loisirs. Pour cette directrice, une hiérarchie s'imposait naturellement entre ces deux types d'écoles d'art ne laissant que très peu de place à une filiation possible et à une coexistence dans une même école.

Pourtant, notre métier d'enseignante en école d'art de pratiques amateurs nous a maintes fois convaincu que des liens parfois solides pouvaient exister entre les deux institutions artistiques et, plus encore, que l'étude de ce genre d'établissements, comme le précisait Émile Durkheim⁶, pouvait nous permettre de comprendre une partie de la vie sociale.

Par ailleurs, notre thèse nous a permis de mobiliser un certain nombre de cadres théoriques. Ainsi, en se rapprochant des conditions de production des œuvres d'art et en s'intéressant de très près à l'origine même de la formation des artistes, notre enquête qui s'attache à l'étude sociologique des élèves des écoles d'art, nous permet d'inscrire cette recherche dans ce que Nathalie Heinrich⁷ nomme « la sociologie de l'art de troisième génération ». Cette « sociologie de l'art de troisième génération », qui s'intéresse plus particulièrement à l'époque présente, fonde principalement ses recherches sur les enquêtes de terrain, considérant l'art comme « société », tout en s'intéressant au fonctionnement du milieu de l'art à travers l'observation puis l'analyse de ses acteurs (dans notre cas, les adolescents et les étudiants des écoles d'art), de ses échanges ou de ses structures.

De même, la sociologie compréhensive⁸ sera largement convoquée dans cette thèse, d'une part, dans notre constante volonté d'objectiver notre recherche, et d'autre part, en fondant la grande majorité de nos analyses sur l'idée que les élèves de notre corpus restent en

⁶ Durkheim Émile, *Les règles de la méthode sociologique*, Bruxelles, Ultraletters, 2013.

⁷ Heinrich Nathalie, *La sociologie de l'art*, Paris, La Découverte, 2004, p. 40.

⁸ Watier Patrick, *Une introduction à la sociologie compréhensive*, Belval, Les Éditions Circé, 2002, pp. 31 et 35.

Giraud Claude, *Histoire de la sociologie*, Paris, PUF, 1997, p. 15.

interaction constante avec les phénomènes qui les entourent, les amenant à réagir à leur tour, de façon parfois différenciée selon leur appartenance à certains ensembles interactifs⁹.

Cependant, il nous faut préciser que réaliser une étude sociologique sur les écoles d'art aujourd'hui, c'est aussi se retrouver confronté(e) à deux écueils méthodologiques. La première difficulté réside dans le manque d'informations concernant les écoles d'art de pratiques amateurs, mais aussi dans le manque d'études globales relatives aux écoles supérieures d'art. Mises à part les recherches menées par Gilles Galodé et Magali Danner¹⁰ pour l'Institut de Recherche sur l'économie de l'éducation, et les thèses de Jérémie Vandebunder¹¹ et d'Emmanuel Sulzer¹², les informations sociologiques s'avèrent particulièrement parcimonieuses et disparates.

Les enquêtes réalisées par Gilles Galodé et Magali Danner, permettent de souligner, dès les premières analyses, le caractère singulier de la formation en écoles d'art et surtout, grâce aux indicateurs sociologiques tels que l'âge, le genre, le parcours scolaire ou l'origine sociale des étudiants, de connaître les modalités d'insertion professionnelle des diplômés des écoles supérieures d'art et de répondre en partie à la question : « Enseigner l'art, mais à quelles fins ? ». Cependant, malgré les ressources indéniables trouvées dans ces enquêtes, nous n'avons obtenu que très peu d'informations sur « l'avant » école supérieure d'art, et notamment sur la possibilité, pour ces étudiants, d'avoir pendant le temps de l'adolescence, fréquenté une école d'art de pratiques amateurs.

De même, la thèse de Jérémie Vandebunder, qui s'est principalement focalisée sur l'enseignement artistique, et celle d'Emmanuel Sulzer qui s'est concentrée sur l'étude sociologique des étudiants de l'École Nationale supérieure des Beaux-arts de Nantes, ne

⁹ Dans notre cas, ces ensembles interactifs sont représentés par les écoles d'art, mais aussi par le système éducatif, la famille, les pairs etc.

¹⁰ Galodé Gilles et Danner Magali, « L'insertion professionnelle des diplômés DNSEP 2003, Enquête nationale trente mois après le diplôme », IREDU, Ministère de la Culture et de la Communication. Délégations aux arts plastiques, Juin 2006.

Galodé Gilles, *Les écoles d'art en France : Évolution des structures d'offre et des effectifs*, Cahiers de l'IREDU, n°57, 1994.

¹¹ Vandebunder Jérémie, Thèse de doctorat, « La pédagogie de la création – Une sociologie de l'enseignement artistique », sous la direction de Charles Gadea, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, 2014.

¹² Sulzer Emmanuel, Thèse de doctorat « Apprendre l'art, l'enseignement des arts plastiques et ses usages sociaux. 1973-1993 », sous la direction de Charles Suaud, Nantes, 1999.

nous ont pas apporté d'éléments d'information complémentaires quant au statut et aux publics des écoles d'art de pratiques amateurs. Il nous a donc fallu chercher ces informations directement sur le terrain.

Par ailleurs, le second écueil trouve ses fondements dans la confusion et la méconnaissance des différences qui existent entre les différentes sortes d'écoles d'art et notamment entre les écoles de pratiques amateurs et les écoles supérieures.

Ni les études sur les pratiques amateurs¹³, ni les ouvrages sur les politiques culturelles n'y font référence, ou pour le moins, ne distinguent les deux types d'écoles. Même lors de notre rencontre avec les représentants de la Direction Générale de la Création Artistique¹⁴ du Ministère de la Culture et de la Communication, il nous a fallu spécifier et surtout préciser ce que représentait, en réalité, une école d'art de pratiques amateurs.

En réalité, nous touchons ici à l'un des points d'intérêt de l'étude, puisque nous découvrons, en effet, que ces écoles d'art de pratiques amateurs s'avèrent très mal connues du Ministère de la Culture et de la Communication et semblent, par ailleurs, le plus souvent dénuées d'intérêt pour les écoles supérieures d'art comme nous avons pu l'évoquer au début de cette introduction.

Ces écoles d'art de pratiques amateurs constituent donc des institutions paradoxales qui jouent, potentiellement du moins, un rôle non négligeable dans la chaîne de formation en arts plastiques qui mènent aux écoles supérieures des Beaux-arts reconnues, dont la plus célèbre reste l'École Nationale Supérieure des Beaux-arts de Paris, mais leur légitimité et même leur visibilité restent faibles, leur rôle étant peu pris en compte.

Nous allons donc tenter, à travers cette enquête et cette thèse, d'accéder à une meilleure connaissance de des différents types d'écoles en étudiant leurs fonctionnements et leurs publics, et notamment, en réalisant une étude sociologique des adolescents âgés de 11 à 16 ans inscrits en écoles d'art de pratiques amateurs, mais également en partant à la rencontre des étudiants scolarisés en écoles supérieures d'art car, il nous a notamment semblé

¹³ Depuis 1973, le Département des Études, de la Prospective et de la Statistique (DEPS) du Ministère de la Culture et de la Communication propose à travers l'enquête *Pratiques culturelles des Français* des analyses très fines des relations existantes, en constante évolution, entre les Français et les pratiques culturelles. La dernière en date (2008) a fait l'objet d'une édition : Donnat Olivier, *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*, Paris, La Découverte, 2009.

Voici une dizaine d'années, un focus a été réalisé sur les enfants et adolescents : Octobre Sylvie, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La documentation Française, 2004.

¹⁴ Direction Générale de la Création Artistique. Présentation de nos recherches en janvier 2011.

intéressant d'étudier l'articulation, trop peu pensée à ce jour, entre ces deux types d'établissements et, en particulier, d'étudier le lien possible entre écoles de pratiques amateurs et écoles supérieures d'art.

Nous allons également nous intéresser à une certaine forme de parcours artistique qu'ont pu mener plusieurs étudiants de notre corpus entre les deux types d'écoles, dans l'esprit de la sociologie interactionniste¹⁵ en mettant l'accent sur les phénomènes de dépendances et d'interactions entre ces dernières.

De même, et afin de diversifier les lieux d'étude et afin de tenir compte, notamment, de la différence pouvant exister entre Paris, d'une part, et les « régions », d'autre part, l'enquête nous conduira dans notre lieu de résidence qui se trouve être le Nord-Pas-de-Calais, puis en région Île-de-France, pour sa variété d'écoles.

Les écoles d'art, de nouveaux lieux de socialisation

Il nous faut, cependant, afin d'éclairer cette introduction, revenir en quelques mots sur la notion de socialisation et expliquer en quoi cette notion nous intéresse dans notre étude.

Selon Muriel Darmon¹⁶, la socialisation répond à la définition suivante : « *La socialisation, c'est l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert des façons de faire, de penser, et d'être qui sont situées socialement* ».

La socialisation est donc la façon dont la société forme et transforme les individus.

Plus encore, nous allons tenter d'entrevoir les conditions de la socialisation et comment ces conditions peuvent interagir et entrer dans des actions réciproques chez les élèves des écoles d'art, mais aussi à travers l'étude de la famille, du système éducatif, des pairs, etc.

Les différentes thématiques liées à la formation et à la socialisation du public des écoles d'art de notre corpus seront ici reprises successivement dans neuf chapitres.

¹⁵ Cf. Becker Howard S., *Op. Cit.*, 1982.

¹⁶ Darmon Muriel, *La socialisation*, Paris, Arman Colin, 2010, p.6.

Nous commencerons, tout d'abord, par présenter notre enquête sociologique sur les écoles d'art en France à travers l'étude de terrain ainsi que la méthodologie employée¹⁷.

Il s'agira aussi, lors de ce premier temps, de situer notre enquête par rapport à l'ensemble des études menées sur les pratiques amateurs. Nous évoquerons également l'adaptation des questionnements scientifiques aux difficultés méthodologiques rencontrées¹⁸.

Par ailleurs, nous aborderons dans ce premier chapitre, la diffusion des résultats liés à notre enquête lors de colloques, réunions et séminaires auxquels nous avons participé, nous permettant, d'une part, de partager une partie des résultats de notre étude de terrain avec d'autres chercheurs, et d'autre part, de nous assurer de l'objectivité de la compréhension, en termes wébériens¹⁹, de ce que nous collectons comme données, puis de ce que nous produisons comme analyses. En effet, notre objectivité à éclairer le profil et le parcours sociologiques des élèves des écoles d'art se devait d'être reconnue à travers les représentations acceptées par tous : « *L'objectivité ne dépend pas de la représentation réaliste, mais de l'accord sur les résultats d'une communauté de savants* »²⁰.

Plus encore, cette étude qui repose essentiellement sur l'analyse des résultats par théorisation ancrée²¹, nous permettra de mettre en avant les comparaisons établies entre ce que nous avons pu observer dans la réalité et l'analyse en émergence. Ainsi, notre propre objet de recherche a considérablement évolué entre les premiers mois de la thèse, où il s'agissait simplement, dans un premier temps, de s'intéresser aux adolescents fréquentant les écoles d'art de pratiques amateurs, et les dernières étapes et conclusions de cette enquête qui nous amènent à rapprocher les écoles d'art de pratiques amateurs aux écoles supérieures d'art.

Le second chapitre sera consacré à l'étude de l'histoire des écoles d'art ainsi qu'à l'histoire des enseignements artistiques. Cette partie historique²² nous permettra, notamment, de

¹⁷ Tous ces auteurs nous ont mis sur la voie de l'analyse sociologique et notamment sur l'idée qu'il n'y a pas d'observation de la réalité sociale sans un minimum de théorie et que des idées préconçues ou des hypothèses de bon sens peuvent former cette théorie. Cf. Durkheim Émile, *Op. Cit.*, 1999. Cf. Becker Howard S., *Op. Cit.*, 1982. Cf. Mendras Henri, *Op. Cit.*, 2006.

¹⁸ Kaufmann Jean-Claude, *L'enquête et ses méthodes – L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 2011. Dubet François, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Éditions du Seuil, 1994.

¹⁹ Watier Patrick, *Une introduction à la sociologie compréhensive*, Belval, Les Éditions Circé, 2002, p. 47.

²⁰ Cf. Watier Patrick, *Op. Cit.*, 2002, p. 62.

²¹ Paillé Pierre, « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, n°23, 1994, p. 147 à 181.

²² Greffé Xavier, *Artistes et marchés*, Paris, La Documentation Française, 2007. La première partie de cet ouvrage nous a donné bon nombre d'informations sur les questions de la séparation entre artisanat et Beaux-arts, sur la naissance de l'esthétique ainsi que quelques repères historiques concernant la genèse des formations artistiques.

mieux appréhender le contexte des écoles d'art et de comprendre ce qui se joue, encore aujourd'hui, entre les écoles de pratiques amateurs et les écoles supérieures d'art.

Plus encore, dans les traces de la sociologie compréhensive²³, l'éclairage historique nous a donné accès aux rapports de valeurs élaborés au fil du temps et a permis une reconstruction du présent par les apports du passé. Ce savoir ontologique, dans le sens de Max Weber, était tout à la fois indispensable à la compréhension actuelle de notre objet d'étude mais aussi à la possible constitution de préconisations futures.

Venant compléter les informations recueillies sur l'histoire des écoles d'art, l'ouvrage de Monique Segré²⁴ nous a invitée à appréhender cette histoire différemment et à partager tout à la fois une certaine fascination pour les écoles d'art et, notamment, celle des Beaux-arts de Paris qui s'ouvre sur de nombreux espaces qui semblent surgir des siècles derniers, tout en révélant l'envers du décor à travers l'analyse de son histoire et des mécanismes sociologiques qui la définissent. De fait, les informations apportées par l'auteure dans cet ouvrage nous permettent de comprendre plus facilement les points d'achoppement pouvant exister entre les écoles de pratiques amateurs et les écoles supérieures d'art, tant la relative pensée aristocratique des écoles supérieures d'art tendrait à reléguer à jamais les écoles de pratiques amateurs au rang d'écoles sans intérêt.

Par ailleurs, cette présentation historique nous permettra d'envisager les écoles de la période des corporations en passant par l'ère académique pour s'achever avec les très récents accords de Bologne de juin 1999. De plus, l'histoire des enseignements artistiques méritera d'être étudiée, même si ces enseignements artistiques se sont principalement développés en France en marge de ce qui était envisagé, par ailleurs, pédagogiquement dans les écoles d'art. Nous terminerons enfin ce chapitre par un état des lieux actualisé des deux types d'écoles d'art en France, qu'elles soient de pratiques amateurs ou supérieures.

Le troisième chapitre nous permettra d'envisager cette étude à travers le travail effectué sur le terrain et d'en extraire bon nombre d'analyses nous permettant de définir une typologie d'adolescents et d'étudiants fréquentant les écoles d'art. Les professions et catégories

Monnier Gérard, *L'art et ses institutions en France*, Paris, Gallimard, 1995. Cet ouvrage a éclairé nos connaissances, notamment sur l'histoire des institutions publiques ainsi que sur les rapports entre l'État et les artistes durant la Révolution puis sous la troisième République.

Moulin Raymonde, *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion, 1992. L'ouvrage de Raymonde Moulin nous a guidé à travers les différentes phases historiques de la construction des valeurs artistiques.

²³ L'étude de l'histoire dépend de points de vue orientés par des valeurs mais demande également une neutralité axiologique qui implique un pouvoir de distanciation. Cf. Watier Patrick, *Op. Cit.*, 2002, p. 96.

²⁴ Segré Monique, *L'art comme institution, L'école des Beaux-Arts 19^e-20^e siècles*, Cachan, Les Éditions de l'ENS-Cachan, 1993.

socioprofessionnelles²⁵ des parents des élèves des écoles d'art constitueront l'une des premières caractéristiques définissant la typologie de ces élèves. Puis, nous verrons également que les adolescents et les étudiants inscrits dans les écoles d'art de notre corpus présentent d'autres caractéristiques communes comme le fait de présenter des signes d'autodidaxie²⁶, d'indépendance, mais aussi d'attachement et de vocation²⁷ à l'égard de la pratique des arts plastiques, les définissant plus précisément dans cette pratique.

Ainsi, concernant l'autodidaxie, ou plus précisément le paradoxe de l'autodidaxie²⁸, nous verrons comment cette notion est toute à la fois revendiquée et refoulée par les élèves de notre corpus. L'ouvrage de Raymonde Moulin²⁹, *L'artiste, l'institution et le marché*, en 1992, avait déjà permis de révéler ce paradoxe : « 61 % des artistes se déclarent en effet autodidactes, cette proportion variant peu selon le degré de visibilité [...] Ils occultent tout ou partie de leur cursus scolaire [...] Plus de la moitié des artistes de visibilité sociale forte ont été plus ou moins longtemps élèves de l'école des Beaux-arts ».

De même, l'ouvrage d'Hélène Bézille-Lesquoy³⁰ nous a menée sur la piste d'une vision binaire de l'autodidaxie, l'autodidacte faisant figure d'une construction ambiguë avec, d'un côté, une représentation plutôt négative de son image héritée du XIX^e siècle, et de l'autre, la photographie d'un individu libre et entreprenant, capable de réussir par sa seule volonté. Ainsi, notre étude nous permettra de dévoiler les réels indicateurs pouvant présider à la construction d'une identité autodidacte en parfaite contradiction avec le statut d'étudiant en écoles d'art et de révéler, comme l'indique Nathalie Heinrich³¹, que ce « mythe de l'autodidaxie n'a rien d'une illusion irrationnelle ».

De même, grâce à notre enquête sur le terrain, nous avons pu constater qu'il existait toujours une relative critique des enseignements reçus dans les écoles d'art, de pratiques amateurs et, surtout, supérieures. En effet, une des idées phares de ces enseignements reste de savoir dépasser ou d'outrepasser les limites ou codes déjà formulés et établis. Critiquer

²⁵ Champy Florent, *La sociologie des professions*, Paris, PUF, 2009.

Erbès-Seguin Sabine, *La sociologie du travail*, Paris, La Découverte, 1999.

²⁶ Bézille-Lesquoy Hélène, *L'autodidacte*, Paris, L'Harmattan, 2003.

²⁷ Schlanger Judith, *La vocation*, Paris, Éditions du Seuil, 1997.

Bourdieu Pierre, *La distinction – critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979, p. 414. L'auteur insiste ici sur l'ajustement des positions à des dispositions liées à des trajectoires que l'on peut cacher sous le terme de vocation.

Cf. Vandebunder Jérémie, *Op. Cit.*, 2014.

²⁸ Cf. Heinrich Nathalie, *Op. Cit.*, 2004, p. 76. L'auteure reprend ici les conclusions de Raymonde Moulin et rappelle que bon nombre d'artistes se déclarent autodidactes alors même qu'ils ont suivi des études supérieures.

²⁹ Moulin Raymonde, *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion, 1992, p. 307.

³⁰ Cf. Bézille-Lesquoy Hélène, *Op. Cité*, 2003.

³¹ Cf. Heinrich Nathalie, *Op. Cité*, 2004, p. 76.

les enseignements se révèle donc nécessaire, voire conseillé et favorisé par les écoles d'art elles-mêmes. La juste application, volontaire ou non, de cette marginalité devient alors elle-même la règle. D'où cette justification de l'autodidaxie qui peut paraître paradoxale chez certains artistes et, surtout, chez les anciens élèves des écoles d'art.

Annie Chevrefils-Desbiolles ³² nous permettra de passer du concept d'autodidaxie à celui d'hétérodidaxie notamment dans l'accès aux nouvelles technologies.

En effet, le rapport rendu par Annie Chevrefils-Desbiolles, en 2012, nous permet d'appréhender, entre autres choses, une nouvelle définition de l'amateur, dans son sens le plus large et d'accéder à une remise en question du paradigme de l'autodidaxie pour en arriver au terme d'« hétérodidacte ».

De même, le principe de vocation sera largement abordé dans ce chapitre, notamment à travers les ouvrages de Judith Schlanger et de Charles Suaud³³, et notre enquête nous permettra de révéler un certain nombre d'indicateurs tout à fait tangibles, même si les diplômes délivrés aujourd'hui par les écoles supérieures d'art tendent à amener les étudiants vers une « crise de la vocation ».

Ainsi, la notion de don, souvent utilisée pour justifier les inégalités de réussite scolaire, sera analysée et présentée comme étant en réalité le fruit de mécanismes sociaux précis.

Le quatrième chapitre sera plus particulièrement consacré aux effets de la socialisation primaire, si tant est que nous devons limiter la définition de la socialisation primaire aux relations entre les enfants et leurs parents³⁴, sur les élèves des écoles d'art. Ainsi, nous consacrerons une partie de nos analyses aux parents des adolescents et des étudiants inscrits dans les écoles d'art de notre corpus. Nous nous attarderons plus précisément à l'importance de l'influence familiale³⁵ dans le choix d'une pratique amateur orientée vers les arts plastiques puis à la place des prescripteurs et, enfin, aux objectifs des parents. En effet, nous savons aujourd'hui, grâce à un certain nombre d'études³⁶, que le choix d'une

³² Cf. Chevrefils-Desbiolles Annie, *Op. Cit.*, mars 2012.

³³ Schlanger Judith, *La vocation*, Paris, Éditions du Seuil, 1997.

Suaud Charles, *La vocation, Conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Paris, Minuit, 1978.

³⁴ Muriel Darmon, dans son ouvrage consacré à la socialisation, donne plusieurs définitions possibles de la socialisation primaire. Nous avons choisi ici de ne retenir que l'acceptation la plus générale.

Darmon Muriel, *La socialisation*, Paris, Arman Colin, 2010.

³⁵ Octobre Sylvie (Sous la dir.), *Enfance et Culture. Transmission, appropriation et représentation*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS, 2010.

³⁶ Duru-Bellat Marie, Van Zanten Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2002, p.178.

pratique culturelle contribue pour certains parents à mettre en œuvre ce que l'on nomme « un soutien scolaire », ces pratiques culturelles étant considérées par ces derniers comme pouvant développer chez leurs enfants des capacités de dynamisme et d'effort valorisées ensuite dans le monde scolaire.

Dans la perspective d'une socialisation déterminante pour cette recherche, nous aborderons également les activités de loisirs des parents eux-mêmes et nous essaierons de voir en quoi ces choix peuvent influencer leurs enfants en termes de pratiques culturelles.

Dans le cas qui nous intéresse ici, celui des adolescents et des étudiants inscrits en écoles d'art, nous verrons que les parcours de ces publics laissent apparaître des phases de socialisation primaire et secondaire déterminantes. La phase de socialisation primaire en écoles d'art révèle ainsi la force de l'influence des parents dans le choix d'une pratique amateur, mais aussi le pouvoir des premières expériences³⁷, qui, on le sait aujourd'hui, exerce indubitablement une forte empreinte sur les enfants et les adolescents. Ces influences socialisatrices, nous le verrons, jouent d'autant plus fortement qu'elles seront imposées aux enfants que l'on inscrit très jeunes en école d'art et, plus encore, si cette « contrainte » est accompagnée d'un contexte affectif.

Par ailleurs, nous allons pouvoir constater, grâce à cette étude, qu'à la différence des plus jeunes enfants, l'influence des groupes de pairs tend à se renforcer chez les adolescents inscrits en école d'art de pratiques amateurs, cette influence possédant une force prescriptive³⁸ indéniable qui entre en concurrence avec les influences scolaires (ce n'est plus l'école ou le collège qui a influencé l'adolescent à s'inscrire en école d'art) ou familiales (ce ne sont plus, non plus, alors les parents qui restent les seuls prescripteurs).

Nous verrons, cependant, qu'en écoles d'art ces différentes formes d'influences socialisatrices restent limitées car, la pratique des arts plastiques demande, par ailleurs, beaucoup d'autonomie et une certaine personnalité, deux caractéristiques qui limitent, voire qui font barrage, entre autres choses, à l'influence indéniable des groupes de pairs.

³⁷ Les enquêtes menées par Sylvie Octobre nous ont livré de précieuses informations concernant les pratiques culturelles des 6-14 ans, alors que la sociologie s'était, jusqu'alors, peu intéressée au moins de 15 ans. Octobre Sylvie, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation française, 2004. Octobre Sylvie, Détrez Christine, Mercklé Pierre, Berthomier Nathalie, – *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Paris, La Documentation Française, 2010. Octobre Sylvie (Sous la dir.), *Enfance et Culture. Transmission, appropriation et représentation*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS, 2010.

³⁸ Pasquier Dominique, *Cultures lycéennes, La Tyrannie de la majorité*, Paris, Éditions Autrement – Collection Mutations, n° 235, 2005.

Le cinquième chapitre nous amènera à questionner la notion de genre à travers le poids des effectifs dans les deux types d'écoles d'art, mais également, dans les comportements et représentations via des entretiens réalisés auprès des étudiants nous permettant de requalifier l'incidence du genre sur les comportements de ces derniers en écoles supérieures d'art. L'analyse en termes de genre de notre étude paraissait indispensable au regard de la construction identitaire des adolescents et des étudiants. Nous pouvions, en effet, nous poser la question de savoir en quoi la notion de genre³⁹ pouvait influencer les effets de socialisation, voire de professionnalisation, des élèves inscrits dans les écoles d'art, qu'elles soient d'ailleurs de pratiques amateurs ou supérieures.

L'ouvrage d'Isabelle Clair, *Sociologie du genre*, nous a permis d'avoir une vision synthétique de la notion de genre accompagné d'un point assez précis sur l'histoire de la recherche sociologique dans ce domaine. En outre, son ouvrage nous a donné accès à des concepts tels que « le care » et l'influence « queer ».

L'ouvrage collectif issu des actes du colloque de l'Université de Genève en juin 2004 et dirigé par Agnese Fidecaro et Stéphanie Lachat⁴⁰, *Profession : créatrice – La place des femmes dans le champ artistique*, nous a orientée vers l'idée, qu'aujourd'hui encore, un bon nombre de créatrices travaillent avec un idéal de création qui fait abstraction des problématiques de sexe, comme nous avons pu le constater lors de nos premiers entretiens avec les étudiants et surtout les étudiantes en écoles supérieures d'art.

Par ailleurs, l'ouvrage écrit par Judith Butler⁴¹, *Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion*, est venu préciser un certain nombre de questionnements et a permis d'ouvrir les perspectives de notre enquête en considérant ce que Judith Butler nomme la théorie de la performativité du genre.

En effet, même si nous reviendrons plus longuement sur cette question dans ce chapitre cinq consacré au genre, nous pouvons d'ores et déjà souligner que le genre reste

³⁹ Clair Isabelle, *Sociologie du genre*, Paris, Armand Colin, 2012.

Perrot Michelle, *Les femmes ou les silences de l'histoire*, Flammarion, 1998.

Fidecaro Agnese, Lachat Stéphanie (sous la dir. de), *Profession : créatrice – La place des femmes dans le champ artistique*, Lausanne, Éditions Antipode, 2007.

Butler Judith, *Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion*, Paris, La Découverte, 2005.

⁴⁰ Fidecaro Agnese, Lachat Stéphanie (sous la dir. de), *Profession : créatrice – La place des femmes dans le champ artistique*, Lausanne, Éditions Antipode, 2007.

⁴¹ Cf. Butler Judith, *Op. Cit.*, 2005.

performatif : « *qu'il se construit ainsi à travers une série ininterrompue d'actes. Le genre n'est pas une propriété interne mais bien quelque chose qui se fabrique* »⁴².

Cet ouvrage qui cherche en réalité à élargir le champ des possibles en matière de genre nous a donné l'occasion de nous questionner, à notre tour, sur une ouverture possible de cette question aux écoles supérieures d'art.

Nous verrons également dans cette étude que la socialisation des adolescents et des étudiants à travers la pratique des arts plastiques en école d'art leur permet d'envisager la construction du genre selon d'autres possibilités. Cette construction du genre chez les adolescents se réalise, selon notre enquête, sous des formes très souples et sans réels points de tension. Les cours en général sont mixtes, la répartition par genre selon les activités pratiquées reste rare et, surtout, les enjeux apparents s'avèrent presque inexistantes. Même si, dans les écoles de pratiques amateurs, les filles semblent plus nombreuses, les effets de socialisation via le genre ne deviennent particulièrement intéressants qu'au moment du passage en école supérieure d'art où les facteurs liés au genre et les instances de socialisation prennent toute leur force.

En effet, autant les effets dus à la construction du genre chez les adolescents restent assez simples, du moins dans le domaine de la pratique artistique, autant en écoles supérieures d'art, ils deviennent le centre d'enjeux plus importants.

La place de l'institution scolaire⁴³ devait également être analysée dans un sixième chapitre. En effet, même si la sociologie de l'éducation s'intéresse encore aujourd'hui principalement aux relations entre les inégalités sociales, d'une part, et scolaires, d'autre part, nous verrons, dans ce chapitre, qu'une étude portant sur les publics fréquentant les écoles d'art ne peut faire l'économie d'une observation attentive de ce qui se joue dans les établissements de l'Éducation Nationale. Ainsi, notre étude de terrain nous a permis de relever quelques indicateurs particulièrement intéressants sur le rôle joué par les enseignements artistiques dans la possible fréquentation d'une école d'art de pratiques amateurs ou supérieure et nous a montré que le type de baccalauréat obtenu revêt aussi un rôle prépondérant ainsi que les options artistiques proposées dans les collèges et lycées. Par ailleurs, il nous a paru judicieux de nous intéresser au niveau scolaire des adolescents et

⁴² *Ibidem*, p. 42.

⁴³ Cacouault-Bitaud Marlaine et Ouevrard Françoise, *Sociologie de l'éducation*, Paris, La découverte, 2009. Cf. Duru-Bellat Marie et Van Zanten Agnès, *Op. Cit.*, 2002.

étudiants inscrits en écoles d'art, tant ce niveau peut s'apparenter à un levier permettant d'aborder plus facilement une formation artistique. Le dernier volet de ce chapitre nous amènera également à considérer le rôle des enseignants/professeurs dans les effets de socialisation par les arts plastiques. Qui plus est, notre étude sociologique des publics des écoles d'art montrera que ces agents de socialisation que sont les enseignants, souvent inconnus ou oubliés par la suite, apparaissent, en réalité, comme des acteurs importants dans le processus de maturation, ou de dévoilement de ce que désire réellement l'adolescent ou l'étudiant. Ainsi, nombreux sont les enseignants de l'Éducation Nationale qui ont pu orienter vers une formation en arts plastiques des adolescents ou des étudiants encore peu conscients de leurs propres capacités ou qui ne présentaient pas encore de telles aspirations.

Toujours dans une même perspective, alliant ici socialisation et formation, le septième chapitre traitera des nouveaux moyens de communication. En effet, les révolutions numérique et informatique⁴⁴ touchent, aujourd'hui, tous les domaines d'activité et notamment le secteur de la création en arts plastiques et en arts visuels en transformant les moyens de communication mais aussi les modes de création des élèves des écoles d'art, qu'ils soient adolescents ou étudiants. Notre enquête a ainsi permis de rassembler un bon nombre d'éléments concernant les outils et les moyens de communication utilisés actuellement par les adolescents inscrits en écoles d'art de pratiques amateurs ainsi que par les étudiants des écoles supérieures d'art. De fait, nous avons pu comparer nos résultats aux données chiffrées les plus récentes sur les jeunes et nous approcher ainsi des nouvelles problématiques liées aux révolutions numériques.

Partant, il apparaît que les écoles d'art de pratiques amateurs ont ici un rôle important à jouer dans cette découverte des nouveaux moyens d'expression et se doivent de répondre justement et très rapidement aux demandes de formations formulées par leurs élèves concernant ces nouveaux outils de communication et de création. Les écoles d'art de pratiques amateurs contribueraient ainsi au développement d'un fait de société indéniable et en perpétuelle évolution.

⁴⁴ Bach Jean-François, Houdé Olivier, Léna Pierre, Tisseron Serge, *L'enfant et les écrans – Un avis de l'Académie des sciences*, Paris, Éditions Le Pommier, 2013.
Fourmentaux Jean-Paul, *Artistes de laboratoire – Recherche et création à l'ère numérique*, Paris, Éditions Hermann, 2011.

Le concept de « *proam* »⁴⁵ sera également redéfini dans ce chapitre à l'aune des nouvelles compétences acquises par les étudiants engagés, tout particulièrement, dans une formation en école d'art supérieure et nous amènera à concevoir ces nouveaux modes de communication et de diffusion sous un autre regard. Ainsi, nous tenterons de montrer que ce nouveau concept de « *proam* » vient, en réalité, brouiller les frontières entre l'amateur et le professionnel et oblige les étudiants scolarisés en école supérieure d'art à repenser leurs créations ainsi que leur diffusion.

Le huitième chapitre fera, quant à lui, le lien entre socialisation et professionnalisation en s'intéressant plus particulièrement à la question de la définition du métier d'artiste⁴⁶, question qui interroge les adolescents mais aussi les étudiants de notre corpus au sein duquel le mythe de la bohème fait encore florès. Il s'agira d'inscrire la problématique de la définition du métier d'artiste dans le cadre général de la sociologie du travail⁴⁷, mais aussi et surtout dans le cas du travail indépendant, de la notion de genre, et de témoigner de la vision du métier d'artiste également à travers les remarques des parents d'élèves. Les notions d'incertitude et de pluriactivité viendront illustrer cette nouvelle définition que nous tenterons d'enrichir à travers notamment les témoignages d'étudiants scolarisés en écoles supérieures d'art.

De plus, nous verrons que le rôle des écoles d'art semble grandissant et que la qualification des étudiants tend également à jouer un rôle de plus en plus important sur le marché du travail. Même si, déjà, de nombreux chercheurs tels que Pierre-Michel Menger, Eliot Freidson et Jean-Claude Chamboredon⁴⁸ se sont penchés sur cette question du métier d'artiste, d'autres acteurs⁴⁹ semblent aujourd'hui s'intéresser à l'économie liée aux droits d'auteur ou au droit de présentation publique dans les arts plastiques et travaillent à favoriser l'ouverture d'un ou plusieurs centres de ressources spécifiques aux arts visuels.

⁴⁵ Cf. Chevrefils-Desbiolles Annie, *Op. Cit.*, mars 2012.

⁴⁶ Liot Françoise, *Le métier d'artiste*, Paris, L'Harmattan, 2004.

Nicolas-Le Strat Pascal, *Une sociologie du travail artistique*, Paris, L'Harmattan, 1998.

Menger Pierre-Michel, « Rationalité et incertitude de la vie d'artiste », *L'année Sociologique*, 1989, p. 110 à 149.

⁴⁷ Erbès-Seguin Sabine, *La sociologie du travail*, Paris, La Découverte, 1999.

⁴⁸ Les auteurs de cet article proposent de dépasser les limites empiriques et conceptuelles d'une définition purement économique des notions de métier et de travail afin d'approcher une définition du métier d'artiste, Freidson Eliot, Chamboredon Jean-Claude, Menger Pierre-Michel, « Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique », in *Revue Française de Sociologie*, 1986, 27-3, p. 431-443.

⁴⁹ La Fraap : Fédération des réseaux et associations d'artistes plasticiens travaille depuis plusieurs années sur différentes questions pouvant favoriser l'insertion et la vie professionnelle des artistes plasticiens comme la mise en place de centres de ressources en région avec une possible connexion nationale ou encore la mise en place de TSF (transfert de savoir-faire) comme élément ressource entre certaines associations.

Enfin, le neuvième et dernier chapitre, qui représente en quelque sorte l'aboutissement de l'ensemble des problématiques discutées dans cette thèse, s'interrogera sur le possible rapprochement entre écoles de pratiques amateurs et écoles supérieures d'art à travers les différentes analyses de notre thèse. En effet, nombre d'indicateurs nous amènent à penser que ces deux types d'écoles présentent de nombreux points communs, voire une complémentarité essentielle, même si leurs missions premières s'avèrent souvent, à l'origine, très divergentes. Ce rapprochement entre les deux types d'écoles d'art nous conduira également, une fois encore, à redéfinir les frontières entre amateurs et professionnels. Ainsi, la sociologie interactionniste qui place au centre de ses recherches le passage du statut de profane (d'amateur dans notre cas) au statut professionnel sera mobilisée. La place des apprentissages étant centrale dans le cadre de cette sociologie interactionniste, il sera pertinent d'observer comment les étudiants des écoles supérieures d'art se construisent personnellement et artistiquement dans leur nouvel environnement de création et notamment, dans ce nouvel environnement numérique.

De plus, cette convergence entre les écoles d'art de pratiques amateurs et les écoles supérieures d'art nous amènera à repenser la question de la fonction socialisatrice des écoles d'art en général.

Nous tenterons donc de procéder à une utilisation éclairée des résultats de notre recherche par une mise en perspective de ceux-ci avec les apports issus des ouvrages ou autres études de références en visant une certaine « cumulativité »⁵⁰ du savoir sociologique, mais aussi par une mise en série de préconisations pouvant être utiles, soit dans le cadre de recherches ultérieures, soit, de façon plus pratique, dans le développement des relations entre les deux types d'écoles d'art.

Au final, il s'agira, tout au long de cette thèse, d'opérer des allers-retours constants entre théorie et empirie en nous interrogeant sur les formes particulières de socialisation que mettent en œuvre et développent les écoles d'art. Quelle en est tout d'abord la nature ? Quelles sont ses forces ? Quelles sont les formes de socialisation explicite ou plus silencieuse qu'elles déploient ? Quel est leur impact sur les individus qui les fréquentent ?

⁵⁰ Cf. Watier Patrick, *Op. Cit.*, 2002.

Nous analyserons aussi en quoi les professeurs peuvent représenter un agent « fixateur » de socialisation, et, par conséquent, quels sont, en réalité, les enjeux véritables d'un rapprochement entre les écoles de pratiques amateurs et les écoles supérieures d'art dont nous aurons, du moins nous l'espérons, contribué à faire ressortir la pertinence au cours de cette thèse.

Chapitre I

Une enquête sociologique sur les écoles d'art en France

1 - Méthodologie et adaptation des questionnements scientifiques aux difficultés méthodologiques.

Sur les neuf chapitres que comporte cette étude, nous avons choisi de présenter, dans ce premier chapitre, la méthodologie employée pour notre enquête ainsi qu'un état des lieux des écoles d'art. L'objet de notre recherche repose sur une étude essentiellement monographique¹ d'un ensemble social bien déterminé que constituent les adolescents et les jeunes adultes inscrits en écoles d'art. Ce point de vue microsociologique nous permettra, ensuite, d'aborder plus largement les questions de l'éducation artistique en France et notamment les questions toujours actuelles liées aux réformes entreprises dans les écoles d'art.

De même, nous évoquerons les problématiques de la sociologie compréhensive² en nous questionnant à travers les neuf chapitres de cette thèse sur la façon dont nous avons pu appréhender les activités des élèves des écoles d'art de notre étude tout en nous interrogeant sur les influences exercées par le milieu qui les entoure et aussi comment ces élèves vont, ensuite, interagir avec ces influences. Les expériences vécues par les élèves des écoles d'art, que ces écoles soient de pratiques amateurs ou supérieures et que ces expériences appartiennent à la sphère des pratiques artistiques ou non, vont de toute évidence influencer leur carrière d'élève, voire leur futur professionnel et, finalement, la conscience que les individus ont de certains phénomènes. Cette étude, d'une certaine manière, vient objectiver selon les termes employés par W. Dilthey³ et à travers cette étude de terrain révélant des données et des résultats nombreux et parfois complexes, un pan de la sociologie compréhensive.

1.1. Circonscription du champ d'étude

► Le temps

Quatre années ont été nécessaires pour réaliser l'ensemble de l'étude de terrain sur laquelle se fonde cette thèse de doctorat. La première partie de l'étude a débuté en avril 2010 en

¹ Sur la définition de la monographie : Mendras Henri, *Éléments de sociologie*, Paris, Armand Colin, 2006, p. 15

² Watier Patrick, *Une introduction à la sociologie compréhensive*, Belval, Les Éditions Circé, 2002.

³ *Ibidem*, p. 35.

région Nord-Pas-de-Calais dans les écoles d'art de pratiques amateurs, pour se poursuivre jusqu'à la fin de l'année 2014 en région Île-de-France dans les écoles supérieures d'art.

► Espace et territoire

L'enquête s'est intéressée, dans un premier temps, aux écoles de la région Nord-Pas-de-Calais pour des raisons de proximité professionnelle et de résidence. Elle s'est ensuite déplacée en Île-de-France afin de regrouper des éléments de comparaison inter-régions mais, également, afin d'éviter une analyse trop régionale qui aurait pu se trouver en contradiction avec d'autres analyses réalisées dans d'autres écoles situées dans d'autres territoires.

► Population

Nous avons choisi de nous intéresser particulièrement à deux groupes élémentaires composés, d'une part, des adolescents inscrits en écoles d'art de pratiques amateurs, et d'autre part, aux étudiants scolarisés en écoles supérieures d'art. Au sein des deux régions – Nord-Pas-de-Calais et Île-de-France - 17 écoles ont été intégrées dans l'étude : 10 écoles de pratiques amateurs et 7 écoles supérieures d'art.

Les outils méthodologiques employés furent principalement le questionnaire⁴ et l'entretien⁵.

Les questionnaires⁶ à destination des adolescents étaient divisés en cinq chapitres (les déterminants sociologiques classiques, la scolarité de l'adolescent, son rapport à l'école d'art de pratiques amateurs, ses pratiques artistiques et ses connaissances dans le champ des arts visuels). Les questionnaires destinés aux parents étaient divisés en trois chapitres (les déterminants sociologiques classiques, leurs relations avec l'école d'art de pratiques amateurs de leur enfant, leurs pratiques artistiques) et les questionnaires relatifs aux étudiants étaient composés de quatre chapitres (les déterminants sociologiques classiques, la scolarité de l'étudiant, le parcours artistique de l'étudiant, ses pratiques artistiques).

Ainsi, parmi les dix écoles d'art de pratiques amateurs, 627 enfants et adolescents de 11 à 16 ans ont répondu à un questionnaire ainsi que 208 parents des enfants et des adolescents inscrits dans les écoles d'art.

⁴ De Singly François, *Le questionnaire*, Paris, Armand Colin, 2008.

⁵ Kaufmann Jean-Claude, *L'enquête et ses méthodes – L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 2011.

⁶ Voir en annexe 1.

Dans les sept écoles supérieures d'art, 172 questionnaires étudiants ont été remplis, puis analysés. Enfin, vingt deux entretiens ont été menés avec des étudiants de ces écoles ayant suivi des cours périscolaires en école de pratiques amateurs avant d'entrer en école supérieure d'art.

1.2. Les structures concernées par l'enquête

► Les écoles de pratiques amateurs

Quatre écoles d'art communales ou d'agglomération ont été sélectionnées dans la région Nord-Pas-de-Calais pour mener la première partie de l'étude : l'école d'art du Calaisis, l'école municipale d'arts de Boulogne-sur-Mer, l'école des Beaux-arts de Saint-Omer et l'école d'art de Dunkerque. Puis six écoles communales ou d'agglomération ont été sélectionnées en Île-de-France : l'école « Les Arcades » de la ville d'Issy-les-Moulineaux, « Les Ateliers d'Arts Plastiques » de la communauté d'agglomération d'Évry Centre Essonne, l'école d'art Camille Lambert de Juvisy-sur-Orge, l'école d'art Claude Monnet d'Aulnay-sous-Bois, l'école d'Arts Plastiques de Vitry-sur-Seine, et l'école d'art Édouard Manet de Gennevilliers.

► Les écoles supérieures d'art

Quatre écoles supérieures ont été sélectionnées dans le Nord-Pas-de-Calais et trois en Île-de-France.

L'École Supérieure d'Art de Cambrai (ESA), les écoles supérieures d'art du Nord-Pas-de-Calais – Dunkerque/Tourcoing, et l'École Supérieure des Beaux-Arts de Valenciennes (ESBA) font partie de notre corpus. Nous avons délibérément renoncé à interviewer les étudiants du Fresnoy – Studio National des Arts Contemporains - car cette école accueille des étudiants qui ont déjà suivi un cursus en école d'art et ont déjà obtenu un DNSEP ou un master et se situent donc à un niveau de formation plus élevé.

En Île-de-France, nous nous sommes intéressée aux trois écoles suivantes :

L'École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris (ENSBA), l'École Nationale Supérieure d'arts de Paris-Cergy (ENSAPC), l'École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs (ENSAD).

L'étude de terrain concernant les écoles supérieures d'art a débuté en janvier 2011 par la rencontre avec les responsables des établissements, puis par la mise en place de deux temps propices à la rencontre avec les étudiants. Le premier temps fut consacré au remplissage d'un questionnaire et le deuxième temps fut réalisé sous la forme d'entretiens individuels. Les étudiants sélectionnés pour les entretiens ont tous été choisis en fonction de leur fréquentation, au moment de l'adolescence, d'une école d'art de pratiques amateurs avant d'intégrer leur école supérieure d'art.

Il s'agissait, ici, de saisir les trajectoires possibles menant un adolescent fréquentant une école d'art de pratiques amateurs jusqu'à l'école d'art supérieure dans laquelle il s'était inscrit. De plus, cette trajectoire a été envisagée à rebours du temps passé.

Des entretiens ont également été menés avec les responsables des structures mais aussi les responsables culturels de certaines communes, les chargés de mission culture des conseils généraux, une inspectrice des arts plastiques du rectorat de Lille, un conseiller de la DRAC Nord-Pas-de-Calais et quarante trois acteurs des mondes de l'art⁷ plus ou moins proches des écoles d'art en général. (Enseignants, artistes, chercheurs, élèves, personnels administratifs etc.).

1.3. Une méthodologie à plusieurs facettes

► La méthode

Nous avons choisi, pour réaliser cette enquête, de croiser différents outils sociologiques comme le travail sur documents pour comprendre l'offre et le fonctionnement des écoles, ainsi que le questionnaire auto-administré pour les adolescents inscrits dans les écoles d'art de pratiques amateurs et leurs parents, mais aussi des entretiens réalisés auprès d'étudiants, d'enseignants et de responsables de ces structures. Ceci nous permettant de ne pas faire reposer cette thèse de doctorat sur une unique méthode mais de combiner plusieurs approches complémentaires et, notamment, des méthodes quantitatives et qualitatives.

Ainsi, les outils méthodologiques (calculs statistiques) de la sociologie positiviste⁸ et explicative nous ont permis d'obtenir une photographie relativement fidèle des élèves inscrits dans les deux types d'écoles d'art qui intéressent notre enquête, notamment en

⁷ Becker Howard S., *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 1982.

⁸ Comte Auguste, *Philosophie des sciences*, Paris, Gallimard, 1996.

révélant quelques indicateurs indispensables comme l'origine sociale, la qualité du parcours scolaire, le type de baccalauréat obtenu etc.

Par ailleurs, la sociologie compréhensive⁹ sera également évoquée en recueillant par l'intermédiaire des entretiens des points de vue hétérogènes sur des questions précises comme celle de l'utilisation des nouveaux outils et moyens de communication dans leur production artistique, sur la question du genre, ou encore sur celle d'une définition possible du métier d'artiste.

L'étude dans les écoles d'art de pratiques amateurs a débuté avec la distribution à chaque adolescent de deux questionnaires : un premier qu'il devait remplir durant le cours avec l'aide de son enseignant, un deuxième qu'il devait donner à ses parents, dès son retour au domicile. Les parents étaient invités à remplir ce deuxième questionnaire puis à le déposer à l'accueil de l'école d'art de leur enfant. Les questionnaires réservés aux adolescents ainsi qu'à leurs parents comportaient plusieurs rubriques sur les déterminants sociologiques classiques, leur rapport à l'école d'art, leur scolarité et leurs pratiques artistiques et culturelles¹⁰.

Du côté des étudiants, le questionnaire comportait des rubriques similaires complétées de questions plus étoffées sur leur parcours et leurs pratiques artistiques¹¹.

Nous avons choisi ensuite de ne retenir dans notre corpus d'entretien que les étudiants ayant fréquenté pendant leur adolescence une école d'art de pratiques amateurs.

L'entretien avec les étudiants des écoles supérieures s'est déroulé autour de 5 thèmes :

- Le passage entre école communale et école supérieure.
- La question de la place des filles ou des jeunes femmes dans les écoles d'art.
- La question du métier d'artiste.
- Leur pratique artistique personnelle.
- La diffusion de cette pratique ou de leurs créations sur le web.

⁹ Weber Max, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon, 1964.

Kaufmann Jean-Claude, *L'enquête et ses méthodes – L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 2011.

¹⁰ Voir en annexe 1 le questionnaire destiné aux adolescents.

¹¹ Voir en annexe 1 le questionnaire réservé aux étudiants.

Ces entretiens, de type compréhensif¹², ont été menés de façon dynamique afin de provoquer l'engagement des étudiants. La question du genre en école d'art a suscité, en effet, un bon nombre de réactions diverses et finalement très intéressantes. Ces entretiens ont eu lieu en face à face dans les écoles d'art mais aussi, parfois, au téléphone et enfin, certaines questions ont été à l'occasion complétées par courrier électronique.

Cette méthode d'enquête a également permis de restituer une partie des résultats d'analyse aux responsables des structures des écoles de pratiques amateurs par Power point. Il semblait logique mais également judicieux de partager les résultats de cette enquête. Tout d'abord, cette démarche constitue un juste retour des choses par rapport à l'engagement fourni par ces écoles à travers le temps que les acteurs nous ont consacré et relativement à l'implication de leurs responsables et de leur équipe pédagogique. Mais aussi, par souci sociologique, il semblait judicieux de confronter nos résultats à l'avis des professionnels du secteur observé, ces derniers étant des « informateurs privilégiés »¹³ de l'objet étudié. Selon François Dubet, ces observations représentent pour l'enquêteur une partie non négligeable de l'étude de terrain et constituent un complément indispensable aux analyses ainsi qu'aux autres outils méthodologiques utilisés.

Les remarques et commentaires des professionnels ont permis d'étayer, d'éclaircir les analyses et de compléter certains résultats.

Les questions fermées pour chaque questionnaire « adolescent », « parent » ou « étudiant » ont fait l'objet d'un traitement sur tableaux Excel, puis Sphinx¹⁴ afin d'obtenir des résultats chiffrés exprimés le plus souvent en pourcentages, ainsi que de pouvoir croiser les résultats en utilisant plusieurs variables simultanément.

Concernant les réponses aux questions ouvertes des questionnaires, ces dernières ont été ventilées et regroupées par thématique.

¹² Kaufmann Jean-Claude, *L'enquête et ses méthodes – L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 2011, p. 22.

Nous pouvons à cette occasion citer les travaux menés par Jean-Paul Filiod – Enseignant chercheur à l'université de Lyon I – dans le cadre du programme *Enfance art et langages* qui associe des entretiens compréhensifs à des enregistrements vidéo.

¹³ Dubet François, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Éditions du Seuil, 1994, p. 234.

¹⁴ Le logiciel Sphinx permet le traitement statistique de données issues des questionnaires. Nous tenons ici à remercier chaleureusement Jacqueline Eidelman, du pôle connaissance des publics, Adjoint au chef du Département de la politique des publics, Direction générale du Patrimoine, Ministère de la Culture et de la Communication, qui nous a permis de bénéficier de cette formation en mai et juin 2011.

► Les problèmes liés à l'enquête

Comme toute enquête de terrain, nous avons rencontré, parfois, quelques difficultés, notamment pour avoir accès aux sites ou obtenir des informations.

Nous avons constaté un certain déséquilibre entre les écoles de pratiques amateurs et les écoles supérieures, mais aussi, entre la province et l'Île-de-France. Il a été beaucoup plus facile d'entrer et d'obtenir des rendez-vous dans les écoles de pratiques amateurs que dans les écoles supérieures. Notre enquête fut toujours accueillie avec beaucoup d'intérêt dans les écoles de pratiques amateurs, alors que toutes les écoles supérieures n'ont pas montré un intérêt équivalent. Les écoles de pratiques amateurs ont toutes vu d'un très bon œil cette étude leur permettant, enfin, d'avoir une analyse, voire une expertise universitaire de leur école et de leurs publics. De plus, notre propre statut d'enseignante en école d'art de pratiques amateurs pouvait, par ailleurs, rassurer en suscitant un sentiment de familiarité qui allait au-delà des relations interpersonnelles que nous possédions dès lors dans le milieu et qui nous ont également ouvert des portes.

Par ailleurs, les écoles supérieures de province par rapport aux écoles parisiennes ont davantage collaboré à l'enquête et se sont montrées plus ouvertes, étant sans doute moins souvent sollicitées.

L'École Nationale Supérieure des Beaux-arts de Paris (ENSBA), n'a pas répondu dans un premier temps à notre requête concernant l'étude de terrain avant que nous devenions nous-mêmes intervenante dans cette structure, ce qui a alors complètement modifié notre rapport à l'institution.

Nous avons tenté tout d'abord de joindre des étudiants des Beaux-arts de Paris en utilisant Facebook et les réseaux des anciens étudiants mais sans grand succès. Il nous a fallu nous rendre directement à l'école pour avoir l'opportunité de rencontrer des étudiants et de les interviewer. Puis, en septembre 2013, suite à un appel à candidature provenant des Beaux-arts de Paris, nous avons été retenues pour coordonner pédagogiquement le programme AIMS (Artiste intervenant en milieu scolaire), dispositif de résidence d'artiste entre l'École Nationale supérieure des Beaux-arts de Paris, les Fondations Edmond de Rothschild, la Direction académique des services de l'Éducation nationale de Seine-Saint-Denis et la ville de Saint-Ouen.

Cette nouvelle mission nous a permis de rencontrer plusieurs anciens et anciennes étudiante-s des Beaux-arts de Paris et d'enrichir notre corpus d'étudiants interviewés.

De même, il nous a fallu également nous rendre directement dans l'établissement pour pouvoir questionner les étudiants de l'École Nationale Supérieure d'Arts de Paris-Cergy (ENSAPC) et ainsi convaincre la directrice administrative du bien-fondé de notre enquête, nos courriers et mails antérieurs n'ayant jamais reçu de réponses. Sur place, nous avons ainsi réussi à interviewer quelques étudiants.

Enfin, l'accès aux étudiants de l'École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs (ENSAD) nous a été facilité par Bruno Péquignot¹⁵ qui nous a mis en relation avec le responsable des études de l'école lequel a transmis aux étudiants par courrier électronique notre questionnaire. Au total, dix-sept questionnaires nous ont été retournés par mail. Néanmoins, nous n'avons pas pu réaliser d'entretiens en face à face avec les étudiants de cette école.

Ces différences d'approche de ces écoles parisiennes posent évidemment un certain nombre de questions :

Pourquoi refuser une étude sociologique dans leurs murs alors même que certains résultats pourraient améliorer les connaissances que ces écoles ont de leurs élèves ? Pourquoi tant se méfier d'une étude de terrain ou du moins leur accorder si peu d'intérêt ?

Qui plus est, dans un contexte d'élargissement des compétences des écoles supérieures d'art¹⁶ à la recherche, il nous semblait logique que ces écoles supérieures puissent s'intéresser aux études et aux enquêtes de troisième cycle ayant pour objet les écoles d'art et leurs publics. Il n'en fut pourtant rien et l'accès au travail se révéla plus ardu qu'escompté.

Par ailleurs, il faut également signaler que nous avons observé une certaine forme de prise de conscience du statut particulier d'étudiant inscrit en école supérieure d'art suite aux questions que nous avons posé sur le terrain à ces étudiants. Ces questions posées, tant dans les questionnaires que lors des entretiens, ont permis de mettre en lumière un certain nombre d'éléments intégrés par les étudiants mais dont ils n'avaient pas particulièrement conscience. Par exemple, le fait d'interroger les étudiants sur la place des filles dans les

¹⁵ Nous tenons ici à remercier chaleureusement Bruno Péquignot pour nous avoir ouvert les portes de cette école.

¹⁶ Cf. Art et Recherche, Forum des écoles supérieures d'art les 8, 9 et 10 février 2012 à l'École nationale supérieure d'architecture de Paris-Belleville. Forum à l'initiative du Ministère de la Culture et de la Communication.

écoles d'art a permis à certains et certaines de prendre conscience de leur rôle et de leur comportement en tant que « fille » ou « garçon » dans une école d'art¹⁷. L'enquête sociologique démontre encore une fois qu'il s'agit de tout « sauf une technique neutre »¹⁸.

Enfin, il faut ajouter que cette enquête de terrain nous a permis de nous confronter au problème de distanciation entre l'enquêteur et son sujet¹⁹. La description et l'observation, dans un premier temps, des écoles d'art, nous ont permis de poser les bases de notre objet d'étude, de prendre un peu de distance avec cet objet, et avec l'idée de l'implication de soi dans l'objet. Comme le souligne Émile Durkheim dans son ouvrage consacré aux règles de la méthode sociologique : « *Il faut étudier les phénomènes sociaux, détachés des sujets conscients qui se les représentent. Il faut les étudier du dehors comme des choses extérieures* »²⁰. De même, il nous a fallu faire table rase de ce qu'Émile Durkheim nomme les prénotions²¹, c'est-à-dire d'essayer d'oublier ou de mettre de côté les idées un peu préconçues que nous avons au début de cette enquête afin de nous obliger à un regard nouveau.

En effet, étant enseignante dans une école de pratiques amateurs (l'école d'art du Calaisis), cette étude nous a permis de prendre du recul par rapport à notre métier d'enseignante mais, il nous a fallu, également, gérer cette implication partielle mais, néanmoins, réelle de notre métier sur nos analyses. Comme l'explique Henri Mendras²² : « *Établir artificiellement une distance entre soi et les réalités observées est la préoccupation principale du sociologue [...] Pour le sociologue, les techniques d'enquête sont un moyen d'arriver à une sorte de dédoublement de la personnalité pour s'abstraire de soi-même et de son propre milieu* ».

Toutefois, il convient de remarquer que notre statut d'enseignante en école d'art nous a aussi permis de rencontrer plus facilement un bon nombre d'acteurs de ce champ d'étude

¹⁷ Cette remarque est à rapprocher de l'enquête réalisée par François de Singly sur les couples où ces derniers réalisent qu'ils passent peu de temps ensemble en remplissant les pages d'un carnet de bord commun à la demande des chercheurs : de Singly François, *Libres ensemble – L'individualisme dans la vie commune*, Paris, Nathan, 2000, p. 171.

¹⁸ Le Marec Joëlle, *Publics et musées. La confiance éprouvée*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 63.

¹⁹ Mendras Henri, *Éléments de sociologie*, Paris, Armand Colin, coll. « U », 1967, p. 14.

²⁰ Durkheim Émile, *Les règles de la méthode sociologique*, Bruxelles, Ultraletters, 2013, p. 46.

²¹ *Ibidem*, p. 48.

²² Cf. Mendras Henri, *Op. Cit.*, p. 14.

et d'avoir accès à ce que nomme François Dubet²³, la sociologie spontanée constituant, *de facto*, une ressource pour peu que les pré-valeurs rencontrées étaient ensuite confrontées aux faits dégagés par l'objectivation sociologique²⁴. Ainsi, les discussions avec les responsables des structures, les enseignants, les chargés de mission dans le secteur culturel ont largement étoffé les connaissances de notre objet de recherche. Notre profession nous a elle-même placée dans le rôle d'informateur privilégié en ayant intégré, dès le début de l'enquête, une relation à l'école d'art qui n'était pas nouvelle. Un peu à la manière de Loïc Wacquant²⁵ dans le récit de ses observations effectuées au sein du *gym* de boxe d'un quartier du ghetto noir de Chicago, nous étions complètement immergée dans notre objet de recherche. On peut donc inclure l'observation dans les outils méthodologiques utilisés dans cette enquête, observations réalisées par nous-mêmes de façon consciente mais aussi de manière involontaire de par le vécu importé dans cette étude.

► Diffusion des résultats et des premières analyses

La première partie de l'enquête a fait l'objet d'une communication au colloque Enfance et Cultures en décembre 2010. Ce colloque était organisé conjointement par le Département des Études, de la Prospective et des Statistiques (Ministère de la Culture et de la Communication – Secrétariat général), et l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française, en collaboration avec l'Université Paris-Descartes (laboratoire CERLIS).

Nous avons eu à ce titre l'occasion de communiquer autour des premiers résultats obtenus sur notre étude de terrain dans le Nord-Pas-de-Calais. Ce colloque nous a permis, sur le plan méthodologique, de rencontrer des chercheurs, d'échanger sur leurs travaux et sur nos premiers résultats et, surtout, nous a donné l'occasion de lier connaissance avec Aude Urcun²⁶, la directrice de l'école d'art d'Évry qui nous a, ensuite, aidé à ouvrir les portes des autres écoles de pratiques amateurs en Île-de-France.

Par ailleurs, ce colloque nous a permis de rencontrer Christine Milleret (Chargée de mission éducation artistique et culturelle du bureau de l'éducation artistique et des pratiques amateurs) de la DGCA²⁷ qui nous a invitée, ensuite, à présenter nos recherches

²³ Cf. Dubet François, *Op. Cit.*, 1994, p. 234.

²⁴ Cf. Durkheim Emile, *Op. Cit.*, 2013.

²⁵ Wacquant Loïc, *Corps et âme – Carnet ethnographique d'un apprenti boxeur*, Marseille, Agone, 2002.

²⁶ Aude Urcun que nous tenons également à remercier ici chaleureusement pour son aide précieuse.

²⁷ Direction Générale de la Création Artistique du Ministère de la Culture et de la Communication.

aux autres membres de son bureau : Daniel Veron (Chef du bureau de l'éducation artistique et des pratiques amateurs), Virginie Bedotti (Chargée de mission éducation populaire, cultures urbaines, et pratiques amateurs), Annie Chevrefils-Desbiolles (Chargée de mission pour le département des publics et de la diffusion), Isabelle Phalippon Robert (Chef du département des écoles supérieures d'art et de la recherche) en janvier 2011.

Nous avons également eu l'opportunité de communiquer au Colloque *Le genre à l'œuvre* en septembre 2011. Ce colloque était organisé par le GdRI Opus 2 – CNRS, Le Mage – CNRS et l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française. Le titre de notre communication était : *La pratique des arts plastiques en école d'art : une pratique définitivement genré ?*. Cette communication nous a amenée à partager nos analyses avec d'autres chercheurs travaillant sur des problématiques similaires et à nourrir en profondeur nos résultats à l'aune des membres de la communauté scientifique.

Nous avons également eu la possibilité de participer au colloque sur *L'intégration et la socialisation à travers des médiations culturelles et artistiques* organisé par l'UPEC – Université Paris Est Créteil les 11 et 12 février 2013. Ce colloque nous a permis de présenter une partie des résultats de notre enquête dont voici le titre de la communication : « *La place de l'enseignement et de la sensibilisation aux arts plastiques dans le développement de la personne* ». Ce colloque nous a aidés à étoffer nos analyses sur le sujet de l'autodidaxie en rencontrant et discutant de notre étude avec Hélène Bézille-Lesquoy²⁸.

Enfin, nous avons également eu l'opportunité de présenter un certain nombre de nos résultats au colloque *École, loisirs, sports, culture : la fabrique des garçons* organisé à Bordeaux par l'atelier genre, Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, les 13 et 14 mai 2013. Le titre de notre communication était : « *La pratique des arts plastiques en école d'art : une activité périscolaire marquée sexuellement* ». Le fait de rencontrer d'autres chercheurs qui travaillent sur la question du genre nous a apporté d'autres outils de réflexion quant à la cohabitation des filles et des garçons au sein des activités périscolaires et, notamment, sur les effets d'asymétrie sexuée selon les activités observées.

Enfin, depuis le début de l'année 2014, nous sommes régulièrement invitée aux réunions organisées par certaines écoles d'art de pratiques amateurs qui souhaitent organiser une

²⁸ Bézille-Lesquoy Hélène, *L'autodidacte*, Paris, L'Harmattan, 2003.

mise en réseau de leurs écoles permettant ainsi d'élargir la connaissance qu'elles ont de chacune et, à terme, d'entrevoir une possible élaboration d'un schéma territorial pouvant leur donner accès à une meilleure visibilité et une plus grande reconnaissance. Nous sommes ainsi sollicitée au titre de l'expertise acquise à travers notre enquête afin de fournir des données complémentaires et synthétiques à ce type d'écoles.

► Tableaux

► Échantillons et outils méthodologiques

	Questionnaires « adolescents »	Questionnaires « parents »	Questionnaires « étudiants »	Entretiens « étudiants »
Pas-de-Calais	297	131	108	12
Île-de-France	330	77	21	10
Total	627	208	129	22

► Nombre de questionnaires « adolescents » et « parents » dans les écoles de pratiques amateurs

Écoles de pratiques amateurs	Questionnaires « adolescents »	Questionnaires « parents »	% de retours parents
École d'art du Calaisis	121	51	42 %
École Municipale d'arts de Boulogne-sur-Mer	48	30	62 %
École des Beaux-arts de Saint-Omer	38	18	47 %
École d'art de Dunkerque	90	32	35,5 %
École « Les Arcades » d'Issy-les-Moulineaux	45	13	29 %
Les Ateliers d'Arts Plastiques de la communauté d'agglomération d'Évry Centre Essonne	77	17	22 %
École d'art Camille Lambert de Juvisy-sur-Orge	27	10	37 %
École d'art Claude Monnet d'Aulnay-sous-Bois	56	21	37,5 %
École d'Arts Plastiques de Vitry-sur-Seine	84	12	14 %
École d'art Édouard Manet de Gennevilliers	41	4	10 %
Total	627	208	33 %

► Effectifs et nombre de questionnaires récupérés dans chacune des écoles supérieures d'art.

Écoles supérieures d'art	Effectifs 2010-2011	Nombre d'étudiants questionnés	Pourcentages d'étudiants questionnés
École d'art de Cambrai ESA	88	21	24 %
École des Beaux-arts de Valenciennes - ESBA	164	30	18 %
École régionale supérieure d'expression plastique de Tourcoing ERSEP	159	33	21 %
École régionale des Beaux-arts de Dunkerque – ERBA	55	24	44 %
	Effectifs 2012/2013	Nombre d'étudiants questionnés	Pourcentages d'étudiants questionnés
École Nationale Supérieure des Beaux-arts de Paris (ENSBA)	548	21	4 %
École Nationale Supérieure d'arts de Paris-Cergy (ENSAPC)	197	20	10 %
École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs (ENSAD).	750	17	2 %

2 - État des lieux en 2014/2015

S'attacher à l'étude des écoles d'art, c'est bien souvent, dans les ouvrages ou les études de référence²⁹, s'intéresser uniquement aux écoles supérieures d'art. Mais, ce serait oublier une autre catégorie d'écoles d'art que représentent les écoles de pratiques amateurs qui maillent le territoire français depuis plusieurs siècles. L'histoire et l'évolution des écoles de pratiques amateurs, ainsi que des écoles supérieures d'art, comme nous l'aborderons dans le chapitre consacré à l'histoire de ces écoles, semblent étroitement liées, mais jamais, elles n'ont été considérées par les pouvoirs publics, ni même par les professionnels de

²⁹ Galodé Gilles, *Les écoles d'art en France : Évolution des structures d'offre et des effectifs*, Cahiers de l'IREDU, n°57, 1994.

Galodé Gilles et Danner Magali, « L'insertion professionnelle des diplômés DNSEP 2003, Enquête nationale trente mois après le diplôme », IREDU, Ministère de la Culture et de la Communication. Délégations aux arts plastiques, Juin 2006.

Sulzer Emmanuel, Thèse de doctorat « Apprendre l'art, l'enseignement des arts plastiques et ses usages sociaux. 1973-1993 », sous la direction de Charles Suaud, Nantes, 1999.

Vandenbunder Jérémie, Thèse de doctorat, « La pédagogie de la création – Une sociologie de l'enseignement artistique », sous la direction de Charles Gadea, Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, 2014.

l'enseignement des arts plastiques et visuels, voire par leurs publics, de façon identique. Aux écoles supérieures d'art a toujours été attribuée la notion de prestige d'un lieu où l'on forme des artistes et des créateurs, haut lieu intellectuel d'expérimentation et de création où les élèves sortent diplômés des « Beaux-arts », alors qu'aux écoles de pratiques amateurs, semble seulement réservée la possibilité d'occuper un public très hétérogène via les arts créatifs, pendant les temps de loisirs.

Nous verrons dans le développement de cette thèse, qu'en réalité, ces écoles peuvent s'avérer à certains égards fort proches. Mais avant d'entrevoir ces liens possibles, nous allons nous attacher à l'étude de leurs particularités. Nous aborderons donc, dans ce chapitre, l'état des lieux des écoles d'art à travers une typologie variée, posant ainsi les bases de notre recherche.

Nous étudierons également le cas des établissements privés d'enseignement artistique. Puis, nous évoquerons plus précisément les diplômes et les options que proposent ces écoles.

2.1. Deux types d'écoles d'art coexistent en France

Il existe donc, en France, deux types d'écoles d'art qui ne s'adressent pas aux mêmes publics, même si, parfois, certains élèves suivent des parcours linéaires entre ces deux types d'écoles ou même si certains publics se croisent. Nous avons, d'une part, les écoles d'art de pratiques amateurs et, d'autre part, les écoles supérieures d'art.

► Les écoles d'art de pratiques amateurs

Comme nous l'évoquerons un peu plus loin dans le chapitre consacré à l'histoire des écoles d'art, les écoles d'art de pratiques amateurs font apparaître une histoire locale très riche qui reflète la volonté des élus locaux d'éduquer leurs administrés aux Beaux-arts ou aux arts appliqués.

Ces écoles d'art de pratiques amateurs, que l'on nomme parfois aussi écoles communales ou d'agglomérations, reçoivent un large public qui va des plus jeunes enfants – à partir parfois de 4 ans – jusqu'à l'accueil de nos aînés. Ces écoles de pratiques amateurs possèdent comme mission principale de sensibiliser des enfants et des adultes à la pratique des arts plastiques et visuels. L'éventail des cours est souvent large, allant de pratiques

dites classiques comme le dessin, la peinture et la sculpture à des propositions de cours plus contemporaines comme la vidéo ou la performance.

Cependant, ces écoles ont toujours été considérées comme des lieux avant tout de loisirs, sans grandes ambitions, pourvoyeurs d'artistes du dimanche occupant au mieux les salons locaux de peinture. Pourtant, ces écoles de pratiques amateurs tentent, elles aussi, de réussir leur mutation tout comme les écoles supérieures d'art, et elles envisagent de repenser les offres pédagogiques proposées aux publics, notamment, par la prise en compte des nouvelles technologies et des nouveaux espaces sur Internet.

Certaines de ces écoles projettent même d'ouvrir des classes de transition ou préparatoires aux écoles supérieures d'art tout en essayant de modifier la perception plus ou moins négative que le public semble avoir de la notion de pratiques amateurs – le terme « amateur » étant parfois perçu péjorativement³⁰.

► Une typologie variée d'écoles d'art de pratiques amateurs

Les écoles de pratiques amateurs révèlent des typologies variées mais présentent néanmoins, dans leur ensemble, un socle d'enseignement commun qui est celui de l'accès et de la sensibilisation aux arts plastiques dans le cadre des temps de loisirs.

Certaines de ces écoles se révèlent plus « contemporaines » en proposant même des cours de performance ou de « mapping »³¹ alors que d'autres offrent la possibilité de suivre des cours plus classiques dans l'esprit « beaux-arts » et sa trilogie de cours : dessin, peinture et sculpture. Les cours proposés aux élèves, qu'ils soient jeunes ou plus âgés, révèlent ainsi le positionnement de ces écoles sur une échelle qui irait du très classique au très contemporain.

Certaines de ces écoles se contentent donc de prodiguer des cours classiques de dessin, d'aquarelle ou de peinture afin de répondre aux attentes traditionnelles d'un certain type de public, alors que d'autres tentent d'introduire dans leurs propositions pédagogiques des

³⁰ Concernant la notion d'amateur, il peut être judicieux de se référer à l'ouvrage d'Olivier Donnat : Donnat Olivier, *Les amateurs - Enquête sur les activités artistiques des Français*, Paris, Ministère de la Culture, Dag, Département des Études et de la prospective, 1996. Ainsi qu'à l'étude suivante : Chevrefils-Desbiolles Annie, « L'amateur dans le domaine des arts plastiques – Nouvelles pratiques à l'heure du web 2.0 », Département des publics et de la diffusion – DGCA – Ministère de la Culture et de la Communication, mars 2012.

³¹ Le mapping consiste à projeter des vidéos sur des objets, supports ou *in situ* et représente un des aspects de la performance audiovisuelle.

cours plus contemporains souvent à la pointe des nouveautés technologiques et artistiques, et se positionnent parfois comme établissement intermédiaire entre les écoles de pratiques amateurs et les écoles supérieures d'art avec, notamment, la possibilité pour les jeunes bacheliers d'intégrer ensuite une classe préparatoire.

Ces deux orientations pédagogiques très différentes des écoles de pratiques amateurs peuvent trouver leur origine dans l'histoire des politiques culturelles locales, mais aussi dans l'impulsion et le dynamisme de leurs directeurs ou directrices. Pour preuve, l'école des Beaux-arts de Saint-Omer qui, au début de notre enquête, relevait davantage d'une forme classique d'école d'art communale s'est, depuis l'arrivée d'une nouvelle directrice, orientée vers des pratiques artistiques amateurs plus contemporaines.

Nous avons, grâce à cette enquête, pu distinguer trois sortes d'école d'art consacrées aux pratiques amateurs : les écoles dites « classiques », les écoles dites « contemporaines » et les écoles mixtes qui naviguent entre les deux catégories.

Il faut néanmoins préciser que notre étude sociologique ne constitue pas une étude exhaustive de ces écoles de pratiques amateurs, même si, au sein de l'enquête, nous retrouvons des écoles appartenant aux trois types diamétralement opposés.

Les dix écoles de pratiques amateurs faisant partie de notre étude constituent néanmoins un échantillon relativement représentatif de cette évolution possible entre les différentes catégories. L'école des Beaux-arts de Saint-Omer, par exemple, au début de notre enquête, appartenait sans conteste à la catégorie des écoles dites « classiques ». Par la suite, un changement de direction, puis d'orientations pédagogiques l'amèneront vers un type plus mixte. L'école Municipale de Boulogne-sur-Mer offre également de son côté l'image d'une école mixte proposant des cours dits classiques mais aussi des ateliers plus ouverts à la création contemporaine. Les deux autres écoles de pratiques amateurs de notre corpus dans le Nord-Pas-de-Calais, celles de Dunkerque et de Calais sont, quant à elles, indéniablement tournées vers les pratiques contemporaines. Par ailleurs, en région parisienne, les six écoles de notre étude peuvent se classer dans cet ordre, en partant de la plus classique à la plus contemporain, cette classification reposant sur l'analyse de l'offre en termes d'enseignements : l'école d'art Claude Monnet à Aulnay-sous-Bois, Les Ateliers d'Arts Plastiques d'Évry, l'école d'art Édouard Manet de Gennevilliers, l'école d'art

Camille Lambert de Juvisy-sur-Orge, Les Arcades, Ateliers d'Arts Plastiques d'Issy-les-Moulineaux, et l'école d'arts plastiques/écoles municipales artistiques de Vitry-sur-Seine.

Par ailleurs, il faut mentionner que les écoles de pratiques amateurs sont nombreuses sur l'ensemble du territoire français. Il convient néanmoins de différencier les écoles de pratiques amateurs des ateliers associatifs ou municipaux. Il n'est pas rare, en effet, de trouver dans chaque commune de plus de 5000 habitants, une structure semblable aux écoles d'art, souvent animée par des membres bénévoles et/ou des artistes locaux, qui proposent à la population strictement locale des cours ou plutôt des ateliers d'art. Néanmoins, ces ateliers, même s'ils constituent en quelque sorte la première étape d'une offre de formation artistique, ne peuvent pas être identifiés et nommés « école d'art », le contexte étant moins explicitement pédagogique.

► Une dénomination variée qui reflète des politiques culturelles différentes

Cependant, il s'avère parfois compliqué, dans une commune, d'identifier de façon précise ce qui correspond effectivement à une école d'art tant ce type d'école recouvre des réalités très différentes : ces écoles de pratiques amateurs portent des noms très variés comme « ateliers d'arts plastiques », « école d'art », « école des Beaux-arts », « école communale d'art ». Elles portent parfois le nom d'un artiste comme l'école d'art Claude Monnet à Aulnay-sous-Bois ou comme l'école d'art Camille Lambert de Juvisy-sur-Orge mais aucune appellation générique ne vient nommer et encadrer ce type d'école. Quand la municipalité ou la communauté d'agglomération en charge de ce type d'école entend montrer son intérêt et son implication dans les politiques culturelles de la ville, l'école porte alors bien souvent le nom « d'école municipale » comme l'école d'arts plastiques / écoles municipales artistiques de Vitry-sur-Seine ou l'école municipale d'art de Boulogne-sur-Mer.

Nous pourrions nous interroger plus encore sur les enjeux associés à cette absence terminologique.

En effet, ce manque d'identification clair et lisible semble indiquer que les pouvoirs publics eux-mêmes n'ont jamais eu l'intention de s'intéresser de près à ces structures, laissant les instances locales gérer tant bien que mal ces institutions originales. Aucun

cadre, aucun référentiel pédagogique, aucun pouvoir de façon officiel, ne vient soutenir ou évaluer ces écoles d'art de pratiques amateurs, même si, parfois, dans le cadre d'une exposition ou d'un partenariat, les conseillers arts plastiques de la DRAC rendent visite à ces écoles. Ainsi, elles ne sont soumises à aucun contrôle et, libre à elles de fonctionner comme elles l'entendent. Les seuls organes de contrôle de ces écoles semblent être les administrations et leurs techniciens qui en ont la responsabilité financière et qui, cela dépend bien entendu des communes et des territoires, essaient d'harmoniser le fonctionnement de ces écoles avec le reste des équipements culturels locaux ou en fonction des politiques culturelles locales. De même, nous avons pu observer à l'échelle de notre enquête que le choix de rebaptiser l'école d'art du Calais³² à la faveur de son déménagement dans des locaux flambants neufs pose, en réalité, la question de la maîtrise par les tutelles politiques et administratives locales d'un établissement d'enseignement artistique, ou du moins, de la maîtrise de la communication qui y est associée.

De même, aucune évaluation ne vient sanctionner les cours ou les différents ateliers pédagogiques suivis par les publics de ces écoles. Les élèves ne sont pas soumis à des épreuves écrites ou orales, des devoirs, ou des jurys. Ils ont parfois « l'obligation » d'être présents aux cours, sans que cela soit réellement contraignant.

Néanmoins, certaines écoles de pratiques amateurs tentent aujourd'hui de mettre en place un suivi pédagogique en envoyant aux parents d'élèves des bulletins trimestriels d'appréciation, d'autres écoles organisent des rencontres parents-professeurs, mais à la différence des conservatoires de musique, rien ne vient sanctionner ou évaluer le temps passé dans ces écoles, ni les cours suivis, ni les compétences acquises. Rien ne permet finalement aux élèves de se prévaloir officiellement d'une formation aux arts plastiques pour ensuite entrer dans les écoles supérieures d'art. Afin de palier ce manque de reconnaissance par l'évaluation, certaines écoles d'art de pratiques amateurs ont alors pensé à la mise en place de classes préparatoires qui pourraient, à ce titre, venir modifier les processus de validation en obligeant ces écoles à réviser en profondeur leur maquette pédagogique. Ces classes préparatoires, sorte de prolongement et d'aboutissement des enseignements de loisirs déjà proposés, s'ouvrent aux jeunes bacheliers désirant se préparer aux concours d'entrée des écoles supérieures d'art. Ce passage en classe

³² L'école d'art du Calais a été rebaptisée : *Concept, la nouvelle école d'art du Calais*, depuis son ouverture en septembre 2014 dans les nouveaux locaux.

préparatoire apparaît alors comme une première forme d'évaluation pour les étudiants et pourrait donner aux cours de pratiques amateurs une valeur un peu plus formelle.

Mais, nous reviendrons sur la question des classes préparatoires dans le dernier chapitre de cette thèse consacré aux rapprochements entre les deux types d'écoles d'art, de pratiques amateurs d'une part, supérieures d'autre part.

► Les écoles supérieures d'art

Il convient de rappeler qu'il existe parmi les écoles supérieures d'art en France deux catégories d'écoles aux statuts bien différents : les premières sont représentées par les 10 écoles nationales³³ sous tutelle administrative de l'État préparant à des diplômes spécifiques et principalement financées par l'État ; les secondes constituent l'ensemble des écoles régionales et municipales de statut territorial sous tutelle locale qui finance largement ces établissements. Les écoles régionales et municipales se présentent aujourd'hui au nombre de 35³⁴ (53 en 2009) après que le Ministère de la Culture et de la Communication ait regroupé certains établissements en EPCC³⁵ (Établissement Public de Coopération Culturelle)³⁶.

La mise en place de ces EPCC a permis la constitution de nouvelles structures administratives favorisant la gestion d'un ou plusieurs établissements à vocation culturelle et agissant comme catalyseur des énergies, des compétences et des budgets dans le cas des écoles supérieures d'art. Ces EPCC dépendent de la loi du 4 janvier 2002, modifiée par la loi du 22 juin 2006.

³³ Les dix écoles nationales sont les suivantes : L'École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs (ENSAD) ; l'École Nationale Supérieure de Création Industrielle (ENSCI- Les Ateliers) ; L'École Nationale Supérieure des Beaux-arts de Paris (ENSBA) ; l'École Nationale Supérieure de la photographie d'Arles ; l'École nationale supérieure d'art de Bourges ; l'École nationale supérieure d'art de Nice – Villa Arson ; l'École nationale supérieure d'art de Cergy-Pontoise ; l'École nationale supérieure d'art de Dijon ; l'École nationale supérieure d'art de Limoges ; l'École nationale supérieure d'art de Nancy ; et enfin Le Fresnoy – Studio national des arts contemporains qui dispose d'un statut un peu à part puisqu'il faut pour l'intégrer, justifier de cinq années d'études supérieures.

³⁴ Voir le site Internet du ministère de la Culture et de la Communication consacré aux écoles supérieures d'art. <http://www.culturecommunication.gouv.fr>

³⁵ Voici la définition d'un EPCC proposée par Pierre Moulinier, *Les politiques publiques de la culture en France*, Paris, PUF, 2010, p. 42 : « La loi du 4 janvier 2002, date de création des EPCC – Établissement Public de Coopération Culturelle – permet d'associer à la gestion d'une structure au moins deux personnes publiques, dont l'une peut être l'État. Il est créé à l'initiative d'une ou de plusieurs collectivités territoriales, qui élaborent ensemble les statuts de l'établissement. Ces statuts sont approuvés par un arrêté du préfet du département où est situé le siège de l'établissement. En tant qu'établissement public, l'EPCC a la personnalité morale, peut générer des recettes propres et dispose de l'autonomie financière ».

³⁶ Cf. Chevrefils-Desbiolles A., *Op. Cit.*, p. 243 : « La situation au 1^{er} mars 2011 est la suivante : les 47 écoles territoriales ont été transformées en 31 EPCC auxquels s'ajoutent l'établissement public local de Martinique ; les écoles demeurées en régie (celles de Bayonne-Anglet-Biarritz et de Châlons-sur-Saône) ainsi que l'école de Monaco, soit une densité qui se rapproche de celle des conservatoires nationaux de région qui sont au nombre de 35. A signaler l'existence de deux EPCC regroupant arts plastiques et spectacle vivant, celui de Toulouse et celui de Strasbourg (ce dernier dans le cadre de l'EPCC Strasbourg-Mulhouse) ».

Ces établissements d'enseignement supérieur artistique et culturel relevant du Ministère de la Culture et de la Communication accueillent environ 11 000 élèves³⁷ chaque année. Le contrôle pédagogique du ministère de la Culture et de la Communication s'exerce de la même manière sur toutes les écoles supérieures, qu'elles soient nationales ou régionales. Ces écoles sont réparties sur 58 sites, ce qui ne correspond pas réellement à une répartition équilibrée selon la carte scolaire nationale. Parfait exemple d'une répartition quelque peu anarchique de ces écoles, la région Nord-Pas-de-Calais dispose de cinq écoles d'art - quatre écoles territoriales et une école nationale³⁸ - mais toutes sont situées dans le département du Nord. Le département du Pas-de-Calais reste à ce jour complètement démuné en termes de formation supérieure artistique. De même, si l'on regarde les chiffres concernant les écoles supérieures d'art en Île-de-France, elles comptabilisent au total le plus grand nombre d'étudiants inscrits, soit près de 15 % des effectifs nationaux.

La mission principale des écoles supérieures d'art est de former des artistes et des créateurs dans pratiquement tous les domaines artistiques. L'insertion professionnelle de ces artistes et créateurs peut se faire dans de très larges secteurs d'activité, selon l'option que l'étudiant a choisie au début de sa formation. L'option *art* peut permettre de devenir peintre, sculpteur, vidéaste, photographe, etc. Les étudiants diplômés de l'option *communication* s'intéresseront davantage aux métiers liés aux supports de communication tels que les affiches, les logos, la signalétique publique ou privée ou encore au secteur en plein développement de la communication via Internet. Enfin, les jeunes étudiants des écoles d'art diplômés de l'option *design* peuvent trouver un emploi dans les secteurs très variés du design d'objets, du design textile ou encore du design sonore ou de service.

Par ailleurs, ces écoles d'art proposent parfois des formations conduisant à des emplois du secteur culturel mais aussi aux métiers de l'enseignement comme le proposent les universités.

Certaines de ces écoles envisagent même des formations post-diplôme, comme celle proposée par l'École des Beaux-arts de Paris, dans le domaine de l'intervention en milieu

³⁷ Zadora Edwige, « Les établissements d'enseignement supérieur artistique et culturel relevant du ministère de la Culture et de la Communication – année scolaire 2008-2009 », DEPS, Culture Chiffres, 2009-6.

³⁸ Le Fresnoy – Studio national des arts contemporains.

scolaire. Cette formation permet à plusieurs anciens étudiants des Beaux-arts de Paris d'entreprendre, comme évoqué précédemment, une résidence artistique dans une école de la ville de Saint-Ouen durant une année. Le but est de les former au métier d'artiste plasticien intervenant en milieu scolaire. De plus et afin de sanctionner cette année de résidence/formation, les étudiants, à l'issue de celle-ci, doivent remettre, puis présenter un mémoire. Cette formation existe grâce aux partenariats que l'école des Beaux-arts de Paris a su nouer avec les Fondations Rothschild, dans le rôle de financeur, l'Éducation Nationale et la ville de Saint-Ouen dans les rôles de partenaires attentifs à l'éducation et au développement de la personne par l'art. Ce type de formation existe également dans d'autres écoles supérieures situées dans d'autres villes comme Amiens, Bourges ou Strasbourg, sachant que le cadre de formation diffère selon les écoles.

Enfin, toutes les écoles supérieures d'art sont amenées, depuis les accords de Bologne, à envisager un axe de formation basé sur la recherche. Cela correspond au « D » du cursus LMD, soit au cursus doctoral des universités. Cependant, toutes les écoles supérieures d'art ne semblent pas totalement prêtes à « imiter » les universités et bon nombre de questions demeurent quant à la possibilité d'envisager la recherche dans le secteur des arts plastiques/arts visuels. C'est en tout cas le constat que nous avons établi à la suite du colloque³⁹ que nous avons suivi en février 2012 et qui regroupait l'ensemble des écoles supérieures d'art de l'hexagone.

Concernant notre enquête, nous avons étudié le public de sept écoles supérieures d'art de deux régions différentes. Cependant, une étude longitudinale sur un plus grand nombre d'écoles et, sur le parcours des étudiants en école d'art, pourrait s'avérer pertinente afin d'obtenir une vision plus globale de l'ensemble de ces écoles.

► Le cas des établissements privés d'enseignements artistiques.

Il convenait dans ce chapitre consacré à l'état des lieux des écoles d'art de mentionner, également, le cas des établissements privés d'enseignement artistique tant leur existence ne relève pas de l'anecdote mais révèle, en creux, les manques et les lacunes des écoles d'art publiques.

³⁹ *Art et Recherche*, Forum des écoles supérieures d'art les 8, 9 et 10 février 2012 à l'École nationale supérieure d'architecture de Paris-Belleville. Forum à l'initiative du Ministère de la Culture et de la Communication.

Il apparaît cependant compliqué de faire ressortir une catégorie homogène des établissements privés d'enseignements artistiques, tant les cursus, les enseignements, les modes de recrutement et les validations apparaissent différents, même si l'on sait qu'en 2009⁴⁰, ces structures accueillait environ 7000 étudiants, soit pratiquement autant que dans le secteur public.

Ces établissements privés forment également aux professions artistiques mais aussi aux professions para artistiques comme ceux de concepteur/trice de jeux vidéo ou de maquilleur/se pour le cinéma. Ces établissements privés ont, en effet, profité des niches restées vides dans le domaine des formations artistiques publiques pour s'engager dans ce type de cursus. Ces établissements ont, par ailleurs, ouvert de nombreuses classes préparatoires aux écoles d'art, les classes publiques étant quasi inexistantes. Il faut s'être un jour rendu au salon des formations artistiques qui se tient au mois de décembre à Paris, porte de Versailles, pour constater que les principaux stands restent majoritairement occupés par les écoles privées dont les droits d'inscription s'avèrent très élevés en comparaison des droits d'inscription réclamés par l'université ou les écoles supérieures d'art. Ces écoles privées affichent des stands attractifs souvent animés par des élèves venus en faire la promotion, les coûts et les enjeux quant à leur visibilité restant au cœur de leurs motivations. De leur côté, les écoles publiques ne représentent dans ce type de salon que 10 % des établissements présents.

Ces écoles privées accueillent également les étudiants qui se sont vu refuser l'entrée dans l'école supérieure d'art de leur choix et qui ne désirent pas s'inscrire à l'université estimant que les enseignements dispensés restent trop généraux, pas assez techniques ou expérimentaux et trop loin des réalités professionnelles. Beaucoup d'étudiants, enfin, semblent tentés de s'inscrire dans ces établissements privés qui ciblent très exactement leur public en offrant des formations très spécialisées et attirantes comme le cinéma d'animation par exemple.

⁴⁰ Lutinié Bruno, Dietsch Bruno et Sotto Marie-Françoise, « Formations artistiques, culturelles et en communication en 2009 : 155 000 étudiants dans des filières très diversifiées », *Cultures Chiffres*, DEPS, 2011-5.

Les écoles d'art publiques – qu'elles soient de pratiques amateurs ou supérieures – connaissent ces établissements privés et elles essaient, tant bien que mal, de résister à leurs concurrents en proposant chaque année de nouvelles formations attractives, en proposant des tarifs bien inférieurs à ceux des écoles privées mais aussi et surtout en mettant l'accent sur la reconnaissance nationale, voire internationale (d'où l'avantage d'un passage au LMD) de leurs diplômes à la différence des écoles privées.

2.2. Les diplômes, les options et les enseignants

L'importance de la reconnaissance des formations dispensées dans les écoles d'art publiques nous permet d'établir un lien avec les options et les diplômes qui y sont attachés. En effet, il semblait également judicieux, dans ce chapitre, de faire le point sur ce qui constitue la spécificité des écoles d'art. En effet, les diplômes et les options définissent particulièrement ces écoles même si, selon leur type, le poids de ces derniers ne recouvre pas les mêmes réalités.

► Du côté des écoles de pratiques amateurs

Les écoles de pratiques amateurs, comme nous l'avons déjà mentionné, n'ont pas vocation à délivrer des diplômes, même si certaines proposent une année de classe préparatoire afin de faciliter l'entrée des élèves en école supérieure d'art. Ces classes préparatoires permettent aux jeunes bacheliers de préparer leur entrée dans une école supérieure, de mettre à niveau leurs connaissances, aussi bien théoriques que techniques, et constituent une étape de mise à niveau nécessaire pour ceux qui n'auraient jamais reçu de formation artistique auparavant.

Cette année de classe préparatoire n'est pas encore aujourd'hui sanctionnée par un diplôme ou une équivalence de licence 1 même si, en réalité, certaines écoles ou universités acceptent de la considérer comme telle. Le problème du statut des élèves de classe préparatoire reste aujourd'hui au cœur des débats et se présente comme une priorité dans les négociations auprès du ministère de la Culture et de la Communication. L'association des écoles publiques préparatoires⁴¹ travaille activement à ce projet. Il faut à ce titre

⁴¹ AppEA : Association nationale des classes préparatoires publiques aux écoles supérieures d'art. Cette association a été créée en 2008 en collaboration avec le Ministère de la Culture et de la Communication. Les classes préparatoires publiques membres de ce réseau préparent plus particulièrement aux concours d'entrée des écoles supérieures d'art et des écoles supérieures d'architecture. Elles sont accessibles après le bac et sur admission auprès d'un jury. On dénombre, en 2013, 14 classes préparatoires faisant partie de ce réseau : Beauvais, Gennevilliers, Issy-les-Moulineaux, Saint-Brieuc, Cholet, Châteauroux, Beaune, Belfort,

préciser que l'obtention d'une validation ministérielle d'une classe préparatoire pour certaines écoles de pratiques amateurs constitue aujourd'hui, un enjeu de taille dans la mise en œuvre d'un projet pédagogique et d'établissement se voulant évolutif et potentiellement reconnu pas ses pairs⁴².

► Les diplômes des écoles supérieures d'art

Il faut, tout d'abord, rappeler que l'entrée des écoles supérieures d'art reste ouverte principalement aux étudiants bacheliers, sauf dérogation spéciale notamment pour les étudiants étrangers. De plus, un grand nombre d'étudiants, principalement dans les écoles d'Île-de-France, ont suivi des classes préparatoires afin de préparer leur concours. Rares, en effet, sont les étudiants dans les écoles d'art d'Île-de-France à avoir intégré directement après le lycée un cursus dans ce type d'école. Nous reviendrons un peu loin sur cette question de la classe préparatoire et des concours.

Les écoles supérieures d'art sont donc reconnues comme des établissements d'enseignement supérieur et ont pour vocation de délivrer des diplômes nationaux qui vont de Bac + 3 à Bac + 5 dans les options art, communication et design. Par ailleurs, certaines écoles évoluent aujourd'hui vers le système européen LMD⁴³, comme nous l'avons déjà évoqué, et proposent à certains de leurs étudiants de poursuivre leurs études artistiques vers la recherche en s'inscrivant en doctorat.

Les cinq⁴⁴ écoles nationales supérieures préparent, quant à elles, à des diplômes d'établissement qui sont aussi reconnus nationalement mais également au-delà des frontières françaises, grâce à leur notoriété. Par exemple, l'École Nationale Supérieure des Beaux-arts de Paris (ENSBA) délivre son propre diplôme qui s'intitule Diplôme National Supérieur d'Arts Plastiques (DNSAP). Certaines de ces écoles, comme nous l'avons mentionné plus en amont, proposent également des post-diplômes souvent à finalité professionnelle qui complètent la formation des étudiants.

Quant aux quarante écoles supérieures d'art, nationales ou territoriales, elles délivrent des diplômes nationaux.

Annemasse, Lvon, Angoulême, Bavonne, Sète, Digne-les-Bains. www.appea.fr. Nous avons également rencontré Estelle Pagès, responsable en 2012 lors de notre rendez-vous de l'AppEA, que nous remercions aussi infiniment.

⁴² Nous développerons plus largement cette question dans le chapitre neuf.

⁴³ Licence – Master – Doctorat.

⁴⁴ L'École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs (ENSAD) ; l'École Nationale Supérieure de Création Industrielle (ENSCI- Les Ateliers) ; L'École Nationale Supérieure des Beaux-arts de Paris (ENSBA) ; l'École Nationale Supérieure de la photographie d'Arles ; Le Fresnoy – Studio national des arts contemporains.

► Quelques mots sur l'histoire des diplômes des écoles d'art : une réelle disparité s'installe entre les villes de province et Paris

Afin d'appréhender plus finement encore l'identité des écoles d'art à travers leurs diplômes, revenons en quelques mots sur l'histoire de ces derniers. En effet, les mutations des écoles supérieures d'art peuvent se lire à travers l'évolution et l'histoire des diplômes qui sanctionnent leurs formations.

Tout d'abord, il faut se souvenir que l'obtention du prix de Rome représentait la toute première récompense que l'on pouvait obtenir à la sortie de l'école des Beaux-arts de Paris ou de d'une école d'art de province. Puis, les premiers diplômes apparaissent à partir de 1948, mais, néanmoins, les prix constituent toujours le système de validation privilégié des écoles d'art jusque dans les années 1970, ce qui implique une compétition intense entre les élèves.

Puis, 1956 représente une date importante dans la mise en place de trois diplômes qui vont venir sanctionner les études en écoles d'art : le diplôme national supérieur d'arts plastiques (DNSAP), le diplôme national d'arts et techniques (DNAT) et le certificat d'aptitude à une formation artistique supérieure (CAFAS). Ensuite, ces diplômes vont être repris lors du IV^e plan (1962-1965), et vont accentuer la disparité entre la province et Paris, puisque seule l'école des Beaux-arts de Paris pourra délivrer le diplôme national supérieur d'arts plastiques (DNSAP) alors que les écoles de province pourront seulement proposer à leurs étudiants le certificat d'aptitude à une formation artistique supérieure (CAFAS).

Paradoxalement, cette période de profonds changements reste marquée par une forme d'incohérence entre, d'une part, la volonté de cadrer les enseignements par des diplômes alors que, d'autre part, les axes pédagogiques majeurs ne semblent aucunement gravés dans le marbre. De surcroît, les événements de mai 68 viendront accentuer ce refus d'une certaine forme de normalisation des enseignements.

Puis, de 1972 à 1988, des réformes vont tenter d'harmoniser les diplômes nationaux en deux cursus : un cursus court nommé DNAT (diplôme national d'arts et techniques) sur

trois ans et un parcours plus long, sur cinq ans, qui donnera naissance au DNSEP (diplôme national supérieur d'expression plastique)⁴⁵.

À partir des années 80, les diplômes vont avoir tendance à se rapprocher des modèles universitaires et, à la fin des années 80, il devient possible de trouver au moins quatre sortes de diplômes en écoles d'art : le certificat d'étude en arts plastiques (CEAP) qui peut être obtenu en 2^e année puis, le diplôme national d'arts et techniques (DNAT) et le diplôme national d'arts plastiques (DNAP) qui peuvent être obtenus en trois ans, puis le CESAP - Certificat d'études en arts plastiques qui peut s'obtenir en 4 ans et, enfin, le toujours actuel DNSEP - Diplôme national supérieur d'expression plastique - qui s'obtient encore aujourd'hui en cinq ans.

Puis, en 1999, sont signés les accords de Bologne qui prévoient une harmonisation des diplômes européens et le passage au système que l'on appelle LMD : Licence – Master – Doctorat.

Si ces accords étaient avant tout réservés aux universités, la mise en application en France a été étendue aux écoles supérieures d'art qui sont, depuis cette date, invitées à suivre ce mouvement d'harmonisation, ce qui les amène, bien entendu, à les rapprocher des systèmes universitaires, notamment dans la phase recherche prévoyant la possibilité pour les écoles supérieures de délivrer, à terme, un doctorat.

Par ailleurs, une agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES), composée d'universitaires et non d'artistes, a été créée pour faciliter la mise en place, dans ces écoles, du système LMD et pour faciliter le rapprochement de ces écoles avec le système universitaire. Cette harmonisation qui semble toujours en cours et qui fait débat semble laisser dubitatif bon nombre de responsables des écoles supérieures d'art tout en privant, en quelque sorte, le ministère de la Culture et de l'Éducation de son aval sur ces écoles.

⁴⁵ De nombreux éléments historiques liés à l'évolution des écoles d'art se trouvent en référence dans les ouvrages suivants : Segré Monique, *L'art comme institution, L'école des Beaux-Arts 19^e-20^e siècle*, Cachan, Les Éditions de l'ENS-Cachan, 1993 et Monnier Gérard, *L'art et ses institutions en France*, Paris, Gallimard, 1995.

De même, quelques informations utiles sur le développement des formations artistiques peuvent être trouvées dans l'ouvrage suivant : Schnapper Antoine, *Le métier de peintre au Grand Siècle*, Paris, Gallimard, 2004.

Qui plus est, beaucoup d'écoles et d'enseignants semblent refuser cette harmonisation et rappellent la singularité des études en écoles d'art qui place l'étudiant au cœur d'une démarche personnelle. Les détracteurs du système européen LMD revendiquent une pédagogie à part qui ne peut être sanctionnée que par des diplômes particuliers. D'où le refus, pour certaines écoles d'art européennes parmi les plus prestigieuses, comme l'Académie des Beaux-arts de Düsseldorf ou encore le Royal Collège of Art de Londres, de se conformer au modèle qui se met en place. Ces écoles entendent bien conserver leur spécificité et donc leurs propres diplômes.

Aujourd'hui, à l'heure où ces lignes sont écrites, le guide des écoles d'art consultable sur le site internet⁴⁶ du ministère de la Culture et de la Communication, indique le type de diplôme que l'on peut obtenir en écoles supérieures d'art. Il apparaît possible de suivre deux cursus : un cursus art et technique et un cursus art et expression plastique.

Du côté du cursus art et technique, le Diplôme national d'arts et techniques (DNAT) s'obtient en trois ans dans les quatre options suivantes possibles : design d'espace, design graphique, design de produit et design textile.

Du côté du cursus art et expression plastique, il existe deux possibilités : une voie courte en trois ans qui aboutit au Diplôme national d'arts plastiques (DNAP) et une voie plus longue de deux années qui conduit au Diplôme national d'expression plastique (DNSEP). Ces deux diplômes se déclinent en trois options : art, communication et design.

Ces trois diplômes sont considérés comme des diplômes nationaux délivrés par les écoles territoriales.

Quant au DNSEP, il est homologué par arrêté du 20 décembre 1977 (JO du 19 janvier 1978) au niveau II des diplômes de l'enseignement technologique, ce qui correspond à l'indication d'un niveau de capacité professionnelle : "*Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation de niveau comparable à celui de la licence ou de la maîtrise*". Le DNSEP est reconnu en France comme le diplôme qui sanctionne cinq années d'études supérieures - équivalent aux anciens diplômes que représentent le DESS et le DEA - et, depuis 2012, qui confère à ses titulaires le grade de master reconnu au plan européen.

⁴⁶www.culturecommunication.gouv.fr

Logiquement, la mise en œuvre des accords de Bologne au sein des écoles supérieures d'art a permis, en 2012, de délivrer les premiers masters qui sont, en réalité, des DNSEP, reconnus comme diplômes de niveau bac +5.

De fait, les différentes réformes qui vont se succéder n'auront de cesse de vouloir améliorer qualitativement ces diplômes afin, notamment, de s'adapter au monde du travail en pleine mutation et de permettre aux étudiants d'accéder à de nouveaux métiers mais aussi d'harmoniser l'ensemble de ces diplômes aux nouvelles perspectives européennes.

► Les options

Les options proposées par les écoles supérieures d'art ont subi également les aléas de l'histoire et leur évolution s'est adaptée au développement du secteur des industries graphiques, et à la dimension « créatrice » des arts appliqués qui ont été prises en compte dans le choix de proposer aux étudiants les options communication et design.

Par exemple, de 1972 à 1988, il était possible de choisir de passer un diplôme national d'arts et techniques (DNAT) soit dans la spécialité arts graphiques (que l'on appelle aujourd'hui communication), soit dans la spécialité cadre bâti (plus proche de l'architecture d'intérieur).

L'étudiant qui intègre aujourd'hui une école supérieure d'art devra choisir à la fin de sa première année son orientation parmi les deux cursus proposés – « arts et techniques » ou « art et expression plastique » – et devra choisir également une des options associées à ces cursus⁴⁷.

Pour le cursus « arts et techniques », l'étudiant pourra choisir entre les options design graphique, design d'espace, design de produits et design textile.

Pour le cursus « art et expression plastique », l'étudiant pourra choisir entre les trois options suivantes : art, communication et design.

Les écoles supérieures nationales proposent, quant à elles, des options plus larges et plus variées comme par exemple l'école nationale supérieure des arts décoratifs (ENSAD).

Quant au cursus ART, il permet aux jeunes diplômés l'acquisition de compétences variées et de connaissances pointues répondant à l'exigence de l'inscription professionnelle d'une

⁴⁷ Sachant que toutes les écoles supérieures d'art ne préparent pas automatiquement aux deux cursus.

carrière dans le monde de l'art. Cet ensemble de compétences leur ouvre des champs professionnels très variés : photographe, réalisateur (films et vidéos), dessinateur, créateur d'environnements visuels et sonores, etc. De plus, ce cursus donne la possibilité d'accéder à une large gamme de fonctions et de métiers liés aux milieux professionnels des institutions artistiques et culturelles : galeriste, commissaire d'exposition, médiateur culturel, régisseur ou bien encore directeur de production, ainsi que les métiers de l'enseignement artistique (primaire, secondaire ou supérieur, des pratiques professionnelles ou amateurs).

► Les enseignants

L'équipe enseignante constituée dans ces écoles d'art caractérise également ces écoles comme nous le verrons plus particulièrement dans le dernier chapitre de cette thèse. Nous pouvons cependant déjà mentionner que les écoles d'art de pratiques amateurs embauchent plus généralement des enseignants disposant du statut d'assistant spécialisé d'enseignement artistique alors que les écoles supérieures d'art recrutent essentiellement des professeurs d'enseignement artistique, sachant que le statut de professeur représente le grade supérieur de l'enseignement artistique. Néanmoins, les recrutements ne semblent pas réellement cloisonnés à ces deux statuts dans la mesure où certains assistants spécialisés d'enseignement artistique enseignent dans les écoles supérieures alors que certains professeurs font partie de l'équipe pédagogique des écoles d'art de pratiques amateurs.

De plus, les deux catégories d'enseignants – assistant ou professeur – sont généralement recrutés en fonction de leurs diplômes mais aussi et surtout de leur propre production artistique ainsi que de leur capacité à transmettre un certain nombre de savoirs.

Toutefois, une certaine hiérarchie – statutaire mais aussi artistique - s'est installée entre les deux catégories d'enseignants renforcée par une reconnaissance de toutes les institutions pour les professeurs exerçant dans les écoles supérieures d'art, alors que le statut des enseignants des écoles d'art de pratiques amateurs reste extrêmement flou et finalement peu reconnu.

En effet, les assistants spécialisés d'enseignement artistique qui enseignent la plupart du temps en école d'art de pratiques amateurs disposent le plus souvent d'une notoriété artistique limitée, localement ou régionalement (rarement de niveau national), alors que les professeurs d'enseignement artistique qui enseignent dans les écoles supérieures d'art ont bien souvent une renommée plus étendue, souvent nationale et parfois même internationale. C'est d'ailleurs cette notoriété artistique qui guide souvent le recrutement de

ces professeurs pour les écoles supérieures d'art car cette renommée contribue à donner à leurs écoles une reconnaissance particulière et rejaillit, en quelque sorte, sur la notoriété même de ces structures.

► **Beaux-arts *versus* arts appliqués**

Enfin, ce chapitre consacré à l'état des lieux des écoles d'art ne pouvait pas passer sous silence la querelle toujours sous-jacente qui existe depuis des siècles en France entre les Beaux-arts et les arts appliqués.

Le système Français des formations artistiques prévoit une réelle séparation entre les formations consacrées aux Beaux-arts et les formations dévolues aux arts appliqués.

Encore aujourd'hui, se pose la question de la pertinence réelle du cloisonnement entre les arts plastiques et les arts appliqués. La séparation entre Beaux-arts et arts appliqués trouve néanmoins son origine dans l'histoire même de ces formations et notamment dans la survivance du système académique. Il n'était pas question, au XIX^e siècle, de mélanger les arts dits « nobles » comme la peinture ou la sculpture avec l'apprentissage des arts appliqués, notamment « appliqués » aux débouchés industriels. Certaines écoles supérieures d'art françaises revendiquent donc leur statut d'école d'art, alors que d'autres, françaises ou étrangères, mélangent plus facilement les genres.

Cependant, au regard des métiers que l'on trouve aujourd'hui sur le marché du travail, où la part de créativité demeure importante, la dénomination des professions change peu à peu. Pour preuve, le terme métier tend à s'effacer pour laisser place à l'expression « domaine d'intervention ». L'éventail des possibilités se fait peu à peu plus large, en particulier dans le secteur des arts graphiques et, notamment, de la publicité où le développement des nouvelles professions semble se faire à mesure du déclin de l'artisanat. On demande ainsi de plus en plus aux écoles de former des créatifs et non pas juste de bons « artisans ».

Plus encore, les écoles d'art, elles-mêmes, ont développé conjointement des enseignements qui pourraient appartenir aux domaines des Beaux-arts comme des arts appliqués.

De même, le rapprochement actuel entre les universités et les écoles supérieures d'art via le passage au cursus LMD favorise les échanges de pédagogies et de publics.

Enfin, les écoles étrangères, et notamment anglo-saxonnes, ont compris, depuis bien longtemps, l'avantage qu'elles auraient à conserver, au sein d'une même structure, les

deux domaines d'enseignement artistique. Beaux-arts et arts appliqués se côtoient, s'inspirent et se mélangent sans l'ombre d'un problème. Les écoles d'art Françaises n'en sont pas toutes encore là.

Conclusion

Ce chapitre nous a permis de circonscrire l'étude des écoles d'art à ce qui les caractérise, c'est-à-dire leurs missions, leurs dénominations, mais aussi leurs moyens de validation des acquis à travers les classes préparatoires et les diplômes.

Cet état des lieux des écoles d'art en France nous montre également à quel point l'offre en termes de formations artistiques reste variée mais aussi cloisonnée entre les Beaux-arts et les arts appliqués. Les établissements privés ont parfois investi le terrain des écoles d'art publiques sans toutefois venir les concurrencer complètement sur le terrain des diplômes. De plus, cet état des lieux nous invite à rechercher les rapprochements transversaux possibles qui pourraient s'établir entre les écoles d'art de pratiques amateurs et les écoles supérieures d'art. Ces rapprochements pourraient s'envisager sous plusieurs formes : d'une part, les écoles de pratiques amateurs pourraient essayer, aujourd'hui, de s'ouvrir à un maximum de formations jusqu'à envisager un meilleur équilibre des enseignements destinés aux Beaux-arts et aux arts appliqués et, d'autre part, l'autre forme de rapprochement pourrait se dessiner en proposant des passerelles pédagogiques et des cours similaires à destination des publics des écoles de pratiques amateurs et des étudiants des écoles supérieures d'art.

Cette proximité entre les deux types d'écoles d'art sera plus longuement étudiée dans le dernier chapitre de cette thèse.

Chapitre II

Les arts plastiques : histoire et évolution d'une formation atypique

1 - L'histoire des écoles d'art

Il nous semblait essentiel dans notre thèse de consacrer un chapitre entier à l'histoire des écoles d'art et des enseignements artistiques. En effet, les indications et renseignements recueillis au cours des lectures en rapport avec l'histoire de ces institutions et des enseignements artistiques nous ont permis d'appréhender de manière plus globale le fonctionnement actuel des écoles d'art étudiées dans notre enquête.

Ce chapitre consacré à l'histoire ne représente donc pas seulement la part que l'on pourrait qualifier de classique d'une thèse mais réellement un pan essentiel à la compréhension de notre objet de recherche.

Nous nous attacherons donc, dans ce chapitre, à retracer les principales étapes de l'histoire des écoles d'art, une l'histoire jalonnée de périodes d'intenses modifications allant d'un système classique d'Académies à l'actuelle modernisation de ces écoles, à Paris, puis, en province. Il faut souligner à ce propos que l'histoire des écoles supérieures d'art, ainsi que l'histoire des écoles de pratiques amateurs, n'ont pas connu un développement synchronique, à plus forte raison, si l'on considère les écarts d'évolution entre Paris et la Province. Nous aborderons dès lors, dans un premier temps, les périodes des corporations ainsi que celles des Académies pour ensuite nous pencher sur les changements qui sont survenus pendant la période de la Révolution. Nous consacrerons également une partie de notre cheminement historique au cas particulier de l'École des Beaux-arts de Paris. Enfin, nous terminerons par la mise en place des nouveaux systèmes pédagogiques et l'apparition des nouveaux diplômes plus proches de nous temporellement.

1.1. La période des corporations

Avant même l'apparition des Académies, puis des écoles d'art, les artistes en devenir devaient principalement leur formation aux structures corporatives médiévales : « *Les peintres et les sculpteurs parisiens se devaient d'appartenir à la « communauté des maîtres peintres, sculpteurs, doreurs et vitriers», qui détenait tous les privilèges et monopoles des guildes, et régnait en particulier sur l'organisation de l'apprentissage [...] où les artisans formaient la grande masse de ses membres* »¹. Dans le domaine artistique,

¹ Greffe Xavier, *Artistes et marchés*, Paris, La Documentation Française, 2007, p. 39.

il semble que la plus ancienne de ces corporations soit celle créée au XII^e siècle sous le nom de confrérie des jongleurs et bourgeois d'Arras². La corporation de Saint Luc, celle des « peintres et imagiers » est de son côté attestée en 1391³. Les artistes de l'époque et, ceux qui voulaient le devenir, devaient donc obligatoirement appartenir à une de ces confréries afin de pouvoir bénéficier d'un véritable apprentissage qui souvent était complété d'un compagnonnage et de la réalisation d'un chef-d'œuvre. L'appartenance à une corporation était le seul moyen, pour ces jeunes artistes, de pouvoir exercer un métier artistique. En effet, les professions de peintre et de sculpteur étaient strictement réglementées même si de nombreux moyens étaient mis en place pour détourner la loi. Ces corporations étaient aussi nommées « Maîtrise » car les membres s'appelaient les « Maîtres ». Les peintres et sculpteurs recevaient alors ce que l'on nommait des lettres de maîtrise leur permettant d'être reçus dans leur métier sans avoir à produire de chef-d'œuvre⁴. Ces maîtrises étaient le plus souvent accompagnées de confréries qui recevaient de larges appuis de l'église, créant parfois la confusion entre les deux types d'institution.

Puis les maîtrises vont disparaître en 1774 avec la nomination d'Anne Robert Jacques Turgot au poste de contrôleur général des finances désireux absolument de libéraliser l'économie, abolir les privilèges et aussi mettre fin au système des corporations. Cette suppression, sera effective en 1776 pour seulement quelques mois car, dès la disgrâce de Turgot, le pouvoir remet en place les corporations. Les artistes vont profiter néanmoins de cette situation pour modifier leur statut et engager au sein de la corporation une véritable séparation entre, d'un côté les activités artisanales et, de l'autre des activités artistiques officiellement plus libres. De plus, cette date se révèle importante, puisqu'à partir de cette scission, les hommes ou les femmes artistes deviennent libres de produire leurs œuvres comme ils l'entendent, de les exposer, de répondre ou non à des commandes, de les vendre à l'État ou dans la sphère du marché privé.

1.2. La période académique va s'inspirer du modèle italien

Au XVII^e siècle, la période académique s'établit en France en s'inspirant du modèle italien.

² Graceffa Agnès (sous dir. de), *Vivre de son art – Histoire du statut de l'artiste XV^e – XXI^e siècle*, Paris, Hermann, 2012, p. 12.

³ Elle prendra d'ailleurs le nom d'Académie de Saint-Luc en 1649 en réaction à la création de l'Académie Royale.

⁴ Schnapper Antoine, *Le métier de peintre au Grand Siècle*, Paris, Gallimard, 2004, p. 25.

Il faut noter ici que le terme « Académie » regroupe deux notions au sens de Platon : il s'agit à la fois d'un cercle ou d'un groupe d'individus obéissants à des règles strictes (pour devenir académicien, il faut d'abord présenter un « morceau d'agrément » qui permet de devenir membre agréé de l'Académie, puis il faut produire un « morceau de réception » pour être élu membre de plein droit) et d'une école (la future École des Beaux-arts trouve ses racines dans l'École de l'Académie) où les plus âgés enseignent aux plus jeunes.

Cette période académique puise ainsi ses racines dans l'Académie Royale de peinture et de sculpture qui fut fondée en 1648 sous la régence d'Anne d'Autriche s'inspirant du modèle italien et offrant la possibilité d'une certaine évolution intellectuelle de l'art, non plus cantonnée à l'artisanat, mais réellement tournée vers une véritable sensibilité artistique.

Cette création de l'Académie aura un impact non négligeable dans l'histoire de l'art en général car elle va permettre de faire éditer les premiers textes français sur l'art sans oublier les conférences qui auront lieu au sein de l'Académie même⁵.

C'est à cette époque que l'on se décide à discuter de la place de la peinture et de la sculpture par rapport aux arts mécaniques mais il faudra néanmoins attendre 1762⁶ pour voir apparaître dans le dictionnaire de l'Académie Française, la première définition du mot artiste.

Cette Académie organise ses apprentissages sous forme de classes dans lesquelles il est possible de s'inscrire contre paiement d'une taxe. Les étudiants viennent y étudier principalement le dessin à partir de modèles vivants et peuvent bénéficier, s'ils le souhaitent, des conseils des académiciens en place. Cet apprentissage du dessin de nus permet ensuite aux étudiants de présenter des œuvres qui mènent à la forme la plus prestigieuse de la peinture : celle dite d'histoire.

En outre, des examens viennent récompenser les élèves les plus méritants à qui l'on délivre des médailles. Cependant, si l'Académie Royale reste dominante durant cette période, certaines corporations se maintiennent, dont, notamment, l'Académie de Saint-Luc qui s'organise également de son côté en enseignements. Il faut dire que des liens étroits existent entre les deux types d'institution, puisque les membres de l'honorable institution académique sont souvent aussi d'anciens maîtres appartenant à la corporation qui ont réussi leur entrée dans l'Académie.

⁵ Schnapper Antoine, *Le métier de peintre au Grand Siècle*, Paris, Gallimard, 2004, p. 286.

⁶ *Ibidem*, p. 117.

Ces nouveaux professeurs de l'enseignement artistique quittent, de fait, la tutelle de la corporation pour celle de l'État, mais en échange, ils se doivent d'exposer leurs travaux au salon, doivent répondre prioritairement aux commandes de l'État et surtout, ils n'ont plus le droit de vendre leurs œuvres dans une boutique.

À Paris, l'école supérieure des Beaux-arts trouve ainsi ses origines durant la période académique⁷ des XVIII^e et XIX^e siècles. Cette école a pour vocation, à cette époque, de sélectionner davantage les élèves que de les former dans le but, ensuite, d'envoyer les plus doués à l'Académie de France de Rome afin de créer nombre d'œuvres d'art qui reviendront, ensuite, embellir la cour royale⁸.

1.3. La période révolutionnaire et la création de l'Institut de France

La période de la Révolution annonce aussi, dans le domaine des arts, des changements à l'image de l'idéologie révolutionnaire qui entend bien abolir le système des privilèges. En 1790, le peintre Jacques-Louis David tente un premier essai d'évolution de l'Académie Royale en présentant, devant l'Assemblée Nationale constituante, un projet pour une nouvelle Académie. Ce projet prévoit un système d'enseignement plus large avec des professeurs spécialisés pour chaque matière comme la peinture, la sculpture et la gravure. Il faut préciser qu'à cette époque, les élèves de l'Académie royale étaient formés chaque mois par un professeur différent qui s'empressait de remettre en cause les apprentissages donnés par le professeur précédent. Il s'en suivait une véritable cacophonie dans les enseignements et les étudiants se trouvaient davantage perdus que formés⁹.

En 1791, la loi Le Chapelier abolit le système corporatif même si l'archétype de l'Ancien Régime reste celui de l'artisanat¹⁰. Peu à peu, grâce à l'apparition du salariat, une séparation s'installe entre la formation et l'emploi, notamment entre le lieu où se forment les compétences des travailleurs et le lieu où elles s'utilisent. Les établissements de

⁷ Segré Monique, *L'art comme institution, L'école des Beaux-Arts 19^e-20^e siècle*, Cachan, Les Éditions de l'ENS-Cachan, 1993, p. 17.

Moulin Raymonde, *Le marché de la peinture en France*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1967, p. 22-26.

⁸ Sulzer Emmanuel, Thèse de doctorat « Apprendre l'art, l'enseignement des arts plastiques et ses usages sociaux. 1973-1993 », sous la direction de Charles Suaud, Nantes, 1999, p. 30.

⁹ Monnier Gérard, *L'art et ses institutions en France*, Paris, Gallimard, 1995, p. 25.

¹⁰ Stroobants Marcelle, *Sociologie du travail*, Paris, Armand Colin, 2010, p. 12.

formation des artistes et artisans d'art vont ainsi devenir indispensables sous le régime des corporations, les compétences professionnelles étant avant tout attribuées par les pairs et par les patrons qui, au fil du temps passé dans l'atelier, forment les apprentis. Sous ce régime, c'était en exerçant le métier que l'on se qualifiait pour ce même métier. Par la suite, il faudra, au contraire, pouvoir présenter des compétences avant même d'entrer dans le monde professionnel.

En 1795, est donc créé l'Institut de France qui rétablit le concours du prix de Rome et qui tente de se différencier de l'ancienne Académie Royale mais aussi des autres académies qui avaient alors été fermées au moment de l'épisode révolutionnaire. Il faut dire que ces Académies suscitaient de nombreuses critiques comme en témoigne Françoise Liot¹¹ citant Jeanne Laurent : « *L'Académie a très longtemps joué le rôle d'un groupe de pression suffisamment puissant pour se substituer à l'État dans l'élaboration des politiques culturelles. Ses orientations esthétiques ont été critiquées à maintes reprises, taxées du plus grand des conservatismes, visant à favoriser les intérêts particuliers de ses membres et à maintenir son pouvoir* ».

Ce que l'on reproche alors le plus aux Académies, c'est leur rôle sélectif. En effet, les partisans de leur abolition reprochent à cette institution d'être directement rattachée à la monarchie par son origine et son financement. De plus, les Académies sont perçues péjorativement comme des corporations fermées sur leur esprit de corps. Jacques Alexis Thuriot dira même en 1793 qu'il s'agit avant tout « *d'une institution privilégiée et de l'aristocratie des talents et du savoir* ».

Par ailleurs, dès 1793, les musées se dotent de nouvelles prérogatives et développent parmi d'autres missions leur rôle éducatif. Cette nouvelle mission des musées s'apparente au rôle d'enseignement des écoles d'art : « *Placé sous le contrôle de la commission de l'instruction publique, le musée a une fonction d'éducation et de transformation du goût en vue de régénérer les arts, autant que de conservation. Mais la fonction affirmée avec le plus de force est celle de la formation libre et indépendante des artistes* »¹².

Il semblerait donc, durant cette période révolutionnaire, que les musées aient tenté de reprendre à leur compte la formation des futurs artistes.

¹¹ Liot Françoise, *Le métier d'artiste*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 21.

¹² *Ibidem*, p. 36.

À partir de cette période et jusqu'au XIX^e siècle, tous les artistes peintres et sculpteurs enseigneront à des élèves hommes ou femmes souvent regroupés dans une pièce proche de leur atelier. Cette activité complètera ainsi leur métier d'artiste et leur procurera un revenu mensuel complémentaire que l'on appellera la « masse ». Les élèves reçus dans ces ateliers pouvaient être assez jeunes – parfois 12 ans – et suivaient une formation en trois étapes comme le souligne dans son article Séverine Sofio¹³ : « *La première étape implique la maîtrise du dessin d'après des modèles de plus en plus complexes [...] puis l'élève passe à la deuxième étape avec le dessin d'un sujet en trois dimensions « Une académie » (dessin réalisé d'après la pose d'un modèle masculin nu) et c'est seulement une fois cette étape franchie, que l'élève peut toucher aux brosses et à la toile. Mais là encore, il doit copier des dizaines d'œuvres* ».

1.4. Le cas de l'école des Beaux-arts de Paris, des arts décoratifs et la mise en place d'un nouveau système pédagogique

L'Institut de France se trouve être à l'origine de la création, en 1795, d'une école unique sous tutelle de l'Académie des Beaux-arts qui réunit la peinture, la sculpture, l'architecture et dont les professeurs sont nommés par les académiciens eux-mêmes.

C'est en 1816 que les lieux actuels de l'école des Beaux-arts de Paris lui sont attribués, occupant le couvent des petits Augustins puis, l'ancien Musée des monuments français créé en 1795 par Alexandre Lenoir.

1863 représente une date clé dans l'histoire de l'école des Beaux-arts de Paris puisqu'à partir de cette date, on va essayer de limiter le pouvoir des académiciens et tenter de faire de la nouvelle école des Beaux-arts, un établissement de formation en spécialisant les ateliers. L'administration des Beaux-arts met alors en place un nouveau système pédagogique : le principe des ateliers où un enseignant, à la fois artiste et professeur, peut dispenser ses cours. C'est aussi le moment d'insérer dans le programme pédagogique des écoles d'art l'idée d'originalité, concept qui n'avait jamais été envisagé auparavant, tant le

¹³ Sofio Séverine, « Vivre de son pinceau, de la corporation des maîtres peintres à l'émergence du marché de l'art (1750-1850) » in Graceffa Agnès (sous la dir. de), *Vivre de son art – Histoire du statut de l'artiste XV^e – XXI^e siècle*, Paris, Hermann, 2012, p. 73.

système d'apprentissage artistique était essentiellement basé sur la copie. Les directeurs et professeurs de ces écoles d'art seront nommés directement par l'État.

Cette nouvelle organisation des enseignements artistiques va marquer la deuxième partie du XX^e siècle et la formation des étudiants va largement évoluer et prendre de plus en plus d'importance. Pour preuve, les nouvelles disciplines qui seront peu à peu incorporées au cursus classique comme les enseignements de culture générale tels que l'histoire, l'histoire de l'art, la littérature, l'esthétique. Cependant, la base de cette formation artistique reste, jusqu'en 1948, le dessin¹⁴ et la sculpture. Il convient de noter que l'enseignement central des écoles d'art de cette époque reste le « savoir dessiner » avec au sommet le dessin anatomique qui est considéré comme la base de toutes œuvres¹⁵. Le dessin de la figure humaine semble envisagé comme la clef de l'idéal artistique académique. Néanmoins, la frontière entre dessin artistique et dessin technique reste floue à cette période. Le dessin apparaît, avant tout, comme un prolongement de l'écriture.

Du côté de l'enseignement des arts décoratifs, la période semble également être celle d'une tentative de reconsidération des pédagogies. En effet, il apparaît à cette époque une prise de conscience de la nécessité de former de jeunes artistes aux arts appliqués à l'industrie, notamment après le succès de l'exposition universelle de Londres de 1851. Malheureusement, les Beaux-arts de Paris ne proposeront pas ce type d'enseignement.

Cette exposition universelle de Londres laissera ainsi des traces dans l'histoire de l'enseignement des arts décoratifs, car l'on prendra subitement conscience de la nécessité de former des élèves aux arts appliqués en lien avec les industries florissantes de l'époque. À Paris, l'école gratuite de dessin, créée par Jean-Jacques Bachelier en 1765 devient alors l'École nationale des Arts décoratifs en 1877 et, en province, s'ouvrent plusieurs écoles d'arts appliqués à l'industrie comme celles de Nice, de Limoges ou encore celle de Roubaix.

¹⁴ Chevretil-Desbiolles Annie, « L'amateur dans le domaine des arts plastiques – Nouvelles pratiques à l'heure du web 2.0 », Département des publics et de la diffusion – DGCA – Ministère de la Culture et de la Communication, mars 2012, p. 244 : « *L'enseignement du dessin constituait au XIX^e siècle la base de la formation technique de l'artiste. A cette époque, la limite entre dessin technique et dessin artistique restait floue* ».

¹⁵ Pour un regard plus complet sur l'histoire de l'enseignement du dessin, nous pouvons nous reporter à l'ouvrage de Vallet Pascal, *Les dessinateurs – Un regard ethnographique sur le travail dans les ateliers du nu*, Paris, L'Harmattan, 2013, p. 121.

1.5. La Commune de Paris et l'instauration d'une nouvelle forme de liberté dans la création

L'épisode de la Commune de Paris (1871) reste un élément marquant dans l'histoire des écoles d'art. Pendant cette période insurrectionnelle est créé le Comité des artistes qui, parmi l'ensemble des réformes avancées, dessinent de nouveaux concepts en phase avec la pédagogie des écoles d'art : « *Pour l'enseignement, la démarche est originale et tend à poser de façon claire le problème nouveau de l'instauration de la liberté de l'artiste dans une instance de formation [...] L'art étant l'expression libre et originale de la pensée, il en résulte du point de vue de l'enseignement que toute direction officielle imprimée au jugement de l'élève est fatale et condamnée* »¹⁶. De fait, on envisage même à cette époque la suppression de l'école des Beaux-arts. Cette suppression sera également envisagée par André Malraux en 1968 qui envisage, alors, de renforcer les enseignements dispensés à l'École des arts décoratifs.

Finalement, ce sont surtout les concours qui, au XIX^e, forment le cœur de la structure pédagogique de l'école des Beaux-arts et qui restent au centre de toutes les convoitises. Ce système des concours abolit, néanmoins, l'originalité et l'innovation car il oblige les artistes à se conformer à des critères stricts de jugement. Cependant, c'est véritablement à cette époque que l'École des Beaux-arts de Paris se détache lentement de son histoire académique pour, peu à peu, accéder aux critères d'une école d'enseignement supérieur.

Cette époque de la fin du XIX^e siècle offre également aux artistes de nouvelles possibilités de formation. En effet, les enseignements stricts et monolithes donnés à l'École des Beaux-arts poussent les artistes à fréquenter d'autres lieux d'apprentissage artistique comme les académies, moyennant une redevance mensuelle, où l'ambiance semble davantage libre, ne nécessitant pas de formalités particulières. De fait, l'Académie Julian semble être l'atelier privé qui a joué le plus grand rôle dans ce domaine puisqu'il était possible de concevoir sa fréquentation comme une première étape avant d'intégrer l'École des Beaux-arts. Cet atelier constituait en quelque sorte les prémices des classes préparatoires d'art. De plus, les

¹⁶ Cf. Monnier Gérard, *Op. Cit.*, 1995, p. 60.

femmes qui étaient formellement interdites à l'École des Beaux-arts pouvaient fréquenter ces ateliers privés où elles étaient en mesure, alors, d'être formées à l'égal des hommes.

1.6. Au XX^e siècle : apparition des premiers diplômes et suppression du prix de Rome

Il faudra finalement attendre les années 1950 et 1960 pour voir apparaître les premiers diplômes, mais aussi, avec la place grandissante des avant-gardes, un certain rejet des apprentissages académiques ainsi qu'un refus de la pédagogie pour s'orienter vers un discours plus conceptuel. Le prix de Rome est d'ailleurs supprimé en 1970¹⁷ amorçant, deux ans plus tard, la réforme de 1972 qui entend bien libérer les écoles d'art d'une pédagogie traditionnelle en s'ouvrant aux nouvelles formes de la création. C'est aussi le moment de la séparation avec l'architecture qui gagne en autonomie et dont les unités pédagogiques dispersées un peu partout en France en 1969 par André Malraux, bénéficient alors d'une nouvelle indépendance qui leur permet de gérer leur formation comme elles l'entendent.

Mai 1968 laissera également des traces aux Beaux-Arts de Paris qui entamera sa révolution en s'ouvrant aux diversités esthétiques tout en rejetant les modèles du passé.

Le nom même des écoles s'en trouvera modifié, puisque d'école des Beaux-arts, on passera alors à la dénomination « d'école d'art ». Les nouvelles réformes porteront sur l'organisation des études mais également sur le recrutement des nouveaux enseignants. Des universitaires intègrent alors les écoles d'art pour y dispenser les matières de culture générale.

C'est aussi le temps de la mise en place de deux cycles d'enseignement : un cycle court de deux ans dit d'initiation suivi d'un cycle long de trois ans dit de spécialisation. On essaie par la mise en place de ces cycles de remettre en cause le système des ateliers qui semble

¹⁷ L'histoire du prix de Rome est racontée par Monique Segré dans *L'art comme institution, L'école des Beaux-Arts 19^e-20^e siècle*, Cachan, Les Éditions de l'ENS-Cachan, 1993, p. 101 : « *Le concours suprême, celui qui ouvre la voie des honneurs et pose le premier jalon d'une carrière artistique socialement reconnue, c'est le concours pour le prix de Rome. Lorsqu'il fut créé par l'Académie Royale, les jeunes artistes sélectionnés devaient compléter leur formation à Rome pour fournir aux Jardins et Palais Royaux de France les copies de l'antique. Six peintres, quatre sculpteurs, deux architectes séjournaient pendant cinq ans à Rome [...] Ce n'est qu'en 1883 que l'Institut perdit la mainmise sur le jury du prix de Rome. Consécration incontournable pour les jeunes artistes trois siècles durant, le prix de Rome, emblématique de la tradition académique, a vu son image se ternir peu à peu au 20^e siècle, jusqu'à être supprimé en 1970* ».

isoler les étudiants en ouvrant les enseignements et en laissant la possibilité aux idées « de circuler ».

De façon relativement paradoxale, les années 1960 et 1970 apparaissent aussi comme celles du rapprochement entre l'État et les enseignements artistiques. Les autorités espèrent ainsi, à cette époque, prendre davantage en compte le marché du travail artistique qui se développe, notamment dans les domaines du design et de la communication. Dès la création par André Malraux, en 1959, du tout nouveau ministère de la Culture, l'école des Beaux-arts de Paris y sera intégrée.

Puis, viendra la réforme de 1988 annonçant une nouvelle philosophie qui sera ensuite développée dans les écoles d'art. En effet, les enseignements doivent, à partir de cette réforme, tenter de coordonner deux tendances naturellement opposées : la première apparaît d'ordre pédagogique, puisque la demande est faite aux écoles de délivrer des diplômes qui permettront aux élèves de se placer sur le marché du travail. Afin d'obtenir ces diplômes, les étudiants doivent alors produire un mémoire, écrire et réfléchir sur leur démarche artistique, formuler et théoriser leur travail plastique, comme le ferait un étudiant inscrit dans un cycle universitaire. On espère de cette façon améliorer le niveau des diplômes.

La seconde tendance, qui semble davantage se placer du côté artistique, se veut proche de l'esprit d'un enseignement supérieur de la création qui demande aux étudiants de développer une démarche artistique personnelle. En s'éloignant des pédagogies académiques, les écoles d'art semblent s'être peu à peu rapprochées d'une certaine valorisation de la recherche.

De fait, sont créés des ateliers dirigés par des artistes reconnus et s'ouvre en 1983 un « atelier d'artistes invités ».

1.7. En Province, les écoles d'art locales tentent de s'adapter au besoin de main-d'œuvre

En province, l'histoire des écoles d'art, qu'elles soient de pratiques amateurs ou supérieures, se déroule différemment et leurs dates de naissance s'inscrivent principalement durant la III^{ème} République. Même si l'on parle dès 1676 de créer des

Académies provinciales que l'on compte au nombre de trente-trois en 1786¹⁸, l'Académie n'a que très peu d'impact sur ces écoles de province. Cependant, le prix de Rome bénéficie d'un grand prestige et permet la qualification des directeurs de ces grandes écoles d'art de province comme François-Maurice Roganeau (Grand prix de Rome en 1906) qui officiera au poste de directeur des Beaux-arts de Bordeaux de 1929 à 1958.

Les écoles supérieures, mais aussi les écoles de pratiques amateurs, naissent en réalité de la volonté des élus locaux qui tentent, en ouvrant ces écoles d'art ou ces cours de dessin, de s'adapter et de répondre au mieux à la demande locale en fournissant sur le marché du travail de l'époque des élèves davantage formés aux arts appliqués. À Metz par exemple, on ouvre une école municipale gratuite de dessin en 1814. « *Les préoccupations principales de pédagogie voulaient tenir compte des besoins réels d'une population scolaire plus proche des métiers que de l'art* »¹⁹.

Il s'agit alors d'offrir à ce nouveau marché du travail qui se développe grâce à la révolution industrielle du XIX^e siècle, mais aussi grâce à l'évolution des nouvelles technologies au XX^e siècle, des individus capables de répondre à la demande artistique et surtout industrielle locale.

Comme le souligne Yves Michaud²⁰, dans son ouvrage consacré au nouveau luxe, de nombreuses écoles d'arts appliqués vont ouvrir pour répondre aux besoins de talents artistiques d'entreprises telles que celles situées à Mulhouse et spécialisées dans l'impression sur étoffe ou encore dans l'horlogerie neuchâteloise à La Chaux de Fonds où l'école d'horlogerie sera fondée en 1865 ainsi que l'école d'art destinée à la formation des bijoutiers et des graveurs.

L'école d'art du Calaisis constitue également l'exemple parfait de ce type d'ambition²¹. Il s'agissait, en effet, au XIX^e siècle de former les futurs dessinateurs puis « esquisseurs » en

¹⁸ Cf. Moulin Raymonde, *Op. Cit.*, 1967, p. 24.

¹⁹ Cf. Monnier Gérard, *Op. Cit.*, 1995, p. 81.

²⁰ Michaud Yves, *Le nouveau luxe*, Paris, Stock, 2013, p. 67.

²¹ Buchard Laurent et Noël Benoît, *L'école d'art de Calais – Arts, Industrie et politique du XVIII^e siècle à nos jours*, Calais, Communauté d'Agglomération du Calaisis, 2004, p. 14 : « *La volonté municipale de créer une école de dessin à Calais date du XVIII^e siècle. En 1781, la municipalité de Calais a l'intention d'établir une nouvelle école pour la « perfection des arts, l'instruction des ouvriers, la solidité, l'ordre et la décoration des bâtiments* » à l'instar des villes voisines comme Saint-Omer qui possède une école de mathématiques et de dessin ». De même p. 28, le contexte technologique et industriel est évoqué par les auteurs de cet ouvrage : « *Depuis l'arrivée des premiers Anglais fabricants de tulle, Calais et Saint-Pierre sont devenus les centres de production des tulles de coton français [...]* Les industries du tulle vont être

dentelle, la ville s'étant largement développée durant cette période autour de la production de la dentelle mécanique. D'autres écoles d'art de province naîtront également à partir de la même logique.

Cependant, la révolution industrielle ne peut expliquer l'ensemble des créations des écoles d'art de province. En effet, il s'agit également à cette époque de bouleverser la société de l'Ancien Régime en accordant davantage d'importance à l'enseignement que l'on souhaite plus raisonné et pratique et, qui se fonde sur les sciences naturelles, les mathématiques, l'architecture ou le dessin, ainsi qu'à ses institutions. L'éducation doit ainsi permettre de rapprocher les besoins industriels des ambitions politiques de l'époque.

Toutes ces écoles de province représentent donc la trame actuelle des écoles d'art et l'on dénombre juste avant la première guerre mondiale, environ 70 écoles²².

Par ailleurs, pour se former en province, au XIX^e siècle, l'artiste aspirant dispose alors de plusieurs solutions qui peuvent se cumuler. Il peut envisager de s'inscrire dans les quelques écoles d'art qui naissent dans certaines villes de province, mais il peut également s'orienter vers les ateliers d'artistes qui s'ouvrent pour accueillir et former des élèves. Cependant, seule l'École des Beaux-arts de Paris prépare aux fameux concours du prix de Rome, les écoles d'art de province ne permettront pas aux étudiants de se former à ce concours. De fait, certaines villes vont investir dans l'avenir des meilleurs artistes de leur région en leur offrant une bourse leur permettant, ensuite, de s'inscrire à Paris et d'obtenir ce prix très convoité.

Qui plus est, ces villes vont ouvrir des écoles communales de dessin qui, comme l'école d'art de la ville d'Arras, va s'entourer d'enseignants prestigieux. Les écoles de province vont alors se trouver partagées entre la nécessité d'enseigner les arts appliqués afin d'aider au mieux l'industrie locale et le désir d'offrir à ses contribuables un enseignement tourné davantage vers les mouvements artistiques afin de promouvoir les artistes et gloires locales qui pourraient apporter, grâce à leurs œuvres, prestige et reconnaissance à leur ville.

Malheureusement, certaines de ces écoles de province devront faire des choix drastiques face à cette double contrainte alors qu'elles se trouveront, dans le même temps,

demandeurs d'ouvriers qualifiés dans l'art du « dessinateur-metteur en carte » dont le rôle essentiel est de « métamorphoser l'esquisse délicate d'un pétale de rose en cheminement de fils » ».

²² Cf. Sulzer Emmanuel, *Op. Cit.*, 1999, p. 36.

régulièrement confrontées à des problèmes de gestion des budgets, problèmes que rencontreront, dans une moindre mesure, les écoles parisiennes.

Il faut dire que sous la III^{ème} République, si les budgets des institutions éducatives apparaissent en constante augmentation, cela n'est pas le cas pour les écoles régionales d'art dont les budgets ne font que stagner. De même, un siècle plus tard, les réformes des écoles d'art de 1970 puis celles de 1978 vont réveiller les tensions budgétaires et les élus locaux vont à plusieurs reprises tenter de dénoncer la faiblesse des subventions de l'État, notamment face à la mise en place des diplômes nationaux qui oblige les écoles de province à recruter bon nombre de professeurs de haut niveau engageant les administrations locales sur des dépenses supplémentaires, souvent trop élevées et pesant gravement sur le budget culturel. Cependant, à partir de 1981 et jusqu'en 1986, les subventions de l'État au budget des écoles d'art municipales vont être multipliées par 10. Puis dans le cadre d'un plan quinquennal, en 1983, on pensera à ajouter aux enseignements existants des cours concernant les technologies nouvelles et la création de « centres de recherches et de création ».

La dernière réforme importante en date reste celle des accords de Bologne signés en 1999 qui prévoit d'inscrire les écoles d'art françaises dans « l'espace européen de l'enseignement supérieur » avec une première étape pédagogique de mise en conformité des cursus avec le système LMD (Licence – Master – Doctorat) et le passage de l'équivalence du DNSEP au Master. Cette réforme s'accompagne également d'une phase administrative puisqu'elle va permettre de faire passer ces écoles, qui étaient en régie directe des services municipaux ou d'agglomération, en établissement public de coopération culturelle (EPCC).

Cependant, il reste à noter, aujourd'hui, que les réformes successives vont aboutir à une répartition géographique tout à fait singulière de ces écoles, puisque leur situation territoriale n'obéira à aucune carte scolaire ou à aucun principe directeur. Certaines écoles d'art de province vont disparaître alors que d'autres vont étendre leurs prérogatives pour aboutir, finalement, à une répartition déséquilibrée des écoles sur l'ensemble du territoire national. Comme nous le soulignons dans le chapitre consacré à l'état des lieux des écoles d'art, l'exemple de la région Nord-Pas-de-Calais apparaît frappant à cet égard, puisque le

département du Nord compte cinq écoles supérieures d'art alors que le département du Pas-de-Calais, aucune.

2 - L'histoire des enseignements artistiques

Nous ne pouvions pas, dans cette partie consacrée à l'histoire des écoles d'art, faire l'impasse sur l'histoire des enseignements artistiques. Même si les missions et les objectifs des écoles d'art ont toujours été très éloignés des enseignements artistiques dispensés dans le système éducatif Français, il nous semblait pertinent de rapprocher leurs évolutions historiques.

Ainsi, comme le rappelait Emmanuel Tibloux dans son texte introductif pour Artpress : « *Les enseignements artistiques se sont développés en France en marge du système scolaire et universitaire [...] les écoles d'art ont modelé les principes de leur fonctionnement selon des procédures particulières issues du champ artistique et non de l'enseignement supérieur* »²³.

Il est vrai que les traits distinctifs abondent entre les enseignements dispensés en école d'art et ceux prodigués par le système éducatif. Cependant, par d'autres aspects, certaines problématiques semblent se rejoindre comme la question de l'évolution des enseignements vers une sensibilisation à l'art contemporain, ou encore la question toujours d'actualité de l'évaluation des élèves, qu'ils soient inscrits dans le secteur universitaire ou en école supérieure d'art.

Toutefois, résumer en quelques paragraphes l'histoire des enseignements artistiques n'est pas chose facile car, jusqu'à présent, il n'existait que très peu de travaux sur le sujet et surtout de travaux synthétiques. Nous pouvons, néanmoins, concernant l'histoire de la construction du système scolaire français nous référer, notamment, à l'ouvrage de Marie Duru-Bellat et d'Agnès Van Zanten²⁴ qui relatent précisément l'évolution logique des grands traits structurels de l'enseignement en France, plus particulièrement à travers l'évolution de la place des établissements d'enseignement privés et publics mais aussi en retraçant le mouvement de démocratisation de l'institution scolaire, sa massification et sa décentralisation.

²³ Artpress 2, « Écoles d'art – Nouveaux enjeux », octobre 2011, p. 11.

²⁴ Duru-Bellat Marie, Van Zanten Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 15 et *passim*.

De même l'ouvrage de Marie-Christine Bordeaux et François Deschamps²⁵ nous a largement éclairé sur l'histoire de l'éducation artistique et sur ses implications encore actuels. Ainsi, nous avons retracé le parcours de l'histoire de l'éducation aux arts et à la culture à travers les enjeux de société qui y sont associés dès les années 1980, via les référentiels de l'éducation artistique qui s'appuient sur des pôles (voir, faire, comprendre) repris ensuite par une circulaire interministérielle²⁶ en 2005.

Quant à l'histoire des enseignements artistiques, largement documentée dans les deux ouvrages cités précédemment, elle présente en réalité plusieurs phases d'évolution. En effet, cette histoire fut également l'objet de tensions sensibles entre, d'un côté, les besoins professionnels d'une époque et, de l'autre, les programmes culturels à développer. Ces enseignements artistiques se sont d'abord concentrés sur les besoins en termes de formation professionnelle pour se tourner peu à peu vers le développement d'une créativité personnelle. En cela, l'histoire des enseignements artistiques en milieu scolaire se révèle proche de l'histoire des écoles d'art et de leurs successives orientations pédagogiques.

2.1. La révolution française amorce les premiers signes d'une éducation artistique

Les enseignements artistiques aux XVI^e et XVII^e siècles restent avant tout marqués par une organisation corporative, puis, par la fréquentation d'académies d'artistes comme nous avons pu l'évoquer dans la partie consacrée à l'histoire des écoles d'art qui, sous tutelle de l'Académie Royale, vont devenir des lieux de formation pour les arts majeurs telles que la peinture, la sculpture et l'architecture.

Sous l'Ancien Régime, l'éducation artistique se déroulait principalement à travers le système de l'apprentissage et les maîtres avaient alors pour mission de transmettre leurs savoirs et secrets de métier aux plus jeunes moyennant finance²⁷.

²⁵ Bordeaux Marie-Christine et Deschamps François, *Éducation artistique, l'éternel retour ?*, Toulouse, Éditions de l'attribut, 2013.

²⁶ Circulaire interministérielle (Éducation Nationale ; Culture et Communication), n° 2005-014 du 3 janvier 2005, Orientations sur la politique d'éducation artistique et culturelle des ministères de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et de la Culture et de la Communication.

²⁷ Schnapper Antoine, *Le métier de peintre au Grand Siècle*, Paris, Gallimard, 2004, p. 97.

Puis au milieu du XVII^e siècle, l'article IV d'un texte enregistré au parlement en 1652 va organiser l'école académique²⁸.

Mais il faudra attendre la révolution Française pour voir apparaître les prémices d'une éducation artistique sous contrôle de la commission de l'instruction publique.

En 1802, Napoléon Bonaparte crée les lycées de garçons et un arrêté²⁹ y prévoit l'enseignement du dessin : « *Il y aura dans chaque lycée un maître d'écriture, de dessin, un maître de danse* ».

En 1843, on oblige toutes les classes du secondaire à recevoir deux heures d'enseignement des « arts d'agrément ». En réalité, cette obligation semble peu appliquée et restera dépendante du bon vouloir des chefs d'établissement.

Au milieu du XIX^e siècle, deux événements majeurs vont amorcer l'ancrage de l'enseignement du dessin dans le secondaire : l'Exposition Universelle de Londres en 1851 et la création des lycées impériaux en 1852. Ces deux événements vont venir légitimer l'apprentissage du dessin aux élèves de lycée.

Mais, c'est surtout sous la troisième République (1870-1940) que les grandes réformes de l'enseignement vont naître. L'accent est alors mis sur les matières scientifiques, et les enseignements visent à renforcer les savoirs techniques du dessin applicables dans les industries et les sciences³⁰.

C'est également à cette époque que l'on envisage très sérieusement d'enseigner le dessin dans les écoles primaires et secondaires³¹.

C'est finalement Jules Ferry qui rend obligatoire l'enseignement du dessin par un arrêté du 2 juillet 1878. Il crée également un corps d'inspecteurs et un concours de recrutement de

²⁸ *Ibidem*, p. 129 et 131.

²⁹ Il s'agit de la loi du 11 floréal de l'an X, soit le 1^{er} mai 1802.

³⁰ Vieaux Christian, « Histoire de l'art, Histoire des Arts », Inspection Académique du Nord, *Le Bulletin départemental de l'Éducation nationale du Nord*, n° 103, novembre 2008, p. 7.

³¹ Chevrefils-Desbiolles Annie, « L'amateur dans le domaine des arts plastiques – Nouvelles pratiques à l'heure du web 2.0 », Département des publics et de la diffusion – DGCA – Ministère de la Culture et de la Communication, mars 2012, p. 244 : « *L'enseignement du dessin sera obligatoire en 1878 dans le primaire et le secondaire et une épreuve de dessin est introduite en 1881 au certificat d'études primaires. Mais son enseignement dans le secondaire restera problématique jusque dans les années 1960, victime d'une polémique qui oppose les tenants d'un dessin technique mettant l'accent sur l'exactitude dans l'intervention graphique, aux académiciens pour lesquels la technique du dessin devrait aboutir à la représentation du corps humain* ».

professeurs. Ainsi, les dix-neuf premiers inspecteurs vont sillonner la France et pour la première fois, une commission d'étude va être chargée de se pencher sur la rédaction d'une méthode d'enseignement du dessin. Cette commission, présidée par Eugène Guillaume, célèbre sculpteur de son époque et directeur honoraire de l'École des Beaux-arts, va également dresser une liste de modèles et créer un « musée pédagogique » du dessin. Le dessin sera considéré rapidement comme un exercice d'habileté, utile aux élèves, et devant les amener, dans une perspective de développement moderne, à la maîtrise du dessin industriel et du dessin scientifique jusqu'aux réformes des programmes de 1908³² et 1909³³ qui viendront compléter cet enseignement du dessin par des visites de musées et de monuments, mais aussi le limiter avec l'arrêté de Gaston Doumergue.

Les réformes de l'enseignement du dessin dans ces premières années du XX^e siècle vont également amener le système éducatif français à séparer le dessin d'imitation du dessin géométrique qui sera alors confié au professeur de mathématiques.

C'est encore à cette période que l'université commence à accueillir des professeurs d'esthétique et d'archéologie.

2.2. Le rôle de l'éducation populaire

En marge de l'histoire de l'éducation aux disciplines artistiques en milieu scolaire, il convient également de souligner pendant cette période, la place occupée par l'éducation populaire. Cette notion est née au XIX^e siècle avec l'affaire Dreyfus et son objectif était « *de rendre le peuple plus conscient de ce qui lui arrive* » en créant des universités populaires, lieux conçus où « *le travailleur, sa tâche accomplie, puisse venir se reposer, s'instruire, se distraire* »³⁴. Même si l'objectif premier de cette éducation populaire n'était pas de former aux disciplines artistiques, beaucoup d'associations, au niveau local, ont joué un rôle prépondérant en accordant toutes leurs places aux pratiques amateurs ainsi qu'à l'encadrement des loisirs. C'est tout naturellement pendant la période du front populaire que vont naître les réformes sur le 1 % artistique et que « *l'on envisage de créer*

³² Gross Eric, *Un enjeu reformulé, une responsabilité devenue commune – Vingt propositions et huit recommandations pour renouveler et renforcer le partenariat Éducation-Culture-collectivités locales en faveur de l'éducation artistique et culturelle*, Rapport interministériels, 14 décembre 2007, p. 5 : « *On recommande aux maîtres d'intéresser leurs élèves aux formes d'art régionales et de compléter l'étude de modèles par les promenades dans les musées et par des visites aux monuments* ».

³³ Cf. Vieaux C., *Op. Cit.*, p. 7 : « *Gaston Doumergue dans un arrêté du 27 juillet 1909 assigne à l'art un rôle second, culturel et transversal qui limite la progression des disciplines artistiques dans la formation des élèves et ne pose pas, au-delà des aspects de maîtrise des techniques, la question des acquis visés dans les humanités* ».

³⁴ Cf. Chevrefils-Desbiolles Annie, *Op. Cit.*, p. 41.

dans chaque ville moyenne un centre d'éducation artistique qui serait adossé à un centre culturel déjà existant car la préoccupation de l'aménagement culturel du territoire est déjà bien présente »³⁵.

2.3. Apparition des premiers cours d'arts plastiques

La notion d'arts plastiques est créée en 1925 dans les programmes de l'Éducation Nationale et entraîne l'ouverture de nouveaux cours intitulés « *art ou explication des chefs-d'œuvre de l'art* ». Cette notion d'arts plastiques comprend la peinture, la sculpture, l'architecture et les arts décoratifs. Pour autant, à cette époque, aucun enseignant n'est encore véritablement désigné pour assurer ces enseignements au collège ou au lycée. « *Le plus indiqué pour commenter ces chefs-d'œuvre de l'art est d'abord celui qui les connaît et les aime le mieux* »³⁶. De plus, ce nouveau programme de cours semble très proche du programme d'histoire qui propose d'étudier la Renaissance en classe de troisième, les XVII^e et XVIII^e siècles en classe de seconde et le XIX^e siècle en classe de première.

Puis, viennent les réformes de 1938 qui orientent particulièrement les enseignements vers la maîtrise des techniques et, après la seconde guerre mondiale, Louis Machard, premier inspecteur recruté parmi les enseignants de dessin, s'attache à redéfinir la discipline par l'étude du dessin d'observation, la composition décorative, le dessin d'imagination, le croquis et les travaux pratiques. Sa conception de l'enseignement de la discipline artistique entend associer le professeur de français à celui d'éducation musicale ainsi qu'à celui de dessin pour « *conjuguer leurs efforts et établir entre les disciplines une constante correspondance pour arriver à déceler, chez chacun de leurs élèves, toutes les possibilités d'expression* »³⁷.

L'enseignement du dessin reste obligatoire de la sixième à la troisième pour devenir ensuite facultatif à partir de 1964.

³⁵ Cf. Chevrefils-Desbiolles Annie, *Op. Cit.*, p. 45.

³⁶ Cf. Vieaux C., *Op. Cit.*, p. 7.

³⁷ Bichat Jean-Marcel, *L'enseignement des disciplines artistiques à l'école*, Bureau du Conseil économique et social, rapport 2004, p. II-12.

Mai 68 viendra rompre avec les réformes ultérieures et il nous faut, à cet égard, rappeler que le colloque d'Amiens³⁸ « *Pour une nouvelle école* » avait comme objectif, à travers la commission consacrée à l'éducation artistique et culturelle, de promouvoir l'éducation artistique : « *Une revalorisation de l'éducation artistique en milieu scolaire, de la maternelle à l'université et la création d'une faculté des arts où seraient formés des enseignants spécialisés pour la formation artistique scolaire* »³⁹. Il s'agissait, en réalité, de repenser la formation culturelle des individus dans un projet global⁴⁰.

Par ailleurs, un mouvement de rapprochement entre les ministères de l'Éducation Nationale et de la Culture et de la Communication s'effectue à partir des années 1970 avec ce que l'on a appelé « l'ère Landowski », et la création d'une première commission interministérielle⁴¹. Le compositeur Marcel Landowski, qui sera aussi le premier directeur de la musique nommé par André Malraux, entreprend un vaste chantier de rénovation et surtout d'organisation des institutions musicales spécialisées avec l'ouverture des conservatoires de région au public scolaire, la création de classes à horaire aménagé et de délégués régionaux de la musique chargés de mettre en place des activités musicales en milieu scolaire.

2.4. Le cas des universités, une apparition tardive des études artistiques

Les universités interviennent quant à elles tardivement dans l'histoire des enseignements artistiques. En effet, c'est seulement entre 1970 et 1973 que l'on décide d'introduire dans les universités les études artistiques, principalement pour former les futurs professeurs de dessin de l'enseignement secondaire. On ouvre alors une section d'arts plastiques à l'université Paris-VIII-Vincennes, un UER (Unité d'Enseignement et de Recherche) d'arts plastiques à Paris I et dans les villes d'Aix-en-Provence, Rennes et Strasbourg. Ces créations marquent l'insertion des études artistiques à l'Université et scolarisent à l'époque environ 40 000 étudiants, certains inscrits en arts plastiques, d'autres en histoire de l'art et

³⁸ Ce colloque a eu lieu à Amiens en mars 1968 et fait figure aujourd'hui de colloque mythique dans le cadre des pédagogies.

³⁹ Cf. Vieaux Christian., *Op. Cit.*, p. 8.

⁴⁰ Cf. Bordeaux Marie-Christine et Deschamps François, *Op. Cit.*, 2013, pp. 47 et 48.

⁴¹ Le 29 mars 1988, un haut comité des enseignements artistiques est installé sous la vice présidence de Marcel Landowski : l'éducation artistique n'est plus l'affaire du seul ministère de l'Éducation Nationale.

débouchent sur des concours de recrutement de l'enseignement secondaire, le CAPES et l'agrégation.

Il faut cependant noter que l'objectif principal de ces sections arts plastiques universitaires ne réside pas dans la formation des artistes, même si certains ont suivi cette voie avant de s'engager dans la création. En effet, le choix de la formation universitaire, essentiellement théorique, permettait - et permet encore aujourd'hui - de fournir aux étudiants un objectif professionnel clair qui vise, le plus souvent, l'obtention d'un poste d'enseignement. Même si certains étudiants s'inscrivent en arts plastiques après avoir échoué aux concours d'entrée des écoles supérieures d'art, puis poursuivent leur formation en université pour ensuite revenir en école supérieure d'art, notamment grâce au jeu des équivalences, il semble que sur l'ensemble des effectifs, l'université forme, en réalité, assez peu d'artistes plasticiens.

Le CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré) est ensuite créé en 1972 et l'agrégation d'arts plastiques en 1976.

2.5. En 1975, les baccalauréats section art apparaissent

Parallèlement, en 1975, le ministère de l'Éducation Nationale introduit des sections arts plastiques dans l'enseignement du second degré. Le BAC A6 est créé pour la musique et le BAC A7 pour les Arts plastiques. En 1983, apparaît la série A3 Lettres et Arts, qui remplacera les séries A6 et A7, avec quatre heures d'enseignement et 3 heures d'atelier. Ce baccalauréat reste néanmoins généraliste comparé à la série technologique F12 qui impose, quant à elle, 24 heures d'enseignements artistiques.

Du côté des arts appliqués, le BAC F12 prépare au concours d'entrée dans les grandes écoles d'arts appliqués.

En 1978, les disciplines artistiques – arts plastiques et musique - sont regroupées sous le vocable « *éducation artistique* » dans les collèges. Cette éducation artistique sera également élargie à l'architecture, à l'urbanisme, la danse, l'art dramatique, la photographie ou le cinéma.

C'est également à cette époque que le ministère de l'Éducation Nationale va opérer un rapprochement sensible entre les enseignements artistiques et l'art contemporain, notamment suite à l'exposition organisée au Grand Palais « *Douze ans d'art contemporain* » et à la volonté du président Georges Pompidou de concilier ces deux mondes.

Puis, la loi du 6 janvier 1988 viendra préciser encore la place des enseignements artistiques en milieu scolaire en « *affirmant que les enseignements artistiques sont une composante indispensable de la formation générale* ».

Par ailleurs, depuis la circulaire n°19 du 8 mai 2008⁴² sur le développement de l'éducation artistique et culturelle, tous les établissements scolaires du premier et du second degré doivent inclure une dimension artistique et culturelle dans leur projet d'école ou d'établissement. Parallèlement, toutes les structures culturelles soutenues par l'État doivent formaliser une action éducative.

2.6. Des rapprochements possibles entre les écoles d'art et le milieu scolaire

Depuis les années 90, nous assistons à un renforcement du rapprochement entre Culture et Éducation Nationale. En effet, en 1993, parmi les nouveaux enseignements artistiques qui apparaissent au lycée, est créé une nouvelle option intitulée « histoire des arts » qui s'intègre au baccalauréat littéraire. Cette nouveauté dans les enseignements artistiques sera reprise et élargie aux écoles, collèges et lycées en 2008 par le Bulletin Officiel n° 32 du 28 août 2008.

De même, dans un rapport établi par Jacques Rigaud sur la refondation de la politique culturelle en 1996, il est bien spécifié que l'éducation culturelle doit avoir autant d'importance que l'éducation artistique et ce second terme sera ensuite ajouté dans les textes à venir⁴³.

Puis, entre 1996 et 1998, la rénovation des programmes, notamment au collège, conduit les enseignants des disciplines artistiques à valoriser davantage les connaissances culturelles des élèves, à la compréhension des faits artistiques et culturels.

⁴² BOEN n°19 du 8 mai 2008. Circulaire n° 2008-059 du 29-4-2008.

⁴³ Octobre Sylvie, *Deux pouces et deux neurones – Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*, Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS, Paris, 2014, p. 46.

En 2000, des partenariats avec l'ensemble des partenaires culturels et l'école sont renforcés ; un certain nombre de dispositifs, comme les CLEA (Contrats Locaux d'Éducation Artistique) ou les classes à PAC⁴⁴ (à Projet Artistique et Culturel) sont créées dans certaines régions et notamment dans la région Nord-Pas-de-Calais pour faciliter la mise en œuvre de ces partenariats. De même, l'accent est mis sur le premier degré (écoles maternelles et élémentaires) où il convient de renforcer les liens entre enseignements artistiques et culture.

Dans le même esprit et comme exemple presque parfait d'un rapprochement possible entre culture et éducation, est né en 2010 le programme AIMS, Artiste Intervenant en Milieu Scolaire qui propose à des étudiants, déjà diplômés de l'École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris, de s'engager dans une résidence d'artiste sur le temps d'une année. Ce programme est soutenu et valorisé par les Fondations Edmond de Rothschild qui ont à cœur d'ouvrir à la création contemporaine la curiosité des enfants scolarisés dans les écoles de la ville de Saint-Ouen. Ce programme s'inscrit dans le cadre d'une résidence création/médiation/diffusion. Ce dispositif, proposé comme un post-diplôme des Beaux-arts de Paris, est mis en place en partenariat avec la ville de Saint-Ouen et l'inspection de l'Éducation Nationale, a pour objectif de former de jeunes artistes à l'intervention en milieu scolaire tout en leur permettant de développer leur pratique artistique.

Ce programme ne constitue qu'un exemple parmi tant d'autres de partenariats possibles entre le milieu scolaire et les écoles d'art, et de nombreuses propositions similaires ont également vu le jour depuis quelques années dans d'autres écoles supérieures d'art de province.

Enfin, une nouvelle étape semble franchie après les années 2000 : la notion d'arts plastiques évolue vers la notion d'arts visuels. L'accent semble mis à nouveau sur la transversalité des compétences qui peuvent être transposables dans d'autres domaines.

Aujourd'hui, l'éducation artistique et culturelle se veut large et ouverte à tous les partenariats possibles sans se limiter aux cadres des écoles, collèges, lycées ou établissements du supérieur.

⁴⁴ Cf. Bordeaux Marie-Christine et Deschamps François, *Op. Cit.*, 2013, p. 81.

Dans son rapport rendu aux ministres de l'Éducation Nationale et de la Culture et de la Communication, Eric Gross⁴⁵, inspecteur général de l'Éducation Nationale rappelle qu' « *il ne s'agit plus seulement d'une éducation à l'école par l'école, mais aussi d'une éducation à la culture par la culture [...] L'éducation artistique et culturelle induit un partenariat d'égal concours, une responsabilité partagée à plein titre par chacun des trois grands secteurs : le ministère de l'Éducation Nationale, le ministère de la Culture et de la Communication et les collectivités locales* ».

Pourtant, même si tous les acteurs des réformes culturelles successives en milieu scolaire se rejoignent pour dire que l'enseignement et la sensibilisation aux pratiques artistiques et culturelles restent indispensables à la formation des élèves, du premier cycle au second cycle, le poids des enseignements artistiques pèsent finalement assez peu dans l'emploi du temps des élèves⁴⁶ ainsi que dans les décisions d'orientation ou de passage en classe supérieure. Ces enseignements, que l'on considère comme indispensables à la socialisation des adolescents et qui aident sans aucun doute à développer des comportements d'écoute, de tolérance et d'analyse critique, comptent assez peu dans ce « *qui est usuellement apprécié comme la réussite scolaire* »⁴⁷.

Enfin, il semble essentiel de ne pas oublier que les missions et les objectifs de l'éducation nationale d'une part, et des écoles d'art d'autre part, restent divergents même si, par nature, les enseignements dispensés semblent très proches. Il faut à ce titre mentionner que ce qui distingue l'enseignement des arts plastiques dans le cadre scolaire et la spécificité des écoles d'art reste la formation à la création. Ainsi, la réforme de 1988 rappelait cette spécificité : « *L'enseignement des arts plastiques dispensé dans les écoles nationales, régionales et municipales est axé, dans chacune des branches où il est assuré, sur la création d'œuvres originales* »⁴⁸.

La dernière réforme en date, consécutive aux accords de Bologne⁴⁹, a rapproché pour un temps, les écoles supérieures d'art et les institutions éducatives sur la problématique des

⁴⁵ Cf. Gross Eric, *Op. Cit.*, 2007, p. 52.

⁴⁶ Bourdieu Pierre, « Les arts dans la société », *Revue internationale des sciences sociales*, Vol. XX, n°4, 1968, p. 655.

⁴⁷ « La place des enseignements artistiques dans la réussite scolaire », rapport IGEN-Inspection Générale de l'éducation Nationale, groupe de l'enseignement scolaire, octobre 1999, p. 6 et 7.

⁴⁸ Décret n°88-1033 du 10 novembre 1988.

⁴⁹ La déclaration de Bologne fut signée le 19 juin 1999 par 29 ministres européens de l'enseignement supérieur. Il s'agissait avant tout d'uniformiser l'enseignement supérieur en Europe de manière à faciliter les échanges ainsi que la reconnaissance des diplômes sur l'ensemble du territoire Européen. Puis elle sera suivie

diplômes. Partant, la question de l'évaluation en arts plastiques/arts visuels reste sensible par nature et promet de riches débats, symboles d'une évolution, et donc d'une histoire, qu'il reste encore à écrire.

Le dernier chapitre de cette thèse consacré aux rapprochements possibles entre les écoles de pratiques amateurs et les écoles supérieures d'art nous permettra de démontrer à nouveau que l'éducation artistique en milieu scolaire peut avoir aussi un rôle à jouer dans cette proximité.

Conclusion

Ce deuxième chapitre consacré à l'histoire des écoles d'art ainsi qu'à l'histoire des enseignements artistiques nous a permis d'appréhender globalement notre sujet d'étude et d'entrevoir une partie des explications qui pourront être associées aux problématiques que nous développerons dans les chapitres suivants.

Ainsi, et juste à titre d'exemple, la connaissance approfondie que nous avons maintenant de l'histoire des formations artistiques d'une part, et de l'évolution des enseignements artistiques prodigués par le système éducatif, d'autre part, nous permet de comprendre, aujourd'hui, les enjeux associés aux politiques culturelles à l'œuvre ou contestées car en demande de budgets parfois très lourds. Ce chapitre nous a permis également d'éclairer nos savoirs sur l'histoire des écoles d'art et de comprendre les distances encore présentes entre les écoles d'art de pratiques amateurs et les écoles supérieures d'art, ce que nous étudierons plus précisément dans le chapitre neuf de cette thèse.

d'un 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, *JORF*, 84, 10 avril 2002, p. 6324.

Chapitre III

Typologie des adolescents et des étudiants usagers des écoles d'art

Nous avons choisi de consacrer ce troisième chapitre aux indicateurs qui nous semblent caractériser les élèves des écoles d'art à travers les résultats obtenus dans notre enquête.

Ainsi trois caractéristiques majeures semblent définir la population étudiée dans notre thèse : la profession et catégories socioprofessionnelles des parents qui se situe principalement dans les catégories professionnelles moyennes et supérieures, la part d'autodidaxie que mentionnent les adolescents mais aussi les étudiants et enfin l'idée de vocation qui colore toujours aujourd'hui le discours des étudiants des écoles supérieures d'art. Nous allons donc aborder successivement ces trois notions en essayant de démontrer les forces mais aussi les faiblesses attachées à ces trois indicateurs.

1 - Des parents des adolescents et des étudiants membres des catégories professionnelles moyennes et supérieures.

L'analyse sociologique des élèves engagés dans un processus de sensibilisation aux arts plastiques dans les écoles de pratiques amateurs ou, de formation dans une école supérieure d'art, se doit de prendre en compte l'origine familiale et notamment les origines socioprofessionnelles des parents de ces élèves. Les auteurs des *héritiers*¹ prédisaient déjà en 1964 l'importance de l'origine sociale : « *L'origine sociale est de tous les déterminants, le seul qui étende son influence à tous les domaines et à tous les niveaux de l'expérience des étudiants* ». Cette influence n'a jamais été démentie depuis le constat opéré par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. En effet, peu importe les domaines culturels, les étudiants d'aujourd'hui disposent toujours de connaissances d'autant plus riches et plus étendues que leur origine sociale est élevée. De plus, la position sociale des élèves et des étudiants pèsera indéniablement sur leur parcours scolaire et culturel, et le poids de ces déterminismes les rend d'autant plus impitoyables que les effets peuvent se révéler cumulatifs, d'une part, et que ces effets peuvent, d'autre part, étendre leur efficacité d'autant plus qu'ils sont ignorés.

Nous analyserons donc dans ce chapitre l'origine sociale des élèves des écoles d'art, qu'elles soient de pratiques amateurs ou supérieures, mais aussi comment cette origine

¹ Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, *Les héritiers – Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1964, p. 23.

sociale peut encore motiver et/ou orienter les étudiants dans le choix de leur école ou dans leur future insertion professionnelle.

1.1. Petit rappel terminologique

Dans notre souci de considérer la stratification sociale des élèves faisant partie de notre corpus, nous nous sommes donc intéressée à la classification des professions des parents de nos élèves mise au point par l'INSEE dans les années soixante². Cette notion de PCS ou plus précisément de nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles dites PCS a remplacé en 1982 la CSP. Cette nomenclature classe selon la profession, la position hiérarchique et le statut en trois niveaux : le premier niveau reprend l'idée de groupes socioprofessionnels en 8 postes, le deuxième niveau celui de catégories socioprofessionnelles en 24 et 42 postes et le troisième niveau celui de professions avec 486 postes. Dans notre étude de terrain, nous avons choisi d'utiliser une classification en 8 et 24 postes selon le public interrogé.

Par ailleurs, cette classification associe trois critères qui sont le niveau de revenu, le niveau d'instruction et le type de métiers.

Nous aurions pu également nous référer à des échelles plus précises quant à l'autorité et au prestige de certaines professions comme sur l'échelle North et Hatt³. En effet, ces échelles plus petites se définissent en « situs » ne s'appliquant qu'à un petit nombre de professions.

De même, nous aurions pu choisir une structuration plus large inspirée de la classification culturelle que Pierre Bourdieu met en œuvre autour de trois classes sociales (une classe supérieure qui a le pouvoir de légitimer la culture, une classe moyenne qui fait preuve de bonne volonté culturelle et une classe populaire qui refuse ce qui vient de « plus haut ») selon les pratiques culturelles de chacune⁴.

Néanmoins, nous avons gardé la classification en profession et catégories socioprofessionnelles nous permettant d'autres comparaisons avec des études analogues.

² Mendras Henri, *Éléments de sociologie*, Paris, Armand Colin, 2006, p. 212.

³ Pour plus d'informations sur l'échelle de notoriété élaborée après la seconde guerre mondiale (en 1947) par North et Hatt, nous pouvons nous référer aux articles suivants : Cherkaoui Mohamed et Lindsey James, « Problèmes de mesure des classes sociales : des indices du statut aux modèles d'analyse des rapports de classe », in *Revue Française de Sociologie*, XVIII, 1977, pp. 233 à 270, ainsi qu'à l'article suivant : Chambaz Christine, Maurin Eric et Torelli Constance, « L'évaluation sociale des professions en France », in *Revue Française de Sociologie*, XXXIX-1, 1998, p. 182.

⁴ Cf. Mendras Henri, *Op. Cit.*, 2006, p. 234.

1.2. Sur le terrain

Notre enquête par questionnaire nous a permis, dans une première partie, de prendre en considération les déterminants sociologiques classiques des adolescents inscrits dans les écoles d'art de pratiques amateurs ainsi que ceux des étudiants scolarisés dans les écoles supérieures d'art. Cette partie réservée aux déterminants sociologiques classiques comprenait différentes rubriques comme l'âge, le sexe, le lieu de résidence ainsi que la profession des parents.

Afin de définir l'origine sociale des élèves puis de mesurer les incidences probables entre le choix d'orientation des enfants et des étudiants en école d'art et ces déterminants sociologiques, nous avons donc choisi d'être attentif à la profession et aux catégories socioprofessionnelles des parents pour ensuite comparer nos résultats avec les données recueillies dans les ouvrages et les études de référence en la matière. Nous nous sommes appuyée, notamment, sur l'étude réalisée par Raymonde Moulin⁵ dans les années 1980 et 1990 concernant les politiques culturelles publiques et leurs effets sur le commerce des œuvres et la formation des artistes en autres choses. Nous nous sommes également référée à l'étude réalisée par Françoise Liot⁶ sur la profession d'artiste, ainsi qu'àuprès de la thèse de doctorat menée par Emmanuel Sulzer⁷ à propos des étudiants de l'école des Beaux-arts de Nantes. Enfin, nous avons pu comparer une partie de nos résultats aux études précieuses et récentes réalisées par Magalie Danner et Gilles Galodé⁸ ayant comme objet les étudiants des écoles supérieures d'art en France et leur capacité à s'insérer professionnellement.

À la lecture de ces ouvrages et des études de référence, nous pouvions affirmer, à l'époque de ces recherches, soit pour certaines, il y a plus de vingt ans, que les étudiants des écoles supérieures d'art en France étaient, pour la plupart d'entre eux, issus des classes moyennes et supérieures, avec une différence néanmoins sensible entre la province et les écoles parisiennes. Cependant, aucune étude ne s'était attachée à la profession et aux catégories

⁵ Moulin Raymonde, *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion, 1992, p. 278.

⁶ Liot Françoise, *Le métier d'artiste*, Paris, L'Harmattan, 2004.

⁷ Sulzer Emmanuel, Thèse de doctorat « Apprendre l'art, l'enseignement des arts plastiques et ses usages sociaux. 1973-1993 », sous la direction de Charles Suaud, Nantes, 1999.

⁸ Danner Magali et Galodé Gilles, « L'insertion professionnelle des diplômés DNSEP 2003, Enquête nationale trente mois après le diplôme », IREDU, Ministère de la Culture et de la Communication. Délégations aux arts plastiques, Juin 2006.

Galodé Gilles, *Les écoles d'art en France : Évolution des structures d'offre et des effectifs*, Cahiers de l'IREDU, n°57, 1994.

socioprofessionnelles des parents des adolescents fréquentant les écoles d'art de pratiques amateurs. De plus, aucun lien n'avait été tissé entre ces deux catégories d'écoles d'art au regard de la profession des parents de ces élèves.

Nous allons donc, grâce à notre enquête, pouvoir en partie analyser l'origine sociale des publics étudiés et tenter une comparaison avec les études de référence.

1.3. L'origine socioprofessionnelle des parents des adolescents de notre corpus

► Dans le Nord-Pas-de-Calais

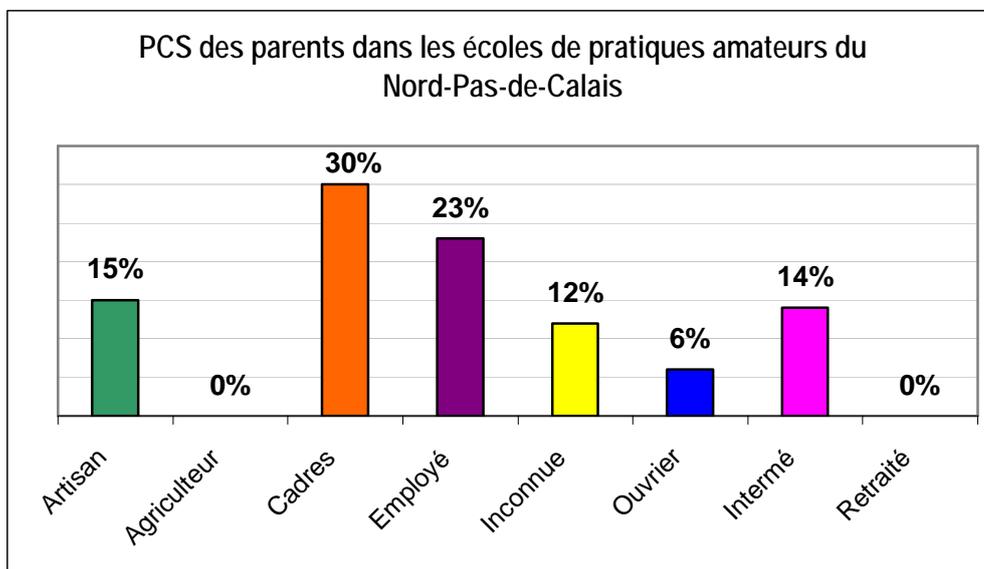
En ce qui concerne la profession et les catégories socioprofessionnelles, nous avons choisi de classer la profession des parents selon un système très simple, en fonction de la classification à 8 postes proposée par l'INSEE : agriculteur, artisan, commerçant et chef d'entreprise, cadres et professions intellectuelles supérieures, professions intermédiaires (notamment enseignants), employés, ouvriers, retraités et autres personnes sans activité professionnelle. Il s'agissait, dans les questionnaires des adolescents, de ne pas compliquer leur tâche et de pouvoir, si le cas se présentait, les aider, par l'intermédiaire de l'enseignant de l'école d'art, à situer la profession des parents dans cette classification. Il faut rappeler que les plus jeunes des adolescents interviewés dans notre étude avaient 11 ans et qu'il peut s'avérer difficile de définir la profession de ses parents à cet âge. Ce biais dans l'étude pouvant perturber les codifications professionnelles a déjà été mis en avant lors des grandes enquêtes menées par le ministère de l'Éducation Nationale sur l'origine sociale des élèves et des étudiants⁹. Néanmoins, les enquêteurs de ces études dirigées par l'Éducation Nationale rapportent également que, malgré les difficultés d'un certain nombre d'élèves à caractériser la position sociale de leurs parents, les informations recueillies restent fiables.

Au regard des résultats obtenus, nous pouvons de fait affirmer que dans les écoles du Nord-Pas-de-Calais les parents des élèves des écoles d'art de pratiques amateurs exercent majoritairement la profession de cadre et profession libérale avec 30 % de réponses. Puis, vient le statut d'employé avec 23 %, le statut d'artisan/commerçant avec 15 %, puis le

⁹ Cacouault-Bitaud Marlaine et Oeuvarard Françoise, *Sociologie de l'éducation*, Paris, La découverte, 2009, p. 35.

statut de profession intermédiaire et notamment d'enseignant avec 14 % de réponses. Enfin, la profession d'ouvrier est déclarée pour seulement 6 % des parents.

Professions et catégories socioprofessionnelles des parents des élèves fréquentant une école de pratiques amateurs dans la région Nord-Pas-de-Calais



Nous constatons également quelques différences de taux entre les quatre villes de l'étude du Nord-Pas-de-Calais.

Les parents des adolescents inscrits à l'école d'art du Calais ont, pour près d'un quart d'entre eux, soit 24 %, un statut d'employé. Ils sont également pour, un peu moins d'un tiers, 30,5 %, cadres ou exercent une profession médicale. Les enseignants représentent près de 14 % et le taux des commerçants avoisine les 15 %. Le taux de sans emploi représente 8 %, chiffre qui englobe les personnes sans emploi mais, également, les mères ou pères qui restent au foyer.

Les retraités restent très peu nombreux, moins de 1 %. Rares sont en effet les retraités qui ont encore des enfants adolescents.

C'est à Dunkerque que, les parents cadres ou exerçant une profession médicale, apparaissent les plus nombreux avec 46 % de réponses.

Boulogne et Calais représentent le plus fort pourcentage d'employés avec respectivement 24 % des parents. C'est à Saint-Omer que la proportion de parents commerçants se trouve

être la plus forte avec 18 %. Enfin, c'est à Dunkerque que les enseignants semblent les plus nombreux avec 17 % des parents.

Dans la catégorie des sans emploi, Dunkerque et Calais représentent les taux les plus importants avec respectivement 9 % et 8 %.

Il semblerait donc que les parents des adolescents inscrits dans les écoles de pratiques amateurs de cette région appartiennent pour une bonne part d'entre eux aux professions et catégories socioprofessionnelles des classes moyennes et supérieures. Le taux de parents exerçant la profession d'ouvrier reste faible avec seulement 6 %.

► En Île-de-France

Nous avons distingué ici la profession des mères de celle des pères. Nous n'avions pas opéré cette distinction lors de l'étude de la profession des parents d'élèves fréquentant les écoles de pratiques amateurs du Nord-Pas-de-Calais.

En Île-de-France, la profession des parents se situe majoritairement du côté des professions de cadres avec un taux de 26 % chez les mères et un taux de 28 % pour les pères. Puis, vient le statut d'employé avec 24 % chez les mères et 19 % chez les pères. Chez les mères, nous trouvons, en troisième position, le statut de profession intermédiaire avec 11 %. Nous retrouvons le même taux pour le statut d'artisan.

Chez les pères, le statut d'artisan arrive en troisième position, bien devant le statut d'intermédiaire qui ne représente que 7 % et le statut d'ouvrier avec 5 %.

Enfin, il faut remarquer un pourcentage de réponses relativement élevé dans la rubrique « inconnue » qui représente un taux de 12 % chez les mères et de 18 % chez les pères. Il faut en ce sens préciser que certaines réponses dans les questionnaires concernant le métier des parents étaient très floues et nous soupçonnons certains enfants de ne pas avoir su répondre à la question, ne sachant pas situer ses parents, dans une catégorie ou un groupe professionnel.

Cela rejoint l'idée déjà évoquée qu'il peut être compliqué pour un enfant de situer la profession de ses parents.

Nous pouvons par ailleurs remarquer qu'il existe de grandes disparités entre les villes d'Île-de-France faisant parties de notre corpus.

En effet, du côté de la profession exercée par les mères, c'est à Juvisy-sur-Orge que nous trouvons le taux le plus important de cadres avec 48 % de réponses suivi par la ville d'Issy-les-Moulineaux qui compte 40 % de mères exerçant ce type de profession. C'est dans la ville de Gennevilliers que nous trouvons le moins de mère ayant le statut de cadre avec seulement 9 % de réponses. Ce constat semble logique au regard des populations qui habitent ces deux villes d'Île-de-France. En effet, la ville d'Issy-les-Moulineaux semble davantage connue pour être une ville hébergeant de nombreux cadres alors que l'histoire de la population de la ville de Gennevilliers reste plus ouvrière.

Par ailleurs, la ville d'Aulnay-sous-Bois présente le taux le plus important de mères exerçant la profession d'artisan/commerçante avec 16 % de réponses et la ville de Juvisy-sur-Orge, celle qui en compte le moins avec 0 %.

En outre, c'est dans la ville d'Évry que nous trouvons le taux le plus important de mères appartenant aux professions intermédiaires avec 19 % de réponses et, c'est la ville de Gennevilliers qui en compte le moins avec seulement 5 %.

Le statut d'employé semble, par contre, largement répandu dans la ville de Gennevilliers avec 44 % de taux de réponses contre seulement 16 % à Aulnay-sous-Bois. Enfin, il faut également mentionner le fort taux de non réponse chez les élèves de la ville de Gennevilliers, qui ont de plus grandes difficultés, par rapport aux autres enfants des autres villes, à situer leurs parents professionnellement avec un taux de 33 %.

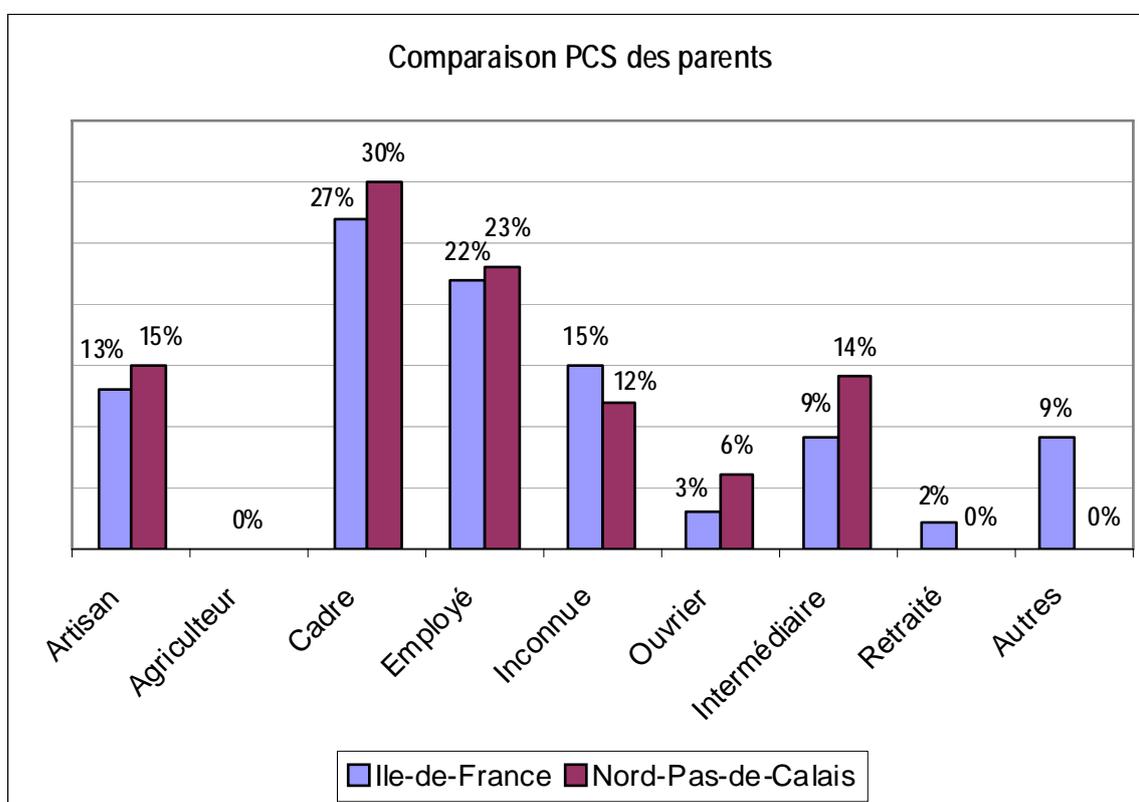
Nous observons donc du côté des mères une forte disparité de statut professionnel entre la ville d'Aulnay-sous-Bois, que l'on peut qualifier de ville habitée essentiellement par des mères cadres ou exerçant une profession libérale, et la ville de Gennevilliers dont les mères ont davantage un statut d'employé ou qui se trouvent sans emploi.

Du côté des professions exercées par les pères, c'est également à Juvisy-sur-Orge ainsi qu'à Issy-les-Moulineaux que nous trouvons les taux les plus forts de cadres et professions libérales avec respectivement 48 % et 44 % de réponses. La ville de Gennevilliers ne représente pour ce statut professionnel que 7 %. La profession d'artisan/commerçant semble la plus représentée à Vitry-sur-Seine ainsi qu'à Gennevilliers avec 17 % et c'est dans la ville de Juvisy-sur-Orge que l'on trouve le moins d'artisan/commerçant.

Concernant le statut d'employé, les taux les plus importants se trouvent à Juvisy-sur-Orge mais également à Gennevilliers. Enfin, c'est aussi à Gennevilliers que les enfants ont le plus de mal à situer leur père professionnellement. Nous avons fait le même constat du côté des mères.

Pour résumer, nous pouvons donc dire que les parents des adolescents inscrits dans les écoles de pratiques amateurs de notre étude et situées en Île-de-France appartiennent pour une majorité d'entre eux aux professions et catégories socioprofessionnelles des classes sociales moyennes et supérieures avec toutefois, une forte disparité selon la situation sociale et géographique de ces villes.

Comparaison entre la région Nord-Pas-de-Calais et la région Île-de-France



Un tableau comparatif nous permet d'observer que les parents d'élèves des écoles de pratiques amateurs, qu'elles soient situées en Île-de-France ou dans la région Nord-Pas-de-Calais, se placent professionnellement, plus ou moins, dans les mêmes catégories sociales. Les écarts entre catégories socioprofessionnelles s'avèrent faibles et viennent confirmer la place prépondérante des enfants issus des classes moyennes et supérieures dans la pratique des arts plastiques en amateur.

En effet, le statut de cadre domine avec un taux de 27 % en Île-de-France et un taux de 30 % dans la région Nord-Pas-de-Calais. Puis viennent les statuts d'employés avec respectivement 22 et 23 % et les professions intermédiaires avec 9 % en Île-de-France et un taux plus élevé de 14 % dans le Nord-Pas-de-Calais.

Il faut toutefois insister à nouveau sur la difficulté qu'ont certains adolescents à situer professionnellement leurs parents, qu'ils habitent en Île-de-France ou dans le Nord-Pas-de-Calais. Cela représente tout de même entre 12 % et 15 % de réponses, sans compter la catégorie « autre profession » qui a, nous le supposons, pu servir de case « joker » pour les enfants qui avaient des problèmes à identifier la profession de leurs parents.

Cette forme d'abstention peut revêtir plusieurs significations. Soit l'enfant ne sait pas ou ne veut pas définir la profession de ses parents. Soit, il peut se trouver dans la situation de ne pas être en capacité d'identifier la profession de ses parents parce qu'il ne la connaît pas, cela peut être le cas chez les plus jeunes, ou parce que la dénomination de la profession de ses parents lui semble trop compliquée.

L'enfant peut avoir également volontairement « oublié », de mentionner dans le questionnaire, la profession de ses parents ne voulant pas la nommer par contrainte ou par fierté/défi. Qui plus est, nous avons constaté que certains enfants ne voulaient pas donner la profession de leurs parents estimant que cela ne regardait pas les personnes qui réalisaient l'enquête tout en considérant que cela représentait une intrusion dans leur vie privée. Pour preuve, des adolescents de 15-16 ans interviewés durant notre enquête ont mentionné à cette rubrique dans notre questionnaire « *ça ne vous regarde pas !* ».

► **Un constat proche de celui réalisé par Olivier Donnat**

L'article rédigé par Olivier Donnat¹⁰ sur les activités artistiques amateurs de 1996 confirmait déjà cette tendance : les activités artistiques amateurs n'échappent pas à la loi, souvent vérifiée dans les pratiques culturelles, que leur fréquentation reste étroitement liée au niveau de diplôme (beaucoup plus qu'au niveau des revenus) et que les cadres et les professions intellectuelles supérieures apparaissent comme les professions les plus représentées alors que les ouvriers restent en retrait sur toutes les activités artistiques.

¹⁰ Donnat Olivier, « Les activités artistiques amateur », *Développement culturel*, n° 109, mars 1996.

Seules des différences restent notables entre certaines villes de chaque région : il existe, en Île-de-France, un écart considérable de population en termes socioprofessionnels entre la ville de Gennevilliers et les villes de Juvisy-sur-Orge ou d'Issy-les-Moulineaux. Des différences de population existent également entre les quatre villes du Nord-Pas-de-Calais qui font partie de notre corpus, même si, ces différences semblent moins flagrantes qu'en région parisienne.

Certes, nous savons que des efforts ont été entrepris depuis de nombreuses années, dans l'idée d'une plus grande démocratisation¹¹ culturelle et donc, d'un l'élargissement de la base des publics fréquentant les structures culturelles et, notamment, les écoles d'art de pratiques amateurs. Cependant, les publics de ces écoles restent plus ou moins identiques.

Toutefois, cette volonté de démocratisation culturelle amorcée par certaines communes n'exclut pas les tentatives, parfois réussies, de mise en place de politiques culturelles attractives : gratuité des activités culturelles pour les habitants de certaines villes ou agglomération (comme c'est encore aujourd'hui le cas pour l'école d'art du Calaisis), navette gratuite pour les utilisateurs des structures culturelles (ce type de dispositif a été mis en place notamment à Évry), médiation des activités périscolaires dans les écoles, collèges et lycées à travers bon nombre d'actions culturelles, etc.

Par ailleurs, les classes CHAAP (Classe à horaire aménagée en arts plastiques qui sont présentes dans notre corpus dans les villes de Gennevilliers et de Vitry-sur-Seine) favorisent la fréquentation des écoles d'art de pratiques amateurs par des élèves issus des classes populaires et font naître, parfois, chez eux, le désir de poursuivre cette activité en dehors des temps scolaires.

¹¹ On parle de démocratisation culturelle quand il s'agit de faire accéder au plus grand nombre et, notamment aux classes marginalisées, à la culture de l'élite. De nombreux dispositifs culturels ont donc entrepris, par exemple, de sensibiliser les enfants des quartiers défavorisés de certaines villes à la culture de l'opéra, de la musique classique ou du théâtre. Par contre, on parle de démocratie culturelle quand on veut ignorer la soi-disant supériorité de certaines pratiques culturelles. On considère alors que toutes les formes de culture et de pratiques culturelles se valent. On cite souvent, afin d'exemplifier cette notion de démocratie culturelle, le cas du hip-hop qui s'est vu accéder à une certaine forme de notoriété dans les années 2000 en posant sur un pied d'égalité toutes les formes d'expression corporelle comme la danse classique ou les danses dites urbaines.

Néanmoins, les effets « d'habitus »¹² culturel perdurent, et cette étude de terrain tend encore une fois à prouver que, malgré les efforts qui peuvent être entrepris pour faciliter l'accès aux classes populaires des activités de loisirs artistiques, la force des conventions, des habitudes et des réticences, prévaut encore sur les effets d'attraction culturelle. Il reste encore difficile, aujourd'hui, pour les parents des classes populaires, d'envisager d'inscrire son enfant dans une école d'art afin que celui-ci passe quelques heures de loisirs créatifs. Le manque d'information, les difficultés de déplacement et surtout cette conviction que ce type de loisirs ne leur est pas destiné, demeurent autant de freins à la pratique d'une activité artistique.

Seules les actions culturelles via l'institution scolaire semblent, parfois, porter leurs fruits car, un enfant qui est obligé de visiter un musée avec sa classe, d'écouter un concert au conservatoire ou d'assister à un atelier d'arts plastiques dans l'école d'art de sa ville, sera par la force des choses, sensibilisé plus ou moins durablement à ces pratiques culturelles. Cette forme de pratique « obligatoire » permet souvent de faire tomber les réticences et les *a priori* quant à ces lieux de culture et de familiariser l'ensemble des publics à ces structures. De plus, l'impact de cette sensibilisation peut être renforcé si l'activité vient à être partagée avec un autre membre de la famille.

Ce partage pourrait à la longue faire naître des effets de transmissions culturelles, comme le souligne Olivier Donnat¹³ à travers les résultats de son enquête, venant confirmer l'importance, souvent déterminante, du contexte familial sur la transmission des passions culturelles.

Certaines écoles d'art (celle de Calais notamment) ont commencé à réfléchir au possible partage d'une activité plastique entre enfants et parents. Afin de développer en ce sens cette possibilité, l'école d'art du Calais a mis en place, depuis quelques mois, les vernissages parents/enfants, et initie au sein de sa structure, le plus souvent le mercredi après-midi et à l'occasion de l'installation d'une nouvelle exposition, des rencontres entre les professeurs, les parents et les enfants. Ces moments de convivialité et de rencontres, qui s'organisent bien souvent autour d'un verre de jus d'orange et de quelques friandises,

¹² Sur le concept d'habitus, nous pouvons nous référer à de nombreux ouvrages et articles. Toutefois, l'essentiel peut être trouvé dans les références suivantes : Bourdieu Pierre, « Les arts dans la société », *Revue internationale des sciences sociales*, Vol. XX, n°4, 1968, pp. 640 à 664.

Bourdieu Pierre, *La distinction – critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979.

¹³ Donnat Olivier, « Transmettre une passion culturelle », *Développement culturel*, n° 143, Février 2004.

permettent aux parents de partager avec leurs enfants un moment de découverte de l'activité artistique de l'école. Ces vernissages parents/enfants permettent également de créer du lien autour d'une activité qui se vit le plus souvent en solitaire. D'autres voies restent bien entendu encore à explorer permettant à terme un rapprochement possible entre parents et enfants grâce à la pratique des arts plastiques et visuels.

Cependant, notre étude tend à prouver qu'il reste encore du chemin à parcourir avant que toutes les barrières sociales et culturelles tombent, permettant ainsi, à tout type de public et à toutes catégories sociales et professionnelles, un accès plus rapide et plus simple aux pratiques culturelles.

1.4. L'origine socioprofessionnelle des parents des étudiants de notre corpus

À la différence des adolescents inscrits en école d'art de pratiques amateurs, les ouvrages et les études de référence sur l'origine sociale des parents, existent en bon nombre du côté des artistes plasticiens ainsi que du côté des étudiants scolarisés en écoles supérieures d'art. Nous allons donc, dans un premier temps, nous pencher plus précisément sur ces études de références ainsi que sur leurs résultats. C'est ainsi que nous nous aiderons des chiffres obtenus dans notre enquête pour réaliser une série de comparaisons.

► Les études de références

La plus ancienne des études relatives à l'origine socioprofessionnelle des artistes date de 1963 et 1965¹⁴. Dans l'ouvrage rédigé par Robert Francès, l'origine socioprofessionnelle des artistes de son enquête nous apparaît ainsi : « *La majorité des artistes de l'échantillon est donc issue des cadres, classes moyennes et, pour un quart environ, des milieux commerçants et ouvriers* ». L'auteur affirme également que les parents de ces artistes, dans leur grande majorité, n'ont jamais été hostiles au choix d'une carrière artistique pour leur enfant et, qu'ils ont souvent su faire preuve de beaucoup de largesse d'esprit à l'égard de leur désir d'orientation.

L'origine sociale des artistes semble donc se situer plutôt dans les catégories moyennes et supérieures.

¹⁴ Francès Robert, *L'enseignement et les professions artistiques*, Paris, Dunod, 1970, p. 12.

Puis, à la lecture de l'ouvrage de Raymonde Moulin datant de 1992¹⁵, les caractéristiques sociales des artistes sont clairement définies par l'auteure, comme relevant des « héritiers », en référence à l'ouvrage de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron¹⁶ : « *Dans tous les pays occidentaux, les artistes plasticiens se recrutent majoritairement dans les catégories sociales élevées, et dans une proportion importante, ils ont vécu dans des familles d'artistes. Les artistes ont, en majorité, reçu une formation artistique [...] Leur recrutement est comparable à celui des professions libérales. Moins de 10 % d'entre eux ont un père ouvrier et près de la moitié sont fils de cadres supérieurs, artistes ou membres des professions intellectuelles. Les artistes sont des héritiers non seulement parce qu'ils sont issus proportionnellement davantage des classes supérieures que des classes populaires, mais aussi parce qu'ils ont vécu dans une famille d'artiste* ».

Cependant, comme nous allons aussi pouvoir le constater dans notre enquête, Raymonde Moulin distingue les écoles nationales d'art et les écoles régionales et municipales d'art¹⁷ : « *Les élèves des écoles nationales d'art ont, à près de 35 %, un père appartenant aux catégories supérieures (cadres et professions intellectuelles supérieures). Ce taux descend aux alentours de 20 % pour les écoles régionales et municipales d'art* ». Le recrutement dans les écoles nationales s'avère, en effet, socialement plus élevé, proche de celui des facultés de médecine et des classes préparatoires. Alors que dans les écoles régionales, les étudiants restent issus de classes sociales plus hétérogènes.

De son côté, Françoise Liot¹⁸ se base sur une enquête réalisée entre 1992 et 1996 dans le cadre d'une thèse de doctorat en sociologie menée à l'Université de Bordeaux 2 sous la direction de François Dubet. L'enquête repose essentiellement sur des entretiens réalisés avec 130 artistes et professionnels du secteur culturel de la région Aquitaine. L'auteure confirme, dans son analyse sociologique des origines sociales des interviewés, les propos formulés quelques années plus tôt par Raymonde Moulin : « *Les artistes ont une origine sociale élevée, 39 % des pères appartiennent à la catégorie des cadres et professions*

¹⁵ Moulin Raymonde, *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion, 1992, p. 275.

¹⁶ Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, *Les héritiers – Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1964.

¹⁷ Cf. Moulin Raymonde, *Op. Cit.*, 1992, p. 278.

¹⁸ Liot Françoise, *Le métier d'artiste*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 286.

intellectuelles supérieures avec une présence forte des parents enseignants mais aussi des professions libérales et des patrons de commerce et de l'industrie ».

De même, Emmanuel Sulzer¹⁹ confirme, dans sa thèse consacrée aux élèves de l'école d'art de Nantes, la relative majorité des classes socioprofessionnelles supérieures en écoles d'art, même si, le développement massif de la scolarisation dans le secondaire et l'émergence des Bacs arts plastiques, se traduit à l'ERBA par l'apparition d'un nouveau public plus populaire. Les élèves ont majoritairement des parents cadres ou issus des professions libérales, ou encore le statut d'employé ou d'enseignant. Par ailleurs, Emmanuel Sulzer souligne, dans sa thèse, que le taux d'activité des mères n'est que de 32 %.

Cette thèse présentée en 1999 nous apporte des informations complémentaires que nous n'avions pas trouvées dans les ouvrages mentionnés précédemment.

Ainsi, l'auteur de la thèse affine, en effet, ses résultats en termes de genre, puisque les différences d'origine sociale, se complètent par une différenciation des motivations entre filles et garçons. Il semblerait en effet que les garçons des catégories sociales populaires cherchent en école d'art à se former à un métier alors que les filles des catégories sociales supérieures désirent davantage, selon cette étude, à accéder à une forme d'éducation. Cette approche, par le genre, confirme l'idée que les catégories sociales populaires demeurent avant tout guidées, dans leur formation, par un accès plus ou moins direct à un métier. Au sein de l'école des Beaux-arts de Nantes se côtoient donc deux catégories d'étudiants, ceux issus des classes populaires et ceux issus des classes moyennes et supérieures.

Historiquement, cette école supérieure d'art de Nantes reste intéressante à étudier car elle représente l'exemple idéal de la volonté d'ouvrir aux plus grands nombre d'étudiants les écoles d'art durant cette période. Cette école va donc subir des transformations en termes de recrutement selon les différents milieux sociaux. En effet, entre 1973 et 1993, l'ERBA voit apparaître un accroissement des effectifs et une élévation globale du niveau scolaire à l'entrée de l'école qui réduit la diversité du public de ce point de vue. Les réformes des écoles d'art ne seront d'ailleurs pas sans incidences sur le recrutement des étudiants : la

¹⁹ Sulzer Emmanuel, Thèse de doctorat « Apprendre l'art, l'enseignement des arts plastiques et ses usages sociaux. 1973-1993 », sous la direction de Charles Suaud, Nantes, 1999.

réforme de 1972 va booster les effectifs alors que celle de 1988, avec l'exigence du baccalauréat, va les freiner. Une courte phase de démocratisation des origines sociales des étudiants fréquentant cette école sera donc suivie d'une désaffection de la part des classes moyennes, puis, d'un regain d'intérêt des classes supérieures.

Le choix des options dans cette école supérieure de Nantes semble, également, distinguer les différentes classes sociales, puisque l'auteur constate une origine sociale plus élevée chez les étudiants inscrits en option art.

Enfin, un autre ouvrage plus récent est venu nous aiguiller dans notre étude sur les professions et catégories socioprofessionnelles des parents des étudiants inscrits en école supérieure d'art. Dans l'examen des politiques de recrutement socialement différencié des étudiants inscrits dans les écoles supérieures d'art, Gilles Galodé et Christophe Michaut²⁰ confirment cette tendance, tout en la situant par rapport aux autres filières de formation, et, en la modulant : « *Par rapport aux autres secteurs de l'enseignement supérieur, les écoles des Beaux-arts ont un recrutement social situé entre celui des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et celui des premiers cycles universitaires avec 42,7 % des étudiants de première année des Beaux-arts qui ont un père occupant la profession de cadre supérieur* ».

Les auteurs distinguent toutefois une véritable disparité des origines sociales selon la situation géographique de l'école : « *Cette répartition globale masque l'extrême hétérogénéité des écoles en matière de recrutement social. La proportion d'étudiants dont le père est cadre supérieur varie de 16,1 % à Fort-de-France jusqu'à 69,6 % à l'école nationale supérieure des arts décoratifs (ENSAD). Plus précisément, on observe à un pôle les écoles surreprésentées par les enfants de cadres supérieurs (ENSBA, ENSAD, Strasbourg, Angoulême, Montpellier, etc.) et à l'autre pôle les écoles sous-représentées (Dunkerque, Fort-de-France)* ». Ces auteurs confirment également la dichotomie de recrutement social entre les écoles parisiennes qui recrutent plutôt comme les grandes écoles, alors qu'en province, le recrutement s'avère plus populaire.

²⁰ Gallodé Gilles, Michaut Christophe, « Le cheminement des étudiants dans les écoles supérieures d'art », *Revue Française de Pédagogie*, n° 143, avril-mai-juin 2003, p. 81.

La question de la représentation des classes populaires dans les écoles supérieures d'art se pose également chez Gilles Galodé²¹ dans son ouvrage consacré à l'analyse des profils d'élèves : « *Les ouvriers apparaissent comme « la » catégorie significativement sous-représentée, avec au plus 8 % des effectifs, alors qu'ils sont entre 13 % (droit) et 16 % (lettres) dans les disciplines universitaires. En fait, pour trouver une aussi faible proportion d'ouvriers, il faut se tourner vers les disciplines de santé (filiales universitaires longues), soit vers le secteur des écoles d'ingénieurs ou de commerce* ».

Fort du constat de cette supériorité numérique des enfants d'origine sociale supérieure inscrits dans les écoles supérieures d'art à travers la lecture de ces ouvrages et études de référence, il nous appartenait dans notre enquête de vérifier cette forte proportion d'enfants issus de milieux plutôt favorisés et d'en comprendre, si cela était possible, les raisons.

Il nous faut cependant préciser que nous avons, à la lecture de ces études de références et pendant notre étude de terrain, eu le sentiment que nous aboutirions aux mêmes constats que ces études antérieures qui tendent à prouver que les étudiants puis, les artistes plasticiens, sont plutôt issus des classes moyennes et supérieures. Toutefois, il nous fallait le vérifier.

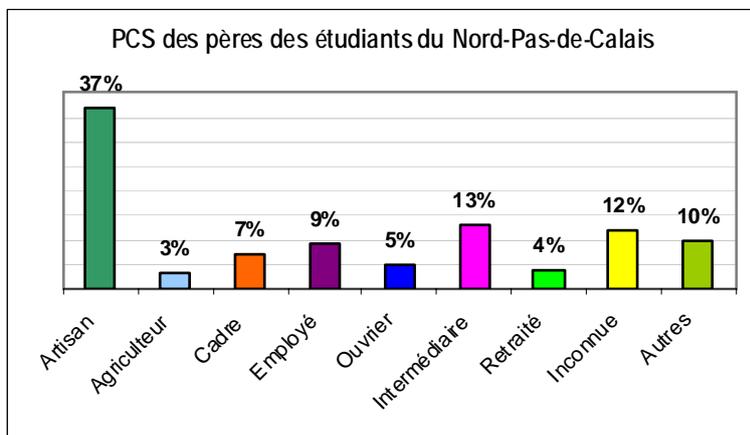
► La profession et les catégories socioprofessionnelles des parents des étudiants inscrits dans les écoles supérieures d'art de la région Nord-Pas-de-Calais

Nous avons décidé, dans cette partie d'analyse, de séparer les résultats entre les PCS des mères et les PCS des pères pour une plus grande finesse des analyses. Par ailleurs, nous avons opté pour une répartition des métiers sur 8 postes afin de faciliter la comparaison des résultats.

Du côté de la profession des pères, nous pouvons remarquer une forte proportion de ces derniers à exercer une profession artisanale ou dans le commerce et demandant des capacités techniques particulières puisqu'ils représentent le plus fort taux avec 37 % de réponses. Il semble intéressant de considérer cette part non négligeable des professions

²¹ Galodé Gilles, *Les écoles d'art en France : Évolution des structures d'offre et des effectifs*, Cahiers de l'IREDU, n°57, 1994, p. 212.

techniques au regard des résultats obtenus chez les parents des adolescents interviewés en première partie de cette étude : nous avons déjà remarqué une forte présence du domaine technique dans le parcours et les formations des pères des adolescents fréquentant les écoles d'art de pratiques amateurs²².

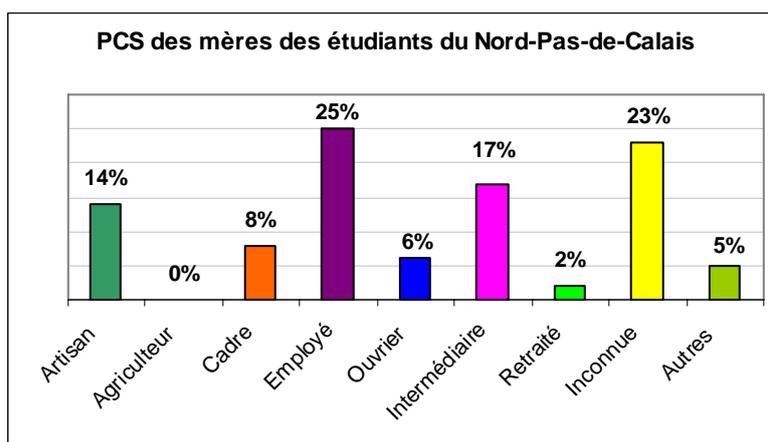


Le deuxième taux le plus important, après celui d'artisan/commerçant, semble être celui des professions intermédiaires avec 13 %. Nous observons également que le statut de cadre est peu représenté avec 7 % de réponses, de même que la profession d'ouvrier et d'employé avec respectivement 5 % et 9 %. Les étudiants sont enfin, 12 % à ne pas connaître ou à ne pas pouvoir nommer la profession de leur père.

Du côté de la profession des mères, les domaines semblent plus variés : le métier d'employée arrive en tête avec 25 % de réponses, suivi des professions intermédiaires avec un taux de 17 %, puis des professions de l'artisanat et du commerce avec un taux de 14 %. Cependant, il faut noter que pratiquement un quart des étudiants, soit 23 %, cochent comme domaine d'activité de leur mère la case « inconnue ». Soit les étudiants ne connaissent pas le métier de leur mère ou soit leur mère se trouve sans emploi et la case « inconnue » correspond pour eux au choix le plus juste et le plus proche de la réalité.

Enfin, le taux faible des cadres (8 %) mais aussi des professions d'ouvrier avec 6 %, nous laisse à penser que les mères des étudiants se situent davantage dans les classes moyennes que supérieures ou populaires.

²² Nous reviendrons dans le chapitre consacré aux effets de transmissions familiales sur les domaines de formation des parents des adolescents et des étudiants inscrits dans les écoles d'art de notre corpus.



Ce constat peut s'étendre à l'ensemble de la famille puisqu'il apparaît que les catégories moyennes et intermédiaires prévalent dans le classement professionnel des parents des étudiants des écoles supérieures d'art de la région Nord-Pas-de-Calais.

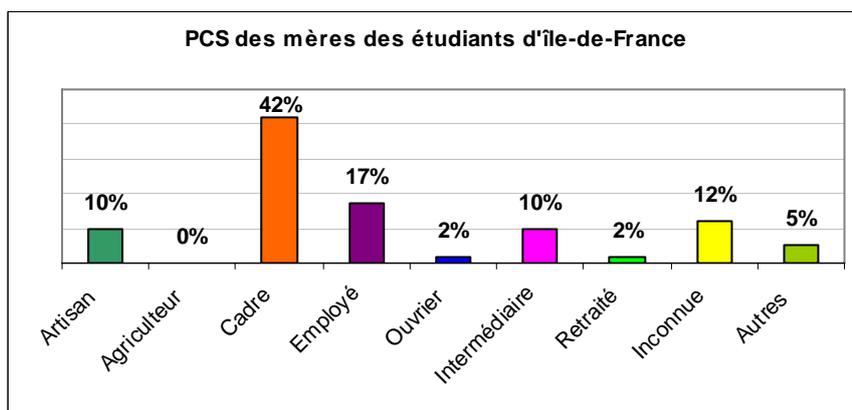
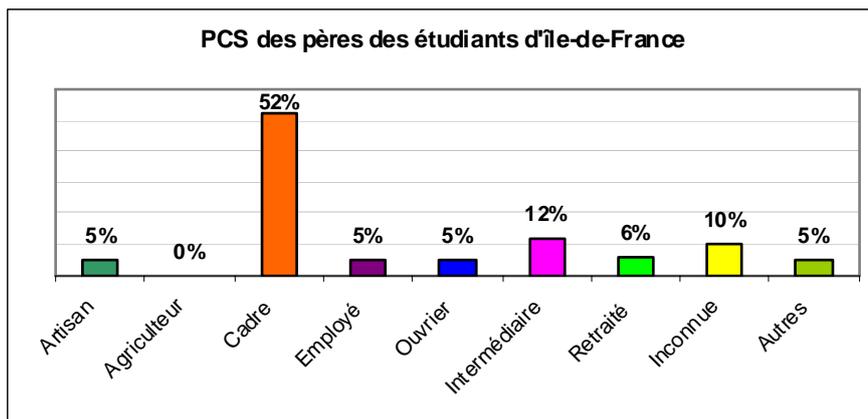
► La profession et les catégories socioprofessionnelles des parents des étudiants inscrits dans les écoles supérieures d'art de la région Île-de-France

Au regard des résultats obtenus dans notre enquête, nous pouvons constater qu'une majorité de parents appartiennent à la catégorie socioprofessionnelle des cadres.

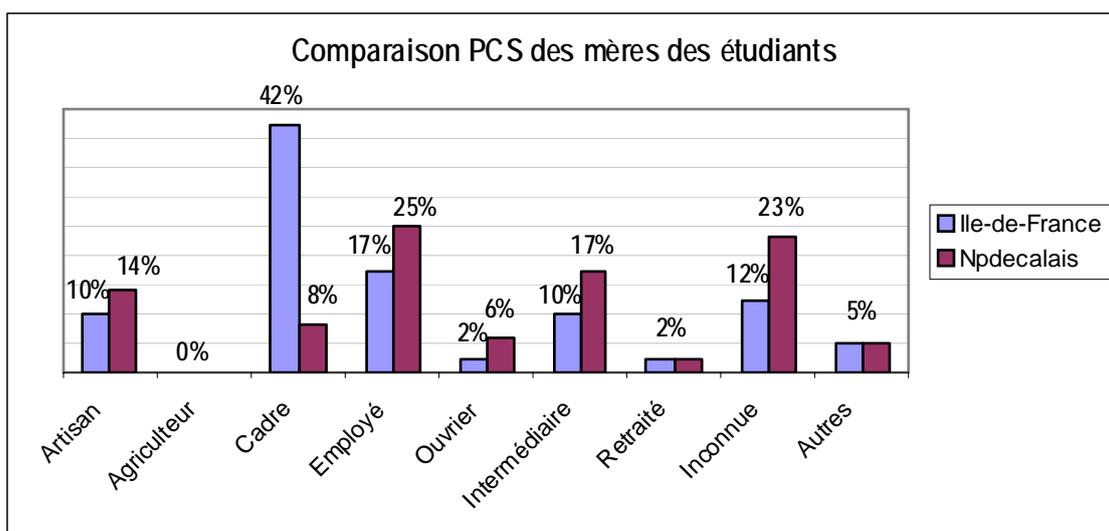
En effet, 52 % des pères sont issus de cette catégorie ainsi que 42 % des mères.

Puis, chez les pères, viennent les taux des professions intermédiaires avec 12 % de réponses et un taux de 5 % de réponses pour les catégories artisan/commerçant, employé et ouvrier.

Du côté des mères, après le taux le plus important de cadre, nous trouvons 17 % de mères employées, 12 % de mères appartenant aux professions intermédiaires, 10 % d'artisan/commerçante, et 2 % d'ouvrière.

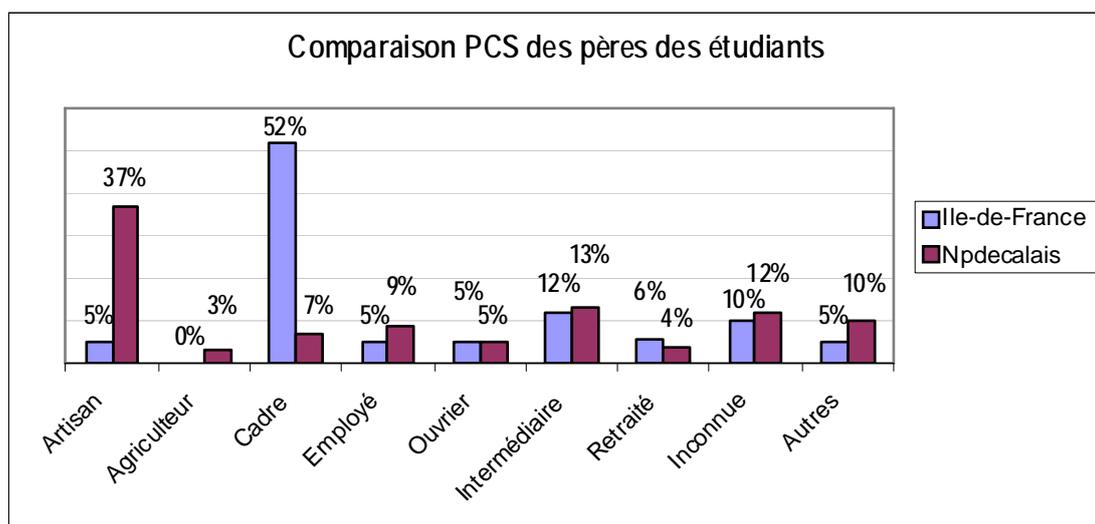


Si nous comparons les résultats obtenus en Île-de-France avec ceux de la région Nord-Pas-de-Calais, nous observons de toute évidence une grande différence de catégories sociales entre les parents des étudiants de la région Nord-Pas-de-Calais et celles des parents de la région parisienne.



Du côté des mères, nous constatons une grande disparité des taux de professions de cadres entre les deux régions. Les mères exerçant la profession de cadre représentent 42 % des réponses dans les écoles d'Île-de-France alors que dans les écoles régionales du Nord-Pas-de-Calais, elles ne représentent plus que 8 %. La région du Nord-Pas-de-Calais compte, par contre, davantage de mères employées avec un taux de 25 % contre 17 % en Île-de-France. De même, elles sont plus nombreuses à appartenir à la catégorie des professions intermédiaires dans le Nord-Pas-de-Calais avec 17 % de réponses contre 10 % en Île-de-France.

Le taux de 23 % de réponses « profession inconnue » dans le Nord-Pas-de-Calais semble le plus important des deux régions et tend à démontrer que les mères de cette région semblent davantage sans emploi que celle d'Île-de-France.



Du côté des pères, la disparité des taux entre les deux régions semble encore plus flagrante, puisque nous comptons 52 % de pères cadres en Île-de-France contre seulement 7 % de pères cadres dans le Nord-Pas-de-Calais.

Les pères des étudiants du Nord-Pas-de-Calais représentent par contre 37 % d'artisan/commerçant contre 5 % en Île-de-France.

Les pères des étudiants d'Île-de-France appartiennent donc davantage aux classes sociales supérieures alors que les pères des étudiants du Nord-Pas-de-Calais appartiennent aux classes moyennes. Nous pouvons opérer le même constat chez les mères des étudiants puisqu'elles semblent davantage appartenir aux classes supérieures en Île-de-France alors que les mères du Nord-Pas-de-Calais se rangent plutôt du côté des classes moyennes.

À travers notre enquête, nous constatons donc, une sensible disparité des professions et catégories socioprofessionnelles des parents des étudiants entre les deux régions de notre étude, même si la tendance générale reste celle d'étudiants issus des classes moyennes et supérieures. Il convient de préciser que cette différence entre la région Nord-Pas-de-Calais et la région Île-de-France réside également dans la différence de statut et de recrutement qu'opèrent les écoles régionales d'art et les écoles nationales. Les écoles faisant partie de notre étude et basées en Île-de-France appartiennent à la catégorie des écoles nationales alors que celles qui sont situées dans le Nord-Pas-de-Calais appartiennent toutes à la catégorie des écoles régionales. Les écoles nationales apparaissent plus prestigieuses mais aussi plus difficiles d'accès. Il en résulte que la profession et la catégorie socioprofessionnelle des parents des étudiants admis dans ces écoles restent supérieures à la profession et catégorie socioprofessionnelle des étudiants admis dans les écoles régionales.

Cela rejoint également les résultats des études de référence déjà mentionnées et notamment celles réalisées Gilles Galodé et Christophe Michaut²³ qui rappellent les différences de recrutement opérées par ces deux types d'écoles.

On peut de ce fait en déduire que, l'indicateur du statut des écoles (régionale ou nationale), fait varier considérablement la variable PCS des parents. Il faudrait, pour obtenir la comparaison la plus juste de la profession et des catégories socioprofessionnelles des parents, réaliser ce comparatif entre écoles de même statut soit entre écoles nationales et/ou entre écoles régionales.

1.5. Les raisons d'une différence de recrutement social entre écoles nationales et écoles régionales

Gilles Galodé et Christophe Michaut²⁴ invoquent, pour leur part, deux raisons pouvant expliquer ce type de recrutement social : d'une part, le processus de sélection à l'entrée de certaines écoles d'art semble totalement différent d'une école à l'autre, et d'autre part, le processus d'auto-sélection des élèves détermine, en réalité, la hiérarchie sociale de ces

²³ Galodé Gilles, Michaut Christophe, « Le cheminement des étudiants dans les écoles supérieures d'art », *Revue Française de Pédagogie*, n° 143, avril-mai-juin 2003, p. 79 à 89.

²⁴ *Ibidem*, p. 83.

écoles. Il apparaît en effet beaucoup plus facile, parmi les écoles supérieures d'art faisant parties de notre étude, d'intégrer l'école des Beaux-arts de Dunkerque que l'école des Beaux-arts de Paris. Les concours, les modalités et les exigences quant à la sélection des étudiants n'apparaissent pas identiques.

De plus, la proximité géographique d'une école supérieure d'art régionale peut faciliter une intégration par les classes moyennes et modestes qui résident au plus près de ces écoles. Inversement, les écoles nationales impliquent une certaine mobilité de la part des étudiants qui ne résident pas dans le même secteur géographique. Les élèves issus des classes moyennes, mais surtout ceux issus des classes modestes, ne semblent pas pouvoir y prétendre au regard des frais de mobilité qu'une inscription dans ce type d'école exigerait. De fait, comme l'indique Gilles Galodé : « *L'origine géographique des élèves des deux écoles les plus prestigieuses, Beaux-arts et Arts-Déco, indique que près de six élèves sur dix sont originaires de la région Île-de-France* »²⁵.

Enfin, la région Île-de-France concentre une population qui appartient dans certains secteurs géographiques aux classes moyennes et supérieures. Cette concentration de cadres et de professions libérales facilite indubitablement les enfants issus de ces familles à intégrer une école supérieure d'art. Qui plus est, il semble plus facile et plus naturel pour ces enfants de cadres supérieurs de s'imaginer dans ces écoles prestigieuses. Au final, la proximité géographique, le soutien moral et pécuniaire des parents et un certain « habitus » culturel semblent constituer les conditions nécessaires à l'intégration d'une école nationale d'art basée dans la région Île-de-France.

Concernant les raisons d'une différence sociale de recrutement entre les écoles d'art nationales et les écoles d'art régionales, Françoise Liot insiste, pour sa part, sur le choix de ce type de formation en fonction de son origine sociale en nous livrant, en partie, une des clefs qui explique ce type d'orientation : « *Le haut degré de prestige que confère la réussite dans ce domaine ne suffit pas à expliquer ces origines sociales. L'activité artistique est particulièrement risquée et peu valorisée a priori dans les milieux sociaux favorisés, elle semble cependant acceptée en cas d'échec scolaire des enfants. En*

²⁵ Cf. Galodé. Gilles, *Op. Cit.*, 1994, p. 214.

l'absence de diplôme qui assure une position sociale sûre, la voie artistique, par le flou des positions qu'elle véhicule (marginalité, instabilité financière mais aussi espoir de succès) évite le déclassement des enfants que peut induire l'échec scolaire dans les milieux sociaux privilégiés »²⁶. Il semblerait donc plus facilement acceptable, pour les milieux sociaux favorisés, d'accepter une formation artistique pour leur enfant que pour les milieux sociaux défavorisés qui auraient davantage de craintes et d'angoisses face au marché du travail et qui ne goûtent pas à l'orgueil de se prévaloir d'une formation artistique.

Dans les milieux sociaux plutôt défavorisés, les parents attachent moins d'importance aux formations symboliquement prestigieuses comme les formations artistiques, car, ce qui compte avant tout, c'est la possibilité d'accéder au marché du travail. Raymonde Moulin, puis, Gilles Galodé²⁷ reprendront cette double idée de « rationalisation de l'échec scolaire » et de « risque différé » invoquée par les parents d'élèves des classes supérieures, permettant de relativiser l'échec scolaire possible de leur enfant.

Enfin, dans la liste des raisons pouvant expliquer ces différences sociales de recrutement, l'enquête nationale à 30 mois concernant l'insertion professionnelle des diplômés d'un DNSEP (Diplôme national supérieur d'expression plastique), réalisée par Gilles Galodé et Magali Danner²⁸, permet de souligner l'effet du capital culturel qui viendrait limiter le choix des formations pour les étudiants d'origine modeste, les formations artistiques étant ressenties comme « *marginales et réservées à d'autres culturellement plus avertis et socialement mieux lotis* ».

1.6. Les conséquences

La profession et la catégorie socioprofessionnelle des parents, si elles peuvent expliquer le choix des étudiants de s'orienter vers une formation artistique, impliquent également un certain nombre d'effets collatéraux.

En effet, cette variable de l'origine sociale des étudiants semble avoir une incidence notable sur le processus d'insertion professionnelle : « *Nous verrons que si l'observation à*

²⁶ Cf. Liot Françoise, *Op. Cit.*, 2004.

²⁷ Cf. Galodé Gilles, *Op. Cit.*, 1994, p. 209.

²⁸ Galodé Gilles et Danner Magali, « L'insertion professionnelle des diplômés DNSEP 2003, Enquête nationale trente mois après le diplôme », IREDU, Ministère de la Culture et de la Communication. Délégations aux arts plastiques, Juin 2006, p. 35.

18 mois semblait corroborer l'hypothèse d'un déclin du rôle de cette variable, le constat des inégalités d'insertion selon la PCS d'origine établi à 30 mois montre clairement qu'il n'en est rien et que l'héritage socio-culturel constitue une variable active du processus d'insertion »²⁹. En réalité, les étudiants qui ont obtenu un diplôme en école d'art trouvent plus facilement du travail quand ils sont issus de milieux plutôt favorisés et ouverts aux milieux artistiques que ceux issus des classes populaires. « Si les enfants d'ouvrier/employé connaissent les taux d'activité les plus faibles, c'est aussi parce qu'ils investissent moins le secteur du non-salariat. Il est certain que créer son propre emploi en tant que travailleur indépendant exige à la fois de pouvoir réunir les conditions matérielles et d'affronter les risques inhérents à ce type de carrière. Outre les ressources indispensables pour vivre en attendant clientèle et notoriété, une connaissance du milieu non salarié et la capacité à mobiliser les réseaux professionnels ou autres, sont précieux pour acquérir de solides bases de démarrage. De ce point de vue, les enfants issus de milieu cadre ou artisan paraissent, pour l'une ou l'autre raison, plus avantagés que ceux originaires de milieux salariés, modeste de surcroît »³⁰.

Selon la catégorie sociale d'appartenance de l'étudiant, les stratégies d'accès à l'emploi ne seront donc pas identiques. Certains resteront attachés au statut d'emploi salarié alors que d'autres envisageront sans peine d'autres voies de professionnalisation, voire un savant mélange de statut indépendant associé à des fonctions salariées occasionnelles, le tout formant un statut d'artiste aux multiples facettes et compétences professionnelles. Nous développerons plus particulièrement cet aspect des choses dans le chapitre 8 de cette thèse consacré au métier d'artiste.

Afin d'affiner notre enquête, nous pourrions également nous interroger sur les disparités possibles quant à l'origine sociale des étudiants selon l'option choisie en école d'art. En effet, nous pourrions supposer qu'entre les options art, design et communication, les recrutements sociaux s'avèrent différents.

Cependant, si Gilles Galodé et Magali Danner³¹ se sont interrogés sur les effets possibles d'un déterminisme social dans le choix des options, les résultats obtenus dans notre

²⁹ Cf. Galodé Gilles, *Op. Cit.*, 1994, p. 117.

³⁰ Cf. Galodé et Danner, *Op. Cit.*, 2006, p. 120.

³¹ Cf. Galodé et Danner, *Op. Cit.*, 2006.

enquête montrent que les écarts sont trop ténus pour en tirer des conclusions et, qu'en réalité, la composition des publics par option dépend très peu de l'origine socioprofessionnelle des étudiants. Cela contredit en partie les résultats obtenus par Emmanuel Sulzer dans son enquête datant de 1999 à propos des étudiants de l'école des Beaux-arts de Nantes, ces derniers semblant s'orienter plus facilement vers l'option art d'autant plus s'ils sont issus des catégories sociales moyennes et supérieures, les classes les plus populaires et moyennes préférant s'orienter vers les options design et communication, moins risquées professionnellement et offrant davantage de débouchés.

Conclusion

La variable de la catégorie socioprofessionnelle des parents joue donc, en réalité, à plusieurs niveaux dans notre étude. Cette variable travaille tout d'abord en amont puisqu'elle tend à influencer l'inscription d'un enfant dans une école d'art de pratiques amateurs. Nous avons vu, en effet, que se sont plutôt les enfants appartenant aux classes moyennes et supérieures qui s'inscrivent dans ce type d'établissement. Partant, l'effort d'élargissement des publics doit encore être accentué si l'on veut que l'ensemble des catégories socioprofessionnelles puisse enfin accéder à ce type de pratiques amateurs.

Par ailleurs, cette variable de la profession et catégorie socioprofessionnelle des parents joue également dans l'inscription des étudiants en école supérieure d'art puisqu'il semblerait, encore aujourd'hui, que les classes moyennes et supérieures aient moins de problèmes à inscrire leur enfant dans ce type de formation alors que les parents issus des milieux les plus populaires orientent davantage leur enfant vers d'autres formations et par conséquent vers des métiers à moindre risque.

Enfin, l'angle de l'origine sociale des étudiants reste un facteur ambigu, car, cette origine va également influencer à plusieurs niveaux le parcours que va suivre l'étudiant en école d'art. Cette origine sociale joue d'abord sur le capital culturel de l'étudiant qui se trouvera, selon son origine, complètement en phase et intégré à ce milieu, alors que d'autres devront développer des compétences d'adaptation à un milieu artistique et culturel qui ne leur est pas, *a priori*, familier. C'est ce que confirme Raymonde Moulin en insistant sur l'idée que la catégorie socioprofessionnelle des parents n'apparaît pas sans influence sur les chances de réussite dans la carrière artistique de leur enfant : « *L'analyse comparée des professions des parents montre que l'héritage professionnel (transmission d'une familiarité avec le*

monde de l'art et/ou de la culture et d'une pratique spécifiques) exerce un effet positif sur la carrière artistique »³².

Par ailleurs, le poids de l'aide financière des parents, que ce soit dans le financement des études (les frais d'inscription et d'enseignement des écoles privées d'art sont extrêmement élevés. Il n'est pas rare de trouver des écoles qui demandent 5000 euros par année de formation), ou dans la possibilité de se reposer sur l'aide parentale au moment d'entrer sur le marché du travail, reste un facteur essentiel de compréhension des disparités. Les enfants auront alors la possibilité d'attendre l'emploi espéré ou bénéficieront d'une aide financière pour s'installer comme indépendant. Ces différentes possibilités d'aides parentales jouent, manifestement, un rôle prépondérant dans les différences observables d'un milieu social à un autre.

Le statut social des étudiants influe, enfin, sur la durée de formation et les temps d'insertion professionnelle, car il implique une maturation du choix de cette filière de formation, mais aussi un développement de stratégies en situation d'entrée sur le marché du travail.

Grâce à ces différentes analyses issues de notre étude de terrain, nous pouvons donc observer que la variable relative aux professions et catégories socioprofessionnelles des parents des élèves qui fréquentent les écoles d'art, qu'elles soient de pratiques amateurs ou supérieures, pourrait travailler à de multiple égards sur le choix d'une pratique amateur dans une école communale mais jouerait aussi un rôle prépondérant quant à l'orientation des étudiants dans une formation artistique supérieure. Cette correspondance que nous établissons à travers cette variable de la profession et des catégories socioprofessionnelles tend à démontrer que l'on pourrait supposer une certaine forme de continuité et de logique dans un parcours artistique qui débiterait au moment de la découverte d'une pratique amateur pour ensuite se prolonger dans un établissement diplômant. Nous développerons davantage cette idée dans le chapitre neuf de cette thèse, mais il semblerait, déjà, que les analogies observées à travers l'analyse de l'origine sociale des parents des élèves des deux catégories d'écoles d'art forment un des points de rapprochement possible.

³² Cf. Moulin Raymonde, *Op. Cit.*, 1992, p. 275.

2 - De l'autodidaxie à l'hétérodaxie, vers de nouvelles voies de socialisation.

Nous avons tenté, dans la deuxième partie de ce chapitre, de nous approcher d'une autre voie de socialisation, d'un autre processus d'apprentissage concernant les élèves de notre corpus qui est celui de l'autodidaxie. En effet, nous pouvions supposer, à la lecture des enquêtes de sociologues fonctionnalistes américains tel que Robert Merton³³, nous trouver devant une situation d'apprentissage hybride des arts plastiques et visuels qui associerait les savoirs enseignés par les écoles d'art à des moments de recherche personnels pouvant mener à l'autodidaxie. Nous supposons, en outre, que cette forme mixte de socialisation et de formation pourrait être renforcée par un engagement constant des élèves des écoles d'art, hypothèse que nous aborderons plus largement à travers le concept de vocation, dans la troisième partie de ce chapitre.

Mais avant d'aborder cette notion de vocation, revenons à la deuxième partie de ce chapitre qui propose de s'interroger sur le caractère autodidacte des formations artistiques, et notamment, sur les phases et périodes d'autodidaxie que peuvent rencontrer les adolescents inscrits dans les écoles d'art de pratiques amateurs ainsi que les étudiants scolarisés en écoles supérieures d'art. Nous verrons, après une approche de cette notion par ses définitions multiples, comment ce concept d'autodidaxie peut être toute à la fois revendiqué et caché par la population que nous avons étudiée.

De même, nous aborderons la pratique des arts plastiques via les nouveaux supports de communication comme Internet tel un nouvel espace de socialisation possible pour les adolescents de notre corpus. Par ailleurs, c'est en mettant en lumière les différents aspects des tensions existantes entre autodidaxie et la formation aux arts plastiques que nous pourrions aborder cette notion à travers une certaine forme de reconnaissance de la part des pédagogues mais aussi du milieu professionnel. Enfin, et même si ce chapitre ne développera pas entièrement cette problématique, nous soulignerons comment cette notion d'autodidaxie pourrait, à terme, transformer le régime de l'amateur.

Définitions

Il nous faut, avant d'entrer dans le vif du sujet, nous pencher un instant sur la définition de la notion d'autodidaxie qui semble être un élément fondateur des typologies adolescentes

³³ Champy Florent, *La sociologie des professions*, Paris, PUF, 2009, p. 46.

dans le champ des pratiques artistiques amateurs mais aussi du côté des étudiants. L'autodidaxie, qui se déroule en marge des institutions de formation et d'éducation, intrigue et fait l'objet d'un intérêt grandissant car cette forme autonome de l'apprentissage semble être une voie à explorer pour ceux qui cherchent de nouvelles formes d'acquisition des compétences ou qui ont pu être, à un moment donné de leur vie, découragés par les formes traditionnelles de l'accès aux savoirs.

Étymologiquement, le terme vient du grec autodidaktos, et désigne celui qui s'instruit lui-même, qui est son propre maître. Ce terme va prendre ensuite de l'importance, notamment au XIX^e siècle, époque où les lieux de formations se développent et où l'instruction devient obligatoire.

Aujourd'hui, Hélène Bézille-Lesquoy³⁴, nous donne la définition suivante de l'autodidaxie : *« L'autodidaxie désigne une certaine manière de se former, de façon informelle, seul, en groupe ou en réseau, en dehors des institutions éducatives. Une manière de se former aussi bien à travers les ressources de l'expérience et de l'action, que dans le recours à des savoirs déjà constitués »*.

Cette forme d'acquisition des connaissances en autonomie semble être dépendante de notre nature humaine qui nous amène, souvent pour des raisons toutes simples d'adaptation à notre environnement, à être utilisée sans même nous en rendre compte.

De même, il convient ici de distinguer pratique solitaire des arts plastiques et autodidaxie, cette dernière intégrant une dimension « formatrice » supplémentaire à la pratique autonome. Néanmoins, la frontière peut s'avérer labile entre les deux notions et la pratique artistique solitaire peut être accompagnée - sans même que cela soit conscient - de certains aspects formateurs.

En effet, l'apprentissage informel semble être une chose naturelle que l'on ne contrôle pas et qui gouverne en partie nos comportements tout au long de notre vie.

De fait, ce passage de la dimension « pratique solitaire » à l'autodidaxie nous amène à reprendre les propos de Xavier Greffe³⁵ sur les notions de modèle vocationnel et de génie

³⁴ Bézille-Lesquoy Hélène, *L'autodidacte*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 7.

³⁵ Greffe Xavier, *Artistes et marchés*, Paris, La Documentation Française, 2007, p. 45 et 111.

autodidacte : « Il existe une autre version du génie, celle de l'autodidacte. On n'est plus obligé de recourir au mystère du talent et il suffit d'insister sur le fait que certains seront artistes parce qu'ils auront su apprendre d'eux-mêmes et incorporer ainsi des compétences artistiques ». Xavier Greffe dévoile ainsi, en partie, le secret des « génies » qui serait de posséder la capacité d'apprendre par soi-même.

Cette précision apportée par Xavier Greffe sur les phénomènes d'autodidaxie dans la sphère artistique semble complétée par Raymonde Moulin³⁶ qui évoque la précocité du don, notion que nous développerons dans la partie suivante de ce chapitre : « Près de trois artistes sur quatre déclarent avoir décidé d'être artistes avant l'âge de dix-huit ans. Sur le caractère impératif et précoce de la vocation, sur la boîte de couleurs comme souvenir fondateur, les témoignages sont multiples, quelles que soient l'origine sociale, la génération et la tendance esthétique ».

Cette approche théorique par les définitions de l'autodidaxie nous ramène néanmoins vers notre enquête car nous avons été conduit à rencontrer plusieurs situations d'autodidaxie. La première forme correspond à celle des adolescents qui formulent leur besoin d'autodidaxie dans un mouvement de construction de leur identité par le renouvellement de leurs activités, notamment celles de loisirs. Ainsi, le besoin de différenciation et d'existence singulière les amène à envisager d'autres formes d'apprentissages, plus autonomes, souvent à partager avec les groupes de pairs.

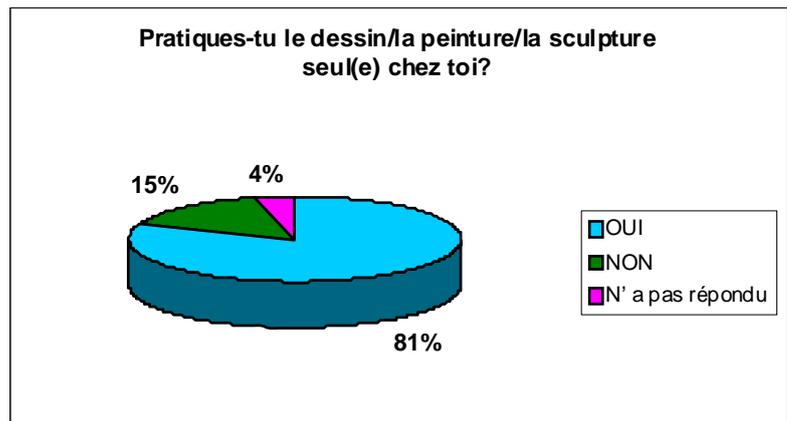
Comme nous avons pu le constater dans l'analyse des questionnaires adolescents, l'autodidaxie peut être à rapprocher, parfois, du régime vocationnel.

La seconde situation d'autodidaxie rencontrée dans cette étude concerne les étudiants qui s'expriment sur leur passé adolescent mais également à travers leurs pratiques artistiques actuelles. La création artistique les incite à mettre en œuvre une formation hybride, structurée par l'institution, représentée par l'école supérieure d'art mais également modulée par des apprentissages autonomes.

a) Du côté des adolescents de notre étude

³⁶ Moulin Raymonde, *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion, 1992, p. 300 et 307.

La pratique solitaire des arts plastiques représente un phénomène important dans le champ des arts plastiques, puisque les adolescents inscrits dans les écoles de pratiques amateurs de notre étude sont 81 % à déclarer pratiquer seuls chez eux, le dessin, la peinture ou encore la sculpture.



Ces chiffres viennent confirmer, dans un premier temps, l'étude de Sylvie Octobre³⁷ sur les loisirs culturels des 6-14 ans qui rappelle que la pratique des arts plastiques repose essentiellement sur l'autodidaxie. De même, ces chiffres rejoignent les conclusions d'Hervé Glevarec³⁸ quand il nous indique, dans son ouvrage sur la culture de la chambre des adolescents, que les loisirs culturels s'organisent plus facilement en autonomie qu'avec le reste de la famille. Ces différentes études nous confortent donc dans l'idée que le moment de l'adolescence reste selon René Kaas : « *un moment de surinvestissement narcissique de soi, une période particulièrement propice à l'actualisation du phantasme de l'autodidacte* ».

Venant confirmer l'importance de l'autodidaxie au moment de l'adolescence, Hélène Bézille-Lequoy³⁹ associe cette période à un moment de transition propice à l'autodidaxie : « *L'adolescence est un de ces moments que l'on peut assimiler à un moment de crise, de rupture ou de transition. C'est un moment qui engage tout à la fois de nouvelles formes de socialisation et d'affirmation identitaire, à l'occasion duquel peut se révéler une « vocation », une passion [...] Ces moments sont propices à l'expérimentation d'activité inédites. On peut être ainsi fâché avec le monde scolaire et développer, à l'occasion d'activités de loisirs, des compétences en matière d'auto-apprentissage étonnantes* ».

³⁷ Octobre Sylvie, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation française, 2004, p. 254.

³⁸ Glevarec Hervé, *La culture de la chambre, préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familiale*, Paris, DEPS Ministère de la Culture et de la Communication, 2010, p. 92.

³⁹ Bézille-Lesquoy Hélène, *L'autodidacte – Entre pratiques et représentations sociales*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 163.

Toujours, selon cette auteure : « *L'adolescence est le moment des pratiques « sauvages » et aventurières de formation, dans un mouvement qui est celui du désir, et du faire. C'est plus globalement un mouvement de reconfiguration du rapport au savoir* ».

Il semblerait même que ce phénomène d'autodidaxie dans la pratique des arts plastiques dépasse le cadre de la période adolescente. C'est en tout cas ce que confirme Olivier Donnat⁴⁰ dans son ouvrage sur les pratiques artistiques amateurs en précisant que les arts plastiques font, finalement, assez peu l'objet d'une formation spécialisée en dehors des apprentissages scolaires : « *Une majorité de plasticien amateur (58 %) ont appris seul, sans aucune aide, à la différence des musiciens ou des danseurs* ». Olivier Donnat nous apporte des chiffres assez précis quant à la fréquentation d'une structure spécialisée dans la formation aux arts plastiques, dans le cadre des loisirs, puisque selon son enquête, 15 % seulement des amateurs ont fréquenté une école d'art et 9 % ont pris des cours dans une maison des jeunes et de la culture ou une autre structure associative. 10 % auraient suivi un stage pendant plusieurs jours consécutifs avec un ou plusieurs artistes professionnels et 6 % auraient dépensé de l'argent pour suivre une formation.

La formation aux arts plastiques dans une structure spécialisée est dès lors loin d'être systématique et l'autodidaxie semble par conséquent aller de soi.

De plus, cette forme d'apprentissage autonome possède plus ou moins de succès selon la technique utilisée : les adolescents de notre étude sont très nombreux à se révéler autodidactes dans le dessin alors que cela semble moins évident pour d'autres techniques comme la sculpture ou la peinture à l'huile.

Cependant, il nous faut préciser qu'au cours de notre enquête, nous avons supposé qu'il s'agissait là d'autodidaxie « individuelle » (sans vouloir faire ici de pléonasme, nous pouvons distinguer l'autodidaxie individuelle qui représente l'autoformation de l'adolescent en solitaire, de l'autodidaxie collective⁴¹ où l'adolescent se forme également seul chez lui mais partage cette activité avec d'autres personnes : pairs, membres de la

⁴⁰ Donnat Olivier, *Les amateurs - Enquête sur les activités artistiques des Français*, Paris, Ministère de la Culture, Dag, Département des Études et de la prospective, 1996, p. 159/161.

⁴¹ Sylvie Octobre évoque dans son ouvrage plusieurs cas d'autodidaxie collective, et notamment celui de la danse hip-hop. Octobre Sylvie, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation française, 2004, p. 254.

famille, etc.), car les réponses recueillies ne nous renseignent pas sur l'éventualité de pratiques collectives ou d'autodidaxie collective qui pourraient être pratiquées avec des amis du même âge ou certains membres de la famille, les frères, les sœurs ou encore les parents. Cette précision que l'on peut apporter entre formation solitaire et autodidaxie collective dévoile toute son importance à une époque, où notamment, les réseaux sociaux et autres plateformes de partage d'informations se développent et font partie intégrante de la vie des adolescents. Nous développerons un peu plus loin ce nouvel aspect des choses ainsi que dans le chapitre sept consacré aux nouveaux moyens de communication.

► Analyse par tranches d'âges

Afin d'obtenir une analyse plus fine des résultats issus de notre enquête, nous avons également procédé à un tri des données par tranche d'âges. Il semblerait, à l'issue de ces analyses, que toutes les tranches d'âges soient largement concernées par ce phénomène, puisque les taux d'autodidaxie chez les adolescents tournent tous autour de 80 % à 90 %.

Cependant, c'est à l'âge de 16 ans que cette pratique solitaire semble la plus forte avec 91 % des réponses. Ce phénomène vient également confirmer ce que nous avons pressenti auparavant : les adolescents sont animés par un besoin impérieux de s'adonner chez eux à différentes formes d'art. Cette forme d'expression semble nécessaire et déborde les cadres de l'école mais aussi de l'école d'art.

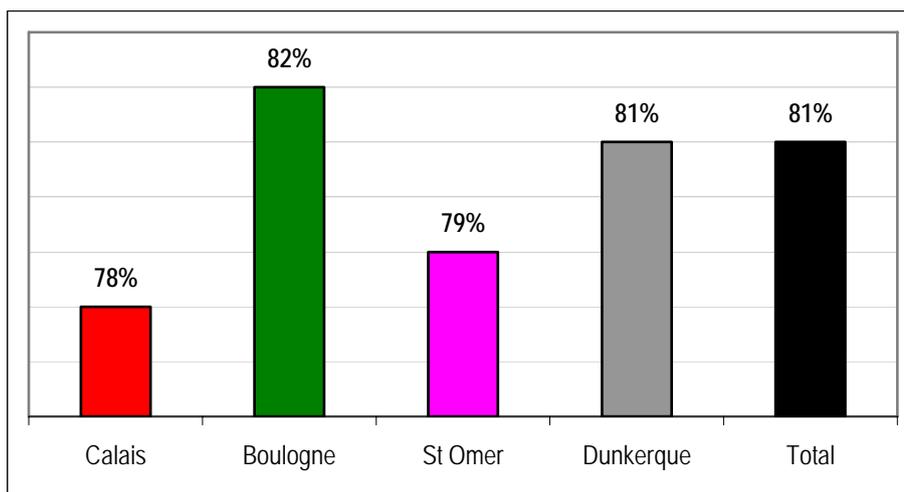
► Analyse par secteur géographique

Dans le Nord-Pas-de-Calais, il semblerait que cela soit à Dunkerque que l'envie de se former seul-e soit la plus forte avec 83 % de réponses positives et à Boulogne-sur-Mer la plus faible avec 79 % de réponses positives. Les élèves de Saint-Omer sont quand à eux les plus nombreux à ne pas avoir répondu à la question.

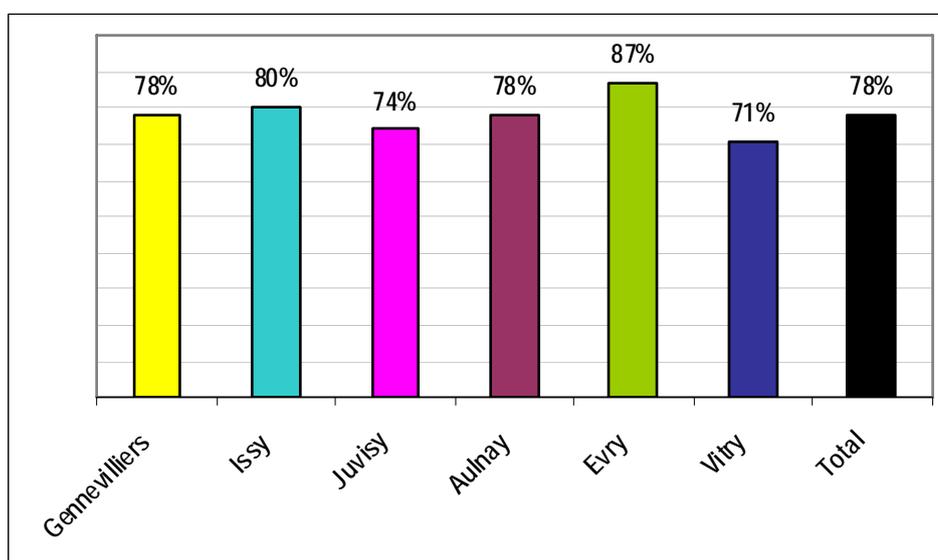
Les écarts types ici n'apparaissent pas suffisamment importants pour que ces taux puissent révéler une véritable différence de comportement.

Dans la région Île-de-France, les adolescents se disent à 78 % autodidactes. Nous retrouvons le taux le plus important à l'école d'art d'Évry, soit 87 %, et le taux le plus faible à l'école d'art de Vitry-sur-Seine, soit 71 %.

Taux d'autodidaxie chez les adolescents du Nord-Pas-de-Calais



Taux d'autodidaxie chez les adolescents d'Île-de-France



► Autonomie et autodidaxie

Nous constatons donc à travers les résultats obtenus durant l'enquête que la pratique des arts plastiques constitue aussi une pratique solitaire nécessitant de la part des adolescents une certaine prise d'autonomie.

Même chez les adolescents inscrits en école d'art de pratiques amateurs, il existe ce besoin d'apprentissage autonome. Ce besoin pouvant lui-même être renforcé par l'école d'art qui valorise ce type de pratique autonome, voire la provoque. En effet, il ne semble pas rare, à la faveur de certains cours, de voir des adolescents et des étudiants entreprendre de nouvelles recherches plastiques dès leur retour au domicile. Il ne s'agit pas, en réalité, de

« devoir à faire à la maison », mais plutôt de conseils de recherches personnelles permettant par la suite d'avancer dans le projet artistique mis en œuvre.

Cette idée d'autonomie se retrouve également à d'autres moments de notre étude dans les questionnaires destinés aux adolescents. En effet, il semblerait aussi que l'adolescent soit le prescripteur central de son inscription en école d'art, qu'il ait décidé par lui-même de s'inscrire aux cours tout en pratiquant seul chez lui le dessin, la peinture ou encore la sculpture. La pratique des arts plastiques n'apparaît plus seulement comme une pratique culturelle désirée mais semble, également, représentative d'un certain degré d'autonomie chez un bon nombre d'adolescents.

Plus encore, nous pouvons observer que cette notion d'autonomie se trouve, aujourd'hui, au cœur de certaines recherches. Cléopâtre Montendon⁴² formule à ce propos plusieurs hypothèses en étudiant l'expérience que les enfants ont de leur socialisation. L'auteure indique, dans une recherche qui s'intéresse plus particulièrement à la sociologie de l'enfance, que beaucoup d'enfants estiment être plus facilement autonomes en dehors de l'école en accordant une grande importance à la famille ou aux autres structures socialisantes dans le développement de leur autonomie. Cette étude réalisée par Cléopâtre Montendon peut être rapprochée de notre enquête dans la mesure où les écoles d'art de pratiques amateurs représentent, ici, un lieu de mise en application de l'autonomie, identifiées comme telles par les adolescents. Un lieu où, ils apprécient les conditions de mise en pratique de cette construction identitaire par des enseignements différenciés du système scolaire, des groupes plus petits, des locaux et des structures adaptées conçues pour la pratique des arts plastiques.

La formation aux arts plastiques reste donc, en soi, l'objectif fondamental et premier, même si elle se trouve très souvent associée à la pratique solitaire, voire à l'autodidaxie pour un bon nombre d'adolescents inscrits en école d'art. Cette part d'autonomie ne constitue pas un élément anecdotique chez l'adolescent, mais bel et bien une forme

⁴² Montendon Cléopâtre, in *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, sous la direction de Régine Sirota, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006, p. 46.

additionnelle à la formation scolaire et périscolaire, propre à la pratique artistique des arts plastiques.

► **L'autodidaxie ou l'origine d'un troisième espace de socialisation**

À partir de ces premiers résultats concernant l'autodidaxie, nous pouvons donc identifier chez les adolescents deux espaces de socialisation différenciés : les cours d'arts plastiques obligatoires du collège et les cours en école d'art de pratiques amateurs.

Nous pouvons également ajouter à ces deux espaces identifiés, un troisième espace représenté par celui du domicile, voire celui de la chambre, où les adolescents consacrent une partie de leur temps libre à la pratique solitaire du dessin/de la peinture.

Ces trois espaces de socialisation représentent trois espaces bien distincts dans l'esprit des adolescents, tous consacrés à la pratique des arts plastiques mais sous des formes différentes et à des moments de socialisation très hétérogènes.

Il eut été judicieux ici de prolonger cette réflexion en questionnant les adolescents sur l'espace qu'ils affectionnaient au sein du domicile pour s'adonner à cette pratique autonome des arts plastiques.

Comment développent-ils cette pratique indépendante des arts plastiques qui demande un peu d'espace pour poser peintures et outils ? Préfèrent-ils la chambre, lieu refuge où il semble simple de s'isoler ? Ou s'installent-ils dans des espaces communs de l'habitation afin de bénéficier de plus d'espace et pourquoi pas d'une certaine reconnaissance de cette pratique, puisque visible des autres membres de la famille ? Ont-ils la possibilité d'investir un espace du domicile plus souple quant aux règles de sociabilité et surtout de production de travaux plastiques tels que les greniers, garages et vestibules ?

D'autres recherches pourront peut-être dans l'avenir nous éclairer sur ce sujet.

► **La place des nouveaux supports de communication**

Après avoir fait le constat d'une pratique autodidacte dans arts plastiques chez les adolescents de notre corpus, nous pouvons ajouter que cette notion d'autodidaxie trouve, par ailleurs, d'autres voies de développement via les nouveaux moyens de communication. En effet, les adolescents, qui disposent d'un ou de plusieurs outils informatiques, ont accès

à de nombreux sites et logiciels leur permettant de se former et d'améliorer leurs connaissances dans de nombreux domaines.

L'informatique tend à devenir ainsi le support privilégié des formations autodidactes et constitue l'outil cognitif le plus accessible, rapide et innovant pour les adolescents. Selon la source Eurostat de 2009, 69 % des Français utilisaient un ordinateur à domicile et 65 % se connectaient à Internet au moins une fois par semaine. Toujours selon les statistiques Eurostat, le chiffre serait passé de 69 % à 83 % d'utilisateurs d'Internet en 2012.

Internet permettrait donc, aujourd'hui, aux adolescents d'avoir accès à un réservoir de connaissances très large leur permettant d'augmenter leurs compétences dans leurs activités mais aussi de confronter ces connaissances aux autres internautes via les blogs et autres réseaux sociaux ou sites de partages.

Les pratiques artistiques n'échapperaient donc pas à cette évolution d'autant plus que les élèves des écoles d'art ont souvent acquis de multiples connaissances en matière de travail sur l'image par le biais d'Internet. Cette pratique formatrice non encadrée semble inhérente à tous les secteurs d'activités émergents. En témoigne Hélène Bézille-Lesquoy qui affirme que « *L'autodidaxie est par ailleurs considérée comme une modalité légitime d'autoproduction de compétences, quand émergent de nouveaux secteurs d'activités qui ne sont pas encore structurés par des logiques de formation académiques [...] Il en va aujourd'hui dans le domaine du multi média* »⁴³.

Par conséquent, nous pourrions finalement nous demander, et à juste titre, dans quelle mesure les nouveaux outils multimédias pourraient changer la pratique solitaire mais aussi et surtout la formation aux arts plastiques, notamment avec l'invention et l'accès à de nouveaux logiciels de travail sur l'image, du dessin d'animation et de l'infographie. Les formations autodidactes ne risquent-elles pas, peu à peu, de remplacer les apprentissages dispensés en école d'art ? Afin d'éviter ce transfert de compétences, les écoles d'art n'ont-elles pas tout intérêt à prendre très sérieusement en compte, dans leur offres pédagogiques, ces nouveaux outils liés à l'image via Internet ? Cela demande, bien entendu, de la part de ces écoles d'art de pratiques amateurs de se tenir régulièrement informées des avancées technologiques et de former ses enseignants à ces nouvelles technologies. Cela nécessite

⁴³ Cf. Bézille-Lesquoy Hélène, *Op. Cit.*, 2003, p. 8.

également de mettre en place une phase réflexive et prospective dans chacun de ces établissements.

Par ailleurs, nous pourrions nous interroger sur la façon dont les adolescents, qui ont accès à ces nouveaux logiciels, font partager leur pratique aux autres membres de leur famille ou à leur groupe de pairs via les blogs, les mails et les réseaux sociaux.

Nous pourrions également nous pencher sur la place que prennent aujourd'hui les nouvelles formes de communication via les réseaux sociaux en termes d'utilisation d'outils plastiques. Les adolescents utilisent-ils plus largement le dessin ou la photographie avec ses nombreuses possibilités de retouches via certains logiciels ? Quels sont les médiums que les adolescents affectionnent plus particulièrement pour ce type de travail plastique à partager sur la toile ? Ont-ils développé de nouvelles formes de créations plastiques ?

► Naissance d'un quatrième espace de socialisation

Partant de l'identification des trois espaces de socialisation des adolescents dans la pratique des arts plastiques, nous entrevoyons, finalement, émerger un quatrième espace de socialisation à travers la pratique des arts plastiques via les blogs et autres réseaux sociaux de type « Facebook » ou « Skyblog ». Les adolescents qui fréquentent les écoles d'art de pratiques amateurs viennent peut-être aussi chercher dans ces écoles, les outils adéquats et actuels, afin d'améliorer ou de singulariser leur nouvelle identité virtuelle, visible par l'intermédiaire des réseaux sociaux. Dans une étude réalisée à Lisbonne⁴⁴ par Ana Delicado et Alves Nuno De Almeida parmi 3048 adolescents, les résultats de leur étude ont montré un véritable engouement pour les sites d'échanges avec leurs pairs, notamment dans les échanges de photographies. Cette enquête portugaise prouve que les adolescents construisent bel et bien une partie de leur identité en échangeant. Cela rejoint notre recherche sur le terrain des échanges de dessins ou de photographies augmentés de compétences techniques et artistiques.

Il semble, en réalité, indispensable pour les adolescents, aujourd'hui, de disposer personnellement d'un lieu d'espace et de création où, ils peuvent partager avec leur groupe de pairs de nombreuses informations, écrites et visuelles, parfois même un concentré de

⁴⁴ De Almeida Alves Nuno et Delicado Ana, « Children, Internet cultures and online social networks », Colloque international organisé du 15 au 17 décembre 2010 à Paris par le Département des Études, de la Prospective et des Statistiques du Ministère de la Culture et de la Communication, et l'Association Internationale des Sociologues de langue française.

leur vie privée qui devient alors publique. Il devient nécessaire, pour eux, de maîtriser différents médiums et outils afin d'alimenter et de personnaliser leur profil. Ces nouvelles compétences permettent alors aux adolescents de créer et de concevoir des lieux virtuels sur la toile comme des lieux artistiques.

Ce quatrième espace de socialisation vient s'ajouter au trois autres déjà recensés – L'école, l'école d'art et l'espace privé du domicile et/ou de la chambre – et renforce le caractère protéiforme de la pratique des arts plastiques en amateur. Ces quatre espaces représentent, cependant, des moments de socialisation différents. Certains espaces comme ceux du cadre scolaire ou de l'école d'art renforcent la légitimation de la pratique alors que l'autodidaxie et les pratiques sur les réseaux sociaux semblent davantage du ressort du régime vocationnel. Les uns forment et légitiment à la pratique des arts plastiques, les autres renforcent et caractérisent l'identité de l'adolescent.

De plus, le sens donné par l'adolescent à chacune de ces pratiques peut s'avérer totalement différent. Dans l'espace domestique, l'adolescent qui s'adonne au dessin peut considérer cette occupation comme un simple passe-temps alors que dans le cadre d'une structure comme celles de l'école d'art ou du collège, l'aspect formateur reste privilégié.

► Autodidaxie et hétérodaxie

Cette notion d'autodidaxie, vue à travers les pratiques autonomes, mais partagées, des adolescents via Internet, a donné lieu à un nouveau concept de substitution. En effet, Annie Chevrefils-Desbiolles⁴⁵ dans son rapport sur l'amateur dans le domaine des arts plastiques, remplace la notion d'autodidaxie par celle d'*hétérodaxie*, en faisant de l'amateur par le jeu d'échanges constants de connaissances avec les autres via la toile, un *hétérodidacte*.

L'*hétérodidacte* correspond à l'autodidacte que l'on connaissait déjà augmenté des voies de partage et de circulation des informations que ce dernier collecte, qu'il s'approprie et qu'il redistribue aux autres.

Il s'agit, avant tout, dans cette nouvelle configuration des savoirs autonomes, d'acquérir de nouvelles connaissances tout en les partageant et en les soumettant à l'avis des groupes de pairs, qui sur Internet, peuvent être très nombreux et très variés.

⁴⁵ Cf. Chevrefils-Desbiolles Annie, *Op. Cit.*, 2012.

Dans le même rapport sur les amateurs, Annie Chevrefils-Desbiolles témoigne de cette nouvelle forme d'acquisition de savoirs en prenant comme exemple le site Flickr⁴⁶, considéré comme une école de la photographie sur la toile : « *Sur Flickr, les gens apprennent à partir des commentaires des autres : une forme d'expertise autoproduite se diffuse. C'est une pédagogie en marche* ».

À la lecture de cette nouvelle définition de l'autodidaxie, les adolescents de notre étude peuvent donc être largement définis comme hétérodidactes alternant moments de formations encadrées et apprentissages autonomes.

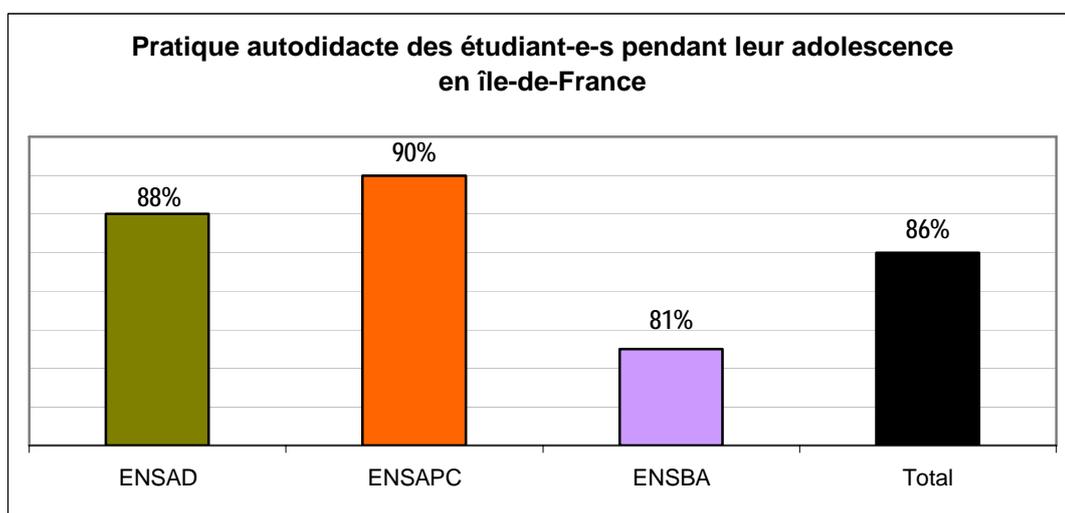
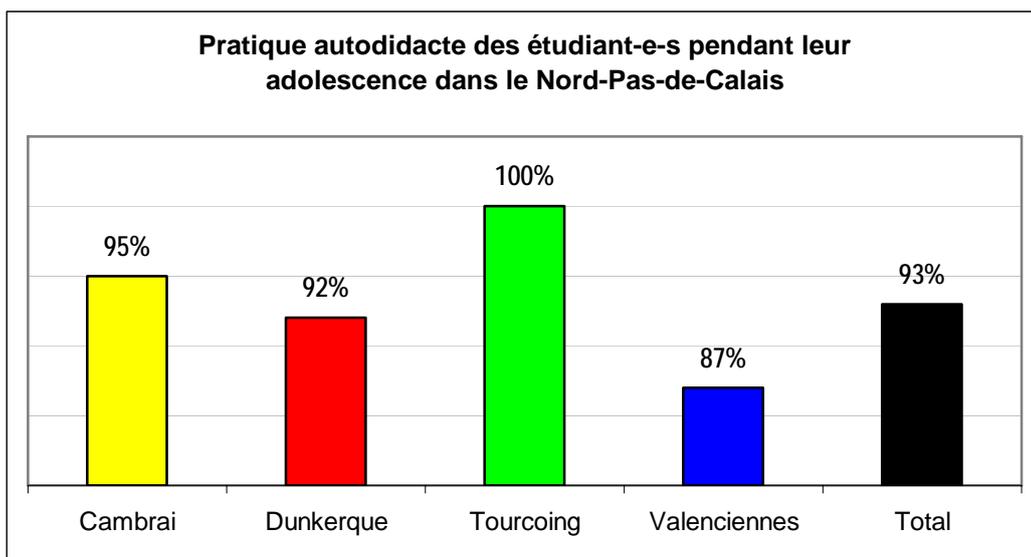
b) Du côté des étudiants

Nous nous sommes également intéressée, au cours de notre enquête, à la part d'autodidaxie qui pouvait être révélée chez les étudiants des écoles supérieures d'art. Nous leur avons donc posé la question suivante : « *Quand vous étiez adolescent, pratiquiez-vous le dessin/la peinture/la sculpture seul-e chez vous ?* ».

Au regard des chiffres obtenus, nous constatons que les étudiant-e-s déclarent, pour la plupart d'entre eux, une pratique autodidacte des arts plastiques au moment de l'adolescence. Les chiffres apparaissent plus élevés en région Nord-Pas-de-Calais où cette pratique semble avérée à 93 % sur l'ensemble des quatre écoles, les étudiant-e-s de l'école supérieure de Tourcoing n'hésitant pas à déclarer 100 % d'autodidaxie pendant cette période.

En région Île-de-France, cette pratique autodidacte au moment de l'adolescence, représente 86 % de réponses, avec le taux le plus important détenu par l'école supérieure de Cergy-Pontoise, soit 90 %, et le taux le plus faible revenant à l'école nationale supérieure des Beaux-arts de Paris avec 81 % de réponses.

⁴⁶ Flickr est une plateforme de partage gratuite de photographies amateurs lancée en 2004 aux États-Unis et déclinée en six langues en 2007. Parfois, certaines de ces photographies sont vendues mais les prix restent généralement très bas.



Nous pourrions, face à ces chiffres, émettre l'hypothèse qu'il existe une différence de comportement face à la pratique autodidacte des étudiants inscrits en écoles supérieures d'art au moment de l'adolescence selon que ces derniers résident en région Nord-Pas-de-Calais ou en Île-de-France. Soit l'envie se fait moins sentir au moment de l'adolescence pour les étudiants d'Île-de-France, soit les offres culturelles plus importantes en région parisienne viennent combler les moments qui pourraient être mis à profit pour développer une pratique autonome.

Il faut, en effet, avoir de l'espace dans son emploi du temps d'élève pour trouver le moment de s'adonner aux arts plastiques chez soi. Il apparaît possible que les étudiants d'Île-de-France aient été très vite, dans leur jeunesse, accaparés par des activités scolaires

et surtout extrascolaires qui ne leur laissent pas assez de place et de temps pour pratiquer l'autodidaxie en arts plastiques. Nous pouvons supposer aussi que les étudiants d'Île-de-France s'avèrent moins enclins à avouer une pratique autonome des arts plastiques, la notoriété de l'école nationale supérieure des Beaux-arts de Paris venant effacer, en partie, l'effet de l'autodidaxie.

C'est en effet ce que Pierre-Michel Menger⁴⁷ nomme le paradoxe de l'autodidaxie qui amène les artistes même fortement diplômés à minorer l'importance de la formation qu'ils ont reçue en école d'art et d'insister sur d'autres facteurs comme l'expérience professionnelle acquise sur le tas ou encore sur les aléas favorables ou défavorables dans leur parcours de vie, cette dénégation de l'importance de la formation relevant de la mythologie de l'artiste « incréé » faisant table rase de son passé pour mieux mettre en avant son « génie » d'artiste.

Cette idée avait également déjà été évoquée par Raymonde Moulin⁴⁸ dans son ouvrage *L'artiste, l'institution, le marché*, quand elle indiquait que les artistes avaient souvent tendance à occulter leur formation scolaire et/ou artistique pour mettre davantage en avant les notions de vocation ou d'autodidaxie : « *Aujourd'hui, comme hier, les artistes se proclament volontiers autodidactes ; ils occultent tout ou partie de leur cursus scolaire et, s'ils reconnaissent avoir reçu un enseignement, c'est pour dénier son utilité* ».

Pourtant, l'auteure soulignait également que cette propension avait tendance à s'effacer devant la notoriété des écoles de formation artistique, qui devenaient intéressantes de pouvoir évoquer dans une carrière d'artiste.

En effet, il semble plutôt prestigieux, pour un artiste, de se prévaloir d'une formation à l'école des Beaux-arts de Paris ou à la Saint-Martin School de Londres. Alors qu'un diplôme obtenu dans une école supérieure d'art de province peut sembler moins valorisant. Par ailleurs, nous savons aujourd'hui, que la reconnaissance des artistes passe très souvent par le milieu institutionnel – Musées, FRAC, DRAC - qui connaissent et valorisent ces écoles supérieures. Obtenir un diplôme d'une grande école d'art permet d'ajouter à son *curriculum vitae* un élément devenu indispensable à l'insertion professionnelle, ce diplôme

⁴⁷ Menger Pierre-Michel, *Œuvrer dans l'incertitude*, Al Dante Aka, Bruxelles, 2012, p. 24.

⁴⁸ Moulin Raymonde, *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion, 1992, p. 307.

devenant le gage d'une certaine forme de sérieux et de reconnaissance par les pairs. De fait, il semble moins opportun de mettre en avant l'autodidaxie, dans ce cas là, chez les étudiants.

Ainsi, l'autodidaxie peut être tout à la fois revendiquée ou passée sous silence selon que les artistes désirent mettre en avant certains aspects de leur formation ou selon qu'ils préfèrent valoriser le caractère autodidacte de leur pratique artistique.

De même, il n'est pas rare, aujourd'hui, de trouver mentionnée, dans la presse et dans les magazines d'art lors de la présentation du *curriculum* d'un artiste, son école d'art d'origine.

L'école supérieure d'art confère alors une valeur supplémentaire au diplôme à travers sa visibilité, via les professeurs qui y enseignent ou grâce à son dynamisme sur le plan international etc.

Considérée, à une certaine époque, comme un frein, la fréquentation d'une école d'art devient alors un atout. Les institutions éducatives deviennent valorisantes et non plus disqualifiantes.

C'est d'ailleurs ce que confirme Emmanuel Sulzer⁴⁹ dans sa thèse où il analyse l'insertion professionnelle des sortants de l'école des Beaux-arts de Nantes entre 1973 et 1993 : « *L'autodidaxie se trouve être de moins en moins invoquée par les artistes, d'autant plus s'ils sont jeunes. Le rôle de l'appareil de formation croît, même si les réseaux et la réputation restent des éléments très forts* ». Les écoles d'art ont donc, en partie, réussi leur repositionnement symbolique face aux universités et aux mondes de l'art en général. Elles ne semblent plus considérées comme des structures obsolètes mais davantage comme des lieux ressources indispensables pour les étudiants qui veulent s'inscrire dans les mondes de l'art.

Ce recul de l'autodidaxie dans les propos des artistes et des étudiants en écoles d'art pourrait également trouver sa justification dans la connotation négative que peut revêtir cette idée d'autodidaxie. En effet, s'il semblait glorieux, il y a quelques années ou quelques décennies, de se prévaloir de quelques savoirs bricolés à l'instar des artistes du XIX^e siècle

⁴⁹ Sulzer Emmanuel, Thèse de doctorat « Apprendre l'art, l'enseignement des arts plastiques et ses usages sociaux. 1973-1993 », sous la direction de Charles Suaud, Nantes, 1999, p. 116.

totalément absorbés par leur vocation d'artiste et refusant les maîtres et les méthodes d'apprentissage. Aujourd'hui, et paradoxalement, cette posture de l'artiste semble dépassée au risque de se disqualifier d'emblée sur le marché de l'art.

Par ailleurs, et toujours dans cette idée que l'autodidaxie peut être source de connotations négatives, Pierre Bourdieu dans *La distinction*⁵⁰, rappelait que l'autodidacte sera toujours victime des effets des titres scolaires et sera toujours voué à trahir, dans son anxiété des bons classements ou des apprentissages standardisés, le choix de ses propres investissements en matière de formation. Comme le dit Pierre Bourdieu: « *L'autodidacte ignore le droit d'ignorer* » et se sentira toujours redevable d'une explication ou d'un manque à sa formation.

L'autodidaxie peut alors se révéler un poids dans le parcours de certains artistes plutôt qu'un avantage.

► Tension entre autodidaxie et formation de type universitaire

Cependant, les étudiants des écoles d'art de notre corpus semblent, encore, très attachés à cette notion d'apprentissages autonomes qui les renvoient à cette idée que l'autodidaxie représente la transgression nécessaire à leur formation artistique. Nous sommes de toute évidence face à un paradoxe, puisque les étudiants semblent conscients de la nécessité d'une formation artistique en école d'art tout en rejetant les formes traditionnelles de l'accès aux savoirs et tout en développant, parallèlement, de nouvelles formes d'accès à ces savoirs via, notamment, les nouvelles formes de communication et d'échanges des informations. C'est un peu comme si les étudiants avaient à prouver qu'ils étaient toujours capables de se construire artistiquement de façon autonome tout en rendant des comptes à l'institution scolaire représentée par l'école d'art. C'est d'ailleurs sur cette ambiguïté que s'est construit le passage au LMD⁵¹ pour faire suite aux accords de Bologne. Il s'agissait, tout en gardant une autonomie artistique, de conduire les étudiants des écoles supérieures d'art à s'intégrer plus largement à un cursus à la fois reconnu sur le plan européen et encadré par l'expérience universitaire.

De fait, les écoles d'art peinent, aujourd'hui, à trouver leur équilibre, s'agissant d'encadrer des formations qui doivent se démarquer du système scolaire classique tout en respectant les règles attachées aux formations universitaires.

⁵⁰ Bourdieu Pierre, *La distinction – Critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979, p. 379.

⁵¹ Licence – Master – Doctorat.

► Création et autodidaxie

L'autonomie de l'étudiant en école d'art reste cependant une valeur recherchée et encouragée : elle permet la mise en condition de moments de création et l'oblige, dans un sens, à chercher des formes nouvelles d'autoformation. Ces deux notions, autonomie et autodidaxie, se complètent et s'additionnent et font naître de nouveaux modes de socialisation au sein des carrières d'étudiants.

Par ailleurs, nous posons, en effet, l'hypothèse que toute initiative créatrice suppose des phases d'autodidaxie dans la mesure où les moments de créativité demandent une constante adaptation du sujet à ses nouvelles formes de monstration. La formation encadrée et l'autodidaxie jouent des rôles complémentaires qui finissent par octroyer au sujet les moyens de créer quelque chose de nouveau. La pédagogie de l'expérience, théorisée par John Dewey⁵², s'appuie en partie sur cette idée que l'expérimentation n'appartient pas seulement au chercheur scientifique dans son laboratoire. L'un des traits distinctifs de l'artiste, c'est d'être né expérimentateur.

Les apprentissages autodidactes permettent également ce que certains chercheurs nomment la pensée « divergente » et favorisent une mise en relations inédites d'éléments hétérogènes. Cette forme heuristique de la pensée créative semble convenir parfaitement au domaine de la création plastique. Les apprentissages autodidactes doivent donc être considérés comme un des éléments fondateurs de la pédagogie artistique.

Comme le rappelle Hélène Bézille-Lequoy⁵³ dans son ouvrage sur l'autodidaxie : « *Le processus créateur appelle un rapport transgressif au savoir. La création va souvent de pair avec une disposition à l'exploration vagabonde peu soucieuse des cloisonnements entre types et hiérarchies de savoirs* ».

L'auteure utilise, pour circonscrire cette nouvelle façon de penser les apprentissages autonomes, le terme de « bricolage des savoirs ». L'étudiant plasticien devra faire preuve de sa capacité à associer des savoirs dispersés, autodidactes ou non.

Enfin, les artistes autodidactes de renom comme Christian Boltanski, n'hésitent pas se saisir de la question de la place des écoles d'art, en affirmant qu'elles apparaissent en réalité inutiles car elles doivent être avant tout des lieux d'expérience de vie. Cependant,

⁵² Dewey John, *L'art comme expérience*, Paris, Gallimard, 1987 (1915), p. 245.

⁵³ Cf. Bézille-Lequoy Hélène, *Op. Cit.*, 2003.

comme l'art selon sa définition est composé essentiellement de poésie et de choses inutiles, les écoles d'art deviennent alors des lieux où l'inutilité devient essentielle et doit s'apprendre.

c) Du côté des pédagogues

La reconnaissance des formations autodidactes peut également se concevoir du côté des pédagogies initiées dans les écoles d'art. En effet, il pourrait s'avérer judicieux de se poser la question de la prise en compte ou non, par les pédagogues qui enseignent dans les écoles d'art, qu'elles soient de pratiques amateurs ou supérieures, de ces phénomènes d'autodidaxie chez leurs élèves. Nous venons de constater dans notre étude que les adolescents et les étudiants arrivent dans ces lieux de formation avec un bagage de pratiques autonomes dans le domaine des arts plastique. Ces bagages mériteraient d'être pris en compte et d'être adaptés aux formations existantes. Cela nous renvoie à une intervention de Rémi Deslyper (Lyon 2)⁵⁴, qui a mené une analyse sociologique d'élèves guitaristes en musique actuelle et qui lors d'une communication au colloque de Créteil en 2013, nous rappelle que les élèves apparaissent toujours autodidactes avant de rentrer dans un conservatoire pour étudier ce type de musique. Certains enseignants se sont même posés la question de la mise en œuvre de pédagogies d'accompagnement dont le but serait de ne pas modifier les compétences déjà acquises mais de s'appuyer sur elles pour faire évoluer la pédagogie de leurs cours. En effet, les apprentissages autodidactes précèdent bien souvent les apprentissages reçus dans le cadre des conservatoires et le passage d'un type d'apprentissage à un autre n'est pas sans effet sur la pratique elle-même et sur le pratiquant. Il faut ajouter que l'autodidaxie reste rare chez les musiciens qui pratiquent le piano mais beaucoup plus fréquente quand on quitte le domaine de la musique classique. Les musiques actuelles, la musique électronique, le rap, le slam constituent des domaines musicaux où l'autodidaxie semble naturelle.

Rémi Deslyper⁵⁵ constate par ailleurs dans son étude que ce passage d'un apprentissage autodidacte à un autre s'avère plus facile pour les élèves d'origine sociale relativement

⁵⁴ Colloque « L'intégration et la socialisation à travers des médiations culturelles et artistiques ». Université Paris Est Créteil le 11 et 12 février 2013.

⁵⁵ Deslyper Rémi, « Apprendre la guitare électrique en école de musique : les conditions sociales d'une transformation de la pratique », in Chabanne Jean-Charles, Parayre Marc et Villagordo Eric, *La rencontre avec l'œuvre – Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*, Paris, L'Harmattan, 2012, p. 133.

élevée et/ou disposant d'un certain capital scolaire. Ces élèves seraient davantage réceptifs à une rationalisation des procédures d'apprentissage et à une organisation méthodique des savoirs.

Malheureusement, l'auteur de cette étude reste quelque peu pessimiste quant à une solution heureuse face à ce constat : la remise en cause des pédagogies existantes au profit d'une plus grande place faite à l'autodidaxie n'a, semble-t-il pas, su convaincre, ni les enseignants eux-mêmes, ni les élèves qui étaient venus chercher dans ces lieux de formation que sont les conservatoires, des formes pédagogiques éloignées du système scolaire mais néanmoins encadrées.

Cette question de l'aménagement des pédagogies existantes à partir des connaissances autodidactes des élèves mériterait cependant d'être approfondie dans le domaine de la création et notamment dans le champ des arts plastiques.

Tout comme les concepts de sérendipité ou d'heuristique, les savoirs autodidactes constituent un ingrédient supplémentaire et indispensable à la construction d'un univers créatif que l'étudiant en école d'art doit posséder ou du moins développer.

Enfin, nous pourrions également nous interroger, comme l'exprime Pascal Nicolas-Le Strat⁵⁶, sur la revendication autodidacte comme cache-misère à l'impasse dans laquelle se trouvent les mondes de l'art. Ainsi, comment aujourd'hui définir un artiste ? Est-ce un métier ? Sur quels critères pourraient reposer les modes d'évaluation dans les écoles ?

De fait, une plus grande reconnaissance de l'autodidaxie permettrait de laisser en quelque sorte un espace d'incertitude mais aussi de liberté aux pédagogies qui se trouvent être en constante restructuration dans les écoles d'art. L'autodidaxie représenterait ainsi la part que l'école d'art ne peut investir dans ses propres pédagogies, mais sur laquelle elle pourrait s'appuyer pour développer ses propres enseignements.

d) Du côté des professionnels

Il nous semblait, enfin, nécessaire de compléter l'ensemble de ces analyses sur le chemin de l'autodidaxie de quelques éléments concernant le passage du statut d'étudiant à celui de professionnel. Nous avons déjà évoqué cette problématique plus en amont dans cette partie

⁵⁶ Nicolas-Le Strat Pascal, *Une sociologie du travail artistique*, Paris, L'Harmattan, 1998.

de chapitre mais nous voulions à nouveau insister sur cette idée que la multitude d'activités et de compétences à acquérir pour devenir artiste entraîne, parfois, une sorte « d'amnésie » du parcours réalisé dans les structures classiques de formation, l'ensemble étant regroupé pour l'artiste dans un cheminement complexe qui l'a amené jusqu'à son moment présent, en oubliant les apports indispensables des systèmes de formation. Le rapport à l'autodidaxie n'apparaît alors plus réellement volontaire mais simplement déployé pour simplifier un discours sur un parcours parfois long, souvent jalonné d'une multiplicité de trajectoires personnelles sans parfois beaucoup de logique. L'autodidaxie permet de gommer les « accidents » dans les choix de formations des étudiants, les redoublements, les mauvaises orientations.

Déjà, il semblait possible d'arriver au même constat « d'autodidaxie » chez les artistes plasticiens, puisque selon les études réalisées en 1992 par Raymonde Moulin⁵⁷, 60 % des artistes se déclaraient autodidactes, même si certains avaient réellement fréquenté des écoles supérieures d'art et peut-être même des écoles d'art de pratiques amateurs.

Plus proche de nous dans le temps et afin de poursuivre sur cette idée, Françoise Liot⁵⁸ nous faisait part dans son étude datant de 2004 des transformations de la profession artistique, et de chiffres tout à fait éloquents et symptomatiques d'une certaine forme d'amnésie, puisque sur 100 artistes interrogés dans son enquête, 78 sont diplômés de l'enseignement supérieur, avec parmi eux, 69 qui ont reçu une formation artistique et 67 d'entre eux ont reçu cette formation en école des Beaux-arts alors que dans leurs discours domine encore l'idée de l'autodidaxie.

Enfin, en 2012, Pierre-Michel Menger⁵⁹ arrivait également au même constat d'une forme de dévalorisation des formations classiques au profit de l'autodidaxie par les artistes plasticiens, même si ces derniers restent diplômés des grandes écoles d'art : « *Parmi les facteurs qui agissent sur les chances de professionnalisation, la quantité et la qualité de la formation initiale renseignent imparfaitement les individus, les employeurs, les partenaires. C'est le paradoxe de l'autodidaxie par volonté plutôt que par hasard selon l'expression de Boulez : même dotés d'une formation très approfondie, les artistes sont enclins à minorer l'importance de celle-ci et à insister sur d'autres facteurs : expérience*

⁵⁷ Cf. Moulin Raymonde, *Op. Cit.*, 1992.

⁵⁸ Liot Françoise, *Le métier d'artiste*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 289.

⁵⁹ Cf. Menger Pierre-Michel, *Op. Cit.*, 2012, p. 24.

professionnelle acquise sur le tas, capacités non détectables initialement, aléas favorables ou défavorables. Cette dénégation de l'importance de la formation relève-t-elle de la mythologie de l'artiste « incréé » qui se persuade qu'il peut se dégager de tout le passé encombrant que charrient les connaissances et les techniques qu'il doit maîtriser ? ».

Cependant, même si l'autodidaxie semble toujours revendiquée par les artistes, les choses semblent évoluer du côté des mentalités, et notamment du côté des offres de formations artistiques et professionnalisantes. Il semble aujourd'hui naturel, pour un futur graveur ou sculpteur, de fréquenter et de se former un temps dans une école d'art alors que dans les années 60-70 cela était loin d'être le cas. En témoigne l'enquête réalisée par Robert Francès⁶⁰ sur l'enseignement et les professions artistiques. Dans son chapitre sur les formations artistiques l'auteur distingue « l'autodidactisme », l'expérience « sur le tas » et les cours du soir. Il nous indique que certains secteurs d'activité comme la mode sont plus propices à l'autodidaxie alors que certains secteurs artisanaux ou la publicité demandent davantage de formations. De manière générale, les métiers liés à l'artisanat d'art s'exercent plus facilement après une formation « sur le tas » alors que selon cette étude, les artistes qui s'orienteraient vers les arts majeurs, pourraient se passer de formation.

Par ailleurs, l'absence de formation chez les sujets interviewés dans cette étude qui nous apparaît un peu datée aujourd'hui, ne semble pas faire l'objet de regrets particuliers et ne représente pas un obstacle professionnel : *« Dans l'ensemble, cette absence de formation est donc vécue dans l'indifférence par presque tous les sujets. Le détail des interviews montre même que pour beaucoup de peintres et de sculpteurs l'autodidactisme est un motif de fierté ».*

Aujourd'hui, un changement de mentalité tend à valoriser, les formations artistiques, quelles soient de haut niveau ou non. Certains artistes, qui ont fait de leur savoir créatif un métier, changent peu à peu de considération vis-à-vis de la reconnaissance de leur formation.

Les artistes semblent, d'une part, de plus en plus diplômés et d'autre part, même s'il reste des irréductibles de l'identité autodidacte, d'autres artistes, surtout parmi la jeune génération, n'hésitent pas à revendiquer la provenance de leur diplôme et à contredire la

⁶⁰ Francès Robert, *L'enseignement et les professions artistiques*, Paris, Dunod, 1970, p. 178.

définition Kantienne du génie créateur pour qui le génie reste une aptitude à créer sans règles déterminées et qui ne peut en aucun cas être le résultat d'un apprentissage. Le génie, selon Kant, se loge dans la créativité et l'originalité pure. Les nouveaux artistes plasticiens avouent davantage le rôle des instances de formation, voire des professeurs qui les ont révélés.

Par ailleurs, le monde de l'art a lui aussi évolué. Les instances de reconnaissance artistique se semblent s'être déplacées du secteur privé vers le secteur public et très rares sont, en effet, les artistes, aujourd'hui, qui peuvent être considérés comme autodidactes tout en étant reconnus et « labélisés » par les DRAC. Les écoles supérieures d'art apprennent également à leurs étudiants à positionner leur création en fonction des instances supérieures de consécration, à « parler DRAC » comme le concèdent certains professionnels rencontrés lors de notre enquête. Les écoles supérieures d'art apprennent aussi à leurs étudiants à se confronter au secteur professionnel, à repérer les réseaux qui vont ensuite les aider à obtenir des financements, à programmer une exposition ou à développer par des résidences ou par des commandes leur production personnelle et, enfin, à revendiquer leur formation dans telle ou telle école supérieure d'art.

e) Autodidaxie et transformation du régime de l'amateur

Ainsi, cet ensemble de réflexions sur l'importante de l'autodidaxie chez les publics étudiés dans notre enquête, nous indique que le régime de l'amateur peut également trouver une voie de transformation via le concept d'autodidaxie. En effet, l'amateur qui se forme sans aide extérieure peut avoir des visées professionnelles. Les NTIC⁶¹ et notamment l'utilisation de blogs ou autres espaces de partage peuvent devenir de véritables espaces d'autopromotion. L'autodidaxie deviendra alors l'outil indispensable au passage du régime d'amateur à celui de professionnel. De plus, cette forme de savoirs autonomes sera revendiquée, voire plébiscitée par les autres membres ou groupes de pairs. Nous reviendrons plus amplement sur cette transformation du régime de l'amateur en régime professionnel dans les derniers chapitres de notre thèse.

⁶¹ Nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Conclusion

L'étude de la notion d'autodidaxie, à travers les réponses apportées par les adolescents et les étudiants interviewés dans notre enquête, nous indique à quel point la pratique en autonomie des arts plastiques et les formations artistiques restent vivantes et d'actualité même si, du côté des adolescents, il s'agit avant tout d'une activité exercée seul-e au domicile dans le cadre des loisirs, pour passer le temps, parfois « sans trop y penser ». De même, les étudiants inscrits dans les écoles supérieures d'art de notre corpus avouent dans leur grande majorité avoir pratiqué les arts plastiques en autonomie durant leur adolescence et, partant, continuent encore aujourd'hui à exercer en autonomie cette activité qu'on leur enseigne par ailleurs.

Il existerait donc un paradoxe de l'autodidaxie, pratiquée et revendiquée par les adolescents et les étudiants fréquentant les écoles d'art alors que cette notion des apprentissages autonomes apparaît également refoulée afin de laisser davantage de place aux diplômés.

Partant, l'autodidaxie comme seul élément de formation des artistes plasticiens s'avère aujourd'hui en réalité une illusion, comme le soulignait déjà Pierre Bourdieu⁶².

Plus encore, un seul exemple donné par Jérémie Vandebunder⁶³ dans sa thèse suffit à démontrer l'importance des formations artistiques et notamment du rôle joué par les écoles d'art en général : « *Parmi les cent-six artistes sélectionnés pour l'exposition de l'association Jeune création de 2013, cent-un étaient diplômés d'une école d'art. Seuls deux exposants se déclaraient autodidactes* ».

De fait, cette notion d'autodidaxie doit être prise en compte autant du côté des enseignants des écoles d'art, qu'elles soient de pratiques amateurs ou supérieures, que du côté des professionnels du monde de l'art.

Ainsi, nous pourrions imaginer de nouvelles formes de partage des pratiques autodidactes entre enseignants et élèves des écoles d'art : comment faire profiter aux autres de nos compétences autodidactes ? Par la parole ? La répétition de gestes ? Nous entrevoyons déjà des possibilités quant à l'identification des outils utilisés pendant les périodes

⁶² Bourdieu Pierre, *Penser l'art à l'école*, Actes Sud, Nîmes, 2001.

⁶³ Vandebunder Jérémie, Thèse de doctorat, « La pédagogie de la création – Une sociologie de l'enseignement artistique », sous la direction de Charles Gadea, Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, 2014, p. 29.

d'autodidaxie ainsi que les manques qui ont déclenché les besoins de formation. Il s'agit maintenant de mettre en œuvre cette phase de recherche qui nous semble largement pertinente dans le cadre de la création en arts plastiques et visuels.

De la même manière, cette notion d'autodidaxie ouvre de nouvelles voies de socialisation des adolescents si l'on considère leur appétence aux NTIC⁶⁴. Du concept d'autodidaxie, nous passons alors à celui d'hétérodidacte tant le partage de ces nouveaux apprentissages prend tout son sens par la soumission à l'avis des groupes de pairs.

De surcroît, le concept d'autodidaxie rend compte d'un phénomène plus large que l'on pourrait nommer caractère autonome des formations artistiques. En effet, cette aptitude à l'autodidaxie de la part des adolescents et des étudiants de notre corpus confirme un modèle très autonome d'individu. La typologie des élèves des écoles d'art relève d'une forme d'autonomie souvent précoce et revendiquée qui s'exprime à travers l'autodidaxie mais aussi à travers l'auto-définition du statut de l'artiste aujourd'hui, ainsi que l'autonomie dans le choix de ce type de formation. L'élève en école d'art appartiendrait à une catégorie d'individu largement autonome.

Enfin, la multiplication des espaces de socialisation auxquels il semble falloir ajouter le concept d'hétérodidacte nous amène à revoir le régime de l'amateur qui s'en trouve, de fait, transformé. L'autodidaxie des adolescents et des étudiants rapproche les deux catégories d'écoles d'art et nous permet à nouveau de les associer.

⁶⁴ Nouvelles technologies de l'information et de la communication.

3 - La vocation *versus* la rationalisation et la valeur symbolique des études artistiques : un autre marqueur de la particularité des élèves des écoles d'art.

Nous avons choisi de consacrer la troisième partie de ce chapitre à la notion de vocation, tant elle nous paraissait encore très actuelle dans le discours des étudiants inscrits en école supérieure d'art mais, aussi et surtout, au regard d'autres indicateurs comme la précocité d'une inscription en école de pratiques amateurs ou encore dans la préférence et les pratiques autodidactes liées aux arts plastiques dès l'enfance.

3.1. Détermination de la vocation chez les adolescents

S'il est un phénomène récurrent dans les études consacrées aux élèves des écoles d'art, même si ce terme est le plus souvent associé à la sphère religieuse⁶⁵, il s'agit bien de la vocation. Tous les auteurs⁶⁶ ayant abordé le cadre des formations artistiques se sont un jour ou l'autre retrouvés confrontés à cette notion de vocation.

Ce chapitre propose donc de s'interroger sur la notion de vocation souvent associée aux domaines artistiques. Nous étudierons, ici, à travers l'analyse des publics de notre étude, la dimension vocationnelle d'une formation en arts plastiques. Il s'agira dans un premier temps de s'intéresser aux adolescents inscrits en écoles d'art de pratiques amateurs. Puis, dans un second temps, nous nous attacherons au fondement de cette idée chez les étudiants scolarisés en école supérieure d'art. Nous étudierons plus précisément les conditions de la révélation d'une vocation aux élèves des écoles d'art ainsi que leurs facteurs constitutifs.

Mais avant d'aborder directement les idées liées à la notion de vocation apparues dans notre enquête, revenons tout d'abord sur sa définition.

⁶⁵ Suaud Charles, *La vocation, Conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Paris, Minuit, 1978.

⁶⁶ Vandebunder Jérémie, Thèse de doctorat, « La pédagogie de la création – Une sociologie de l'enseignement artistique », sous la direction de Charles Gadea, Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, 2014.
Pita Castro Juan Carlos, *Devenir artiste, une enquête biographique*, Paris, L'Harmattan, 2013.
Sulzer Emmanuel, Thèse de doctorat « Apprendre l'art, l'enseignement des arts plastiques et ses usages sociaux. 1973-1993 », sous la direction de Charles Suaud, Nantes, 1999.

Étymologiquement, « *Le terme de vocatio date du Moyen-âge, où il désigne toujours la vocation religieuse ; mais la notion est bien plus ancienne puisqu'elle décrit déjà l'aventure du prophète. Dans le scénario prophétique classique, la vocation divine est un appel personnel qui demande qu'on le suive et qu'on lui obéisse* »⁶⁷.

Il faut également souligner que 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.

Par définition, la vocation contient une force impérieuse, qui conduit l'individu à faire des choix de vie, et parfois à renoncer à tout autre projet. Judith Schlanger écrit à ce sujet : « *Pour l'homme voué, la volonté est plus qu'une condition indispensable, c'est aussi une valeur et un mérite. Mais en même temps, la vocation s'impose. On ne décide pas d'en avoir une et on ne décide pas laquelle. Comme l'appel religieux et comme la passion, la vocation survient. On la possède si peu qu'il arrive qu'on la perde. Elle peut s'emparer de vous et vous entraîner, elle peut aussi vous quitter et vous laisser en ruine. Elle est irrésistible* »⁶⁸.

De son côté, Vincent Dubois⁶⁹, dans son analyse des postulants aux métiers de l'administration culturelle, invite à une définition plus contemporaine de la vocation qui s'organise autour de la combinaison de trois éléments : le rapport des individus à leur propres déterminations sociales, un rapport particulier au travail qui incite à concevoir l'activité professionnelle comme l'occasion d'une réalisation personnelle et, enfin, un rapport d'*illusio* politique, esthétique ou moral au travail choisi. L'ouvrage de Vincent Dubois nous permet d'entrevoir comment les dispositions constituées en amont, notamment grâce aux effets de la socialisation familiale, sont peu à peu transformées en goût puis en vocation. L'auteur modère toutefois la force d'attraction d'une orientation vers l'administration culturelle puisqu'elle constitue, en réalité, pour cet auteur, une vocation raisonnable. Une carrière dans l'administration culturelle permet, en effet, de vivre un métier au cœur de la création par essence moins conventionnel que d'autres métiers et porteur d'une image de valorisation et d'épanouissement personnel. Ce type de carrière

⁶⁷ Schlanger Judith, *La vocation*, Paris, Éditions du Seuil, 1997, p. 17.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 83.

⁶⁹ Dubois Vincent, *La culture comme vocation*, Paris, Éditions Raisons d'agir, 2013, p. 9.

représente un bon compromis entre la sécurité d'un emploi structuré et les incertitudes liées aux métiers de la création.

De même, Nathalie Heinich⁷⁰ aborde la question de la vocation puis du don sous la forme d'une tension entre deux principes de construction de la grandeur des artistes, en opposant le régime de singularité au régime de communauté.

Ainsi, à la suite de ces lectures, nous avons recherché dans notre enquête les conditions de la révélation de la vocation. Si certains auteurs⁷¹ ont avant tout recherché les indices de la vocation à travers des récits autobiographiques nous avons choisi, pour notre part, de relever, du côté des adolescents inscrits dans les écoles de pratiques amateurs ainsi que du côté des étudiants scolarisés dans les écoles supérieures d'art de notre corpus, un certain nombre d'indicateurs pouvant nous permettre de redéfinir cette notion même de vocation. Nous avons essayé de retracer la genèse de cette vocation et de révéler les facteurs mais aussi les acteurs pouvant être associés à cette force déterminante.

Par ailleurs, nous avons voulu rapprocher et confronter les résultats de notre enquête aux autres études déjà réalisées sur le sujet. Nous pensons en particulier à l'enquête de référence réalisée par Charles Suaud⁷² mais également à celle beaucoup plus récente opérée par Vincent Dubois⁷³.

L'enquête effectuée par Charles Suaud nous a permis de déplacer les focales d'analyse du domaine religieux au domaine artistique. En effet nous pouvions, nous aussi, nous demander si la vocation artistique était tout autant repérable et surtout objectivable par le relevé de certaines pratiques ou de certains discours portant sur ce sujet. L'analyse de Vincent Dubois nous a, quant à elle, guidée dans le rapport des individus de notre corpus à leurs propres déterminations sociales et à la manière dont les adolescents et les étudiants de notre enquête ont opté pour un choix parfois vocationnel d'une formation artistique. Même si l'enquête de Vincent Dubois s'attache plus particulièrement au cas des administrateurs

⁷⁰ Heinich Nathalie, *Ce que l'art fait à la sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1998, pp. 11 à 13.

⁷¹ Cf. Vandebunder Jérémie, *Op. Cit.*, 2014.

Cf. Pita Castro Juan Carlos, *Op. Cit.*, 2013.

⁷² Suaud Charles, « Contribution à une sociologie de la vocation : destin religieux et projet scolaire », in *Revue Française de Sociologie*, Vol. 15, n° 15.1, 1974, p. 77 à 111.

⁷³ Cf. Dubois Vincent, *Op. Cit.*, 2013.

culturels, les conditions qui amènent à la détermination de la vocation semblent identiques à ceux dévoilés par notre étude. Nous évoquerons ces différents points un peu plus loin.

► Premier indicateur possible : la précocité des vocations.

Les adolescents qui fréquentent les écoles d'art : « L'art ne serait-il qu'un jeu d'enfant ? »⁷⁴

La précocité de la vocation dans le champ des arts plastiques semble attestée dans de nombreux ouvrages. Robert Francès⁷⁵, qui nous livre dans les années 1970 une analyse précieuse de l'enseignement et des professions artistiques, le constatait déjà : « *L'orientation vers les activités artistiques a été précoce [...] Dans plus de 50 % des cas, la décision de se consacrer à l'art a été prise soit avant 16 ans, soit à un moment indéterminé mais plus précoce encore « depuis toujours »* ».

Un peu plus tard, dans les années 1980 et 1990, Raymonde Moulin⁷⁶ se livre au même constat : « *Près de trois artistes sur quatre déclarent avoir décidé d'être artiste avant l'âge de dix-huit ans (20 % avant l'âge de dix ans, 20 % entre onze et quatorze ans, 30 % entre quinze et dix-huit ans). Sur la caractère impératif et précoce de la vocation, sur la boîte de couleurs comme souvenir fondateur, les témoignages sont multiples, quelles que soient l'origine sociale, la génération et la tendance esthétique* ».

► Genèse des vocations

Ainsi, de nombreux auteurs se sont penchés sur l'idée de circonscrire le ou les moments où la vocation était révélée aux individus : quand la vocation est-elle apparue aux artistes ?

Il semblerait, selon les différents regards portés sur cette question, que cette idée de vocation soit régulièrement associée à la période de l'enfance ou, en tout cas, à la genèse d'un sentiment, d'une idée, d'un choix qui s'opère malgré soi et qui apparaît très tôt dans la vie. Les idées de prédestination et donc de destin lui sont naturellement liées.

⁷⁴ Ce titre est emprunté à l'article paru dans Beaux-arts magazine, n° 343, Janvier 2013, p. 87 à 93.

⁷⁵ Francès Robert, *L'enseignement et les professions artistiques*, Paris, Dunod, 1970, p. 93.

⁷⁶ Moulin Raymonde, *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion, 1992, p. 300.

Comme le relate Nathalie Heinich⁷⁷ dans son ouvrage sur l'élite artistique : « *On naît artiste au XIX^e siècle* ». C'est d'ailleurs à cette époque que la figure vocationnelle de l'artiste va naître en France et donnera ensuite naissance à « l'artiste bohème », qui peine à se faire connaître, vivant au jour le jour, révolté et souffrant.

Il faut dire qu'aux siècles précédents, la précocité et les transmissions familiales étaient mêlées dans un parcours de vie très naturel qui débutait très tôt, parfois encore enfant, dans les ateliers.

Tintoret ou Picasso ont, pour ne citer qu'eux, tout de même bénéficié d'un univers familial largement tourné vers la création. L'héritage familial y est sans doute pour beaucoup dans ces révélations précoces au domaine de l'art. Comment parler alors de prodige ou de dons miraculeux quand l'enfant a baigné depuis sa tendre enfance dans un milieu plus que favorable à ce type d'épanouissement ?

L'esprit romanesque de certains ouvrages du XIX^e siècle va lui aussi renforcer l'idée que la vocation dans l'idéalisation ou l'exaltation ne peut s'entendre que pendant la jeunesse car il lui faudra ensuite du temps pour s'accomplir.

De même Monique Segré⁷⁸ dans son étude sur l'école des Beaux-arts de Paris, consacre un chapitre entier à la question des origines de la formation artistique en école d'art en lui attribuant ce titre : « *Naître avec le pinceau et le burin* ». Le goût du dessin, de la peinture paraît naturel, pratiquement inné pour les étudiants qui se sentent choisis et poussés vers ce genre de formation par une force qui les domine et qui les pousse irrésistiblement vers l'art.

Au fondement de la vocation artistique se situeraient donc les périodes de l'enfance et de l'adolescence.

En outre, et pour appuyer cette idée que la vocation trouve ses racines durant l'enfance, il nous faut évoquer un article de janvier 2013 paru dans *Beaux-arts magazine*⁷⁹ nous livrant en quelques pages une enquête sur la précocité des grands artistes. Cet article pose la

⁷⁷ Heinich Nathalie, *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*, Paris, Éditions Gallimard, 2005, p. 86.

⁷⁸ Segré Monique, *L'art comme institution, L'école des Beaux-Arts 19^e-20^e siècle*, Cachan, Les Éditions de l'ENS-Cachan, 1993, p. 165.

⁷⁹ Lavrador Judicaël et Schlessier Thomas, « Ces artistes qui créaient des chefs-d'œuvre à 10 ans », *Beaux Arts magazine*, n° 343, janvier 2013, pp. 87 à 93.

question des origines de la création à travers les expériences de l'enfance et de l'adolescence. Ainsi, les exemples semblent nombreux et de fait troublants d'artistes à la renommée internationale qui ont su très jeune que leur voie était celle de la création artistique.

Partant de ce constat de précocité, nous avons donc cherché à déterminer les différents aspects de la vocation qui animent les publics étudiés dans notre étude.

Cependant nous n'avons pas, dans notre enquête, posé directement la question de la vocation aux adolescents. D'une part, parce que cette idée pouvait apparaître à leurs yeux comme un concept particulièrement flou et, d'autre part, parce que cette notion de vocation, en réalité, ne peut se confirmer qu'après coup.

En effet, un adolescent ou même un étudiant ne semblent pas capables de dire véritablement s'ils se sentent précoces dans leur activité artistique tant qu'ils n'auront pas vécu cette activité un certain temps. La notion de vocation ne peut donc se confirmer qu'au bout de quelques années. Comme l'exprimait la journaliste à l'origine de l'article paru dans *Beaux-arts magazine*, « *La vocation, c'est avant tout une hypothèse d'adulte* ». De même, Pierre Bourdieu⁸⁰ dans les règles de l'art propose que la vocation ne soit, qu'après coup, ce que l'on vient à exprimer pour figurer les apparences de la prédestination.

Dès lors, à la suite de ces divers constats d'une précocité supposée chez les artistes, nous avons pu recueillir un certain nombre d'informations chez les adolescents de notre corpus ainsi que certains indicateurs qui pourraient nous mettre sur la voie du choix précoce d'une formation artistique. L'âge de la première inscription dans leur école de pratiques amateurs, le nombre d'année passées dans cette école, l'attachement à cette pratique plutôt qu'à une autre pratique artistique, les formes d'autodidaxie, et enfin le discours des parents face au choix de cette pratique chez leur enfant constituent des données nous permettant d'objectiver l'éveil à la vocation artistique.

⁸⁰ Bourdieu Pierre, *Les règles de l'art*, Paris, Éditions du Seuil, 1998, p. 392.

► L'âge d'inscription des enfants et des adolescents dans les écoles d'art de pratiques amateurs

Les élèves adolescents faisant partie de notre corpus sont tous âgés entre 11 et 17 ans. Cependant, certains d'entre eux fréquentent déjà depuis de nombreuses années leur école d'art de pratiques amateurs. De plus, le nombre d'années passées dans l'établissement peut nous renseigner sur l'âge de leur début dans cette pratique artistique. Plus encore, les renseignements recueillis dans les écoles via les plaquettes d'information ou les discussions avec les chefs d'établissement nous ont permis de situer le début des cours vers l'âge de cinq ans. Sachant que certains établissements proposent des ateliers de sensibilisation avec de très jeunes enfants (L'école d'art du Calais propose un atelier tous les mois aux enfants de la crèche familiale âgés entre deux et trois ans).

Il apparaît donc que les adolescents faisant partie de notre étude sont, pour une grande majorité d'entre eux, inscrits dans leur école d'art de pratiques amateurs depuis le plus jeune âge. En effet, dans la région Nord-Pas-de-Calais, 65 % des adolescents âgés de 11 ans sont inscrits depuis l'âge de 5 ans dans leur école. Cependant plus ces élèves grandissent et moins le pourcentage apparaît élevé, ceci étant dû, en partie, à l'érosion des motivations des adolescents mais aussi à l'augmentation des sollicitations scolaires et amicales. Dans la région Île-de-France, le pourcentage des 11 ans ayant débuté cette pratique dès le plus jeune âge tombe à 45 % et suit une déflation similaire au Nord-Pas-de-Calais avec l'avancée en âge.

Il faut toutefois noter que l'inscription d'un enfant dès l'âge de cinq ans dans une école d'art ne constitue pas, cela semble logique, le signe d'une vocation précoce mais indique plutôt que les parents favorisent très tôt la sensibilisation de leur enfant aux pratiques artistiques. L'enfant, à cet âge, émet très rarement la volonté de passer ses temps de loisirs dans ce type d'établissement. L'initiative des parents semble expressément requise. Cependant, certains parents se plaisent à raconter que leur enfant, passant la plus grande partie de son temps à dessiner ou à colorier à la maison, se devait d'être inscrit en école d'art. Les parents sembleraient alors déceler dans le comportement de leur enfant les premiers signes de la « vocation artistique ». Certains parents parlent même de don ou de dispositions particulières qui participent à la valorisation de soi pour les adolescents et qui les aident dans leur choix de loisirs artistiques tout en leur donnant davantage d'assurance.

Afin d'illustrer cette pensée recueillie chez certains parents, voici le témoignage des parents d'un adolescent de 12 ans inscrit à l'école d'art de Juvisy-sur-Orge s'exprimant ainsi dans le questionnaire qui leur était destiné : « *Mes enfants font du dessin depuis toujours ; l'aîné voudrait aller à l'école des Beaux-arts ou l'école d'Angoulême. C'est son choix, nous le respectons et l'encourageons* ». Ce témoignage nous présente deux aspects de la vocation : d'une part, les parents ont observé très tôt l'aptitude et l'intérêt que leurs enfants portaient au dessin et, d'autre part, ils ont encouragé cette pratique en comprenant et soutenant leurs enfants dans leurs choix futurs.

Ce témoignage tendrait à prouver que si la vocation semble présente chez un individu dès le plus jeune âge, elle agit néanmoins sous le coup d'une autre dynamique qui ne peut être activée que par les parents ou, en tout cas, par certains membres de la famille. Si la vocation est encouragée par les parents elle aura, de toute évidence, tendance à se développer et finalement à être légitimée. Par contre, si cette vocation en vient à être contrariée par les membres de la famille, il y a tout lieu à penser qu'elle ne pourra trouver de voie d'expansion, ni même de voie d'expression. Il faudra alors à l'adolescent, qui veut réaliser sa vocation, une force de conviction autrement plus forte pour dépasser les refus ou les injonctions parentales.

Nous retrouvons à ce sujet dans les récits autobiographiques recueillis par Juan Carlos Pita Castro⁸¹ des opinions convergentes sur ce point, et notamment l'idée que le soutien familial reste primordial.

À côté de la précocité d'une inscription en école d'art de pratiques amateurs, il nous semblait également judicieux de regarder du côté du nombre d'années que passe un adolescent dans une école d'art.

► Le nombre d'années passées en écoles d'art de pratiques amateurs. La primo inscription comme indicateur de la vocation ?

Nous avons choisi ici de nous attarder sur l'indicateur des primo-inscriptions (première inscription dans l'établissement pour l'enfant ou l'adolescent), nous permettant de prendre

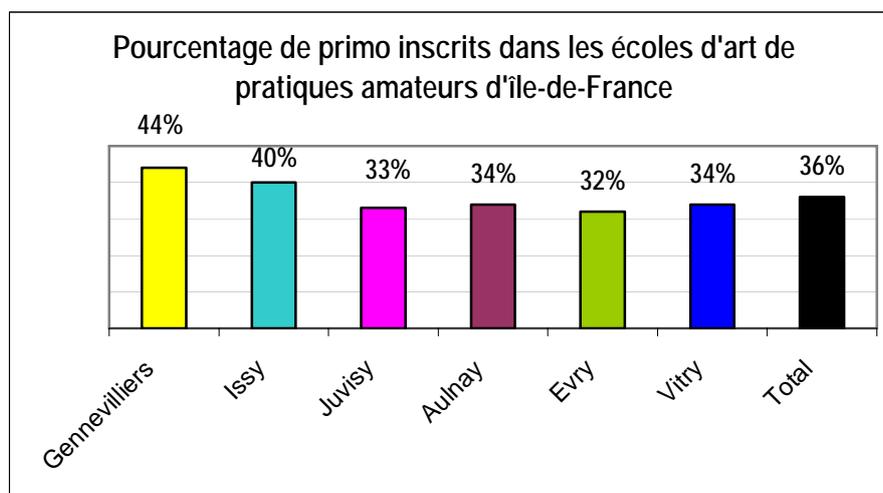
⁸¹ Pita Castro Juan Carlos, *Devenir artiste, une enquête biographique*, Paris, L'Harmattan, 2013, p. 261.

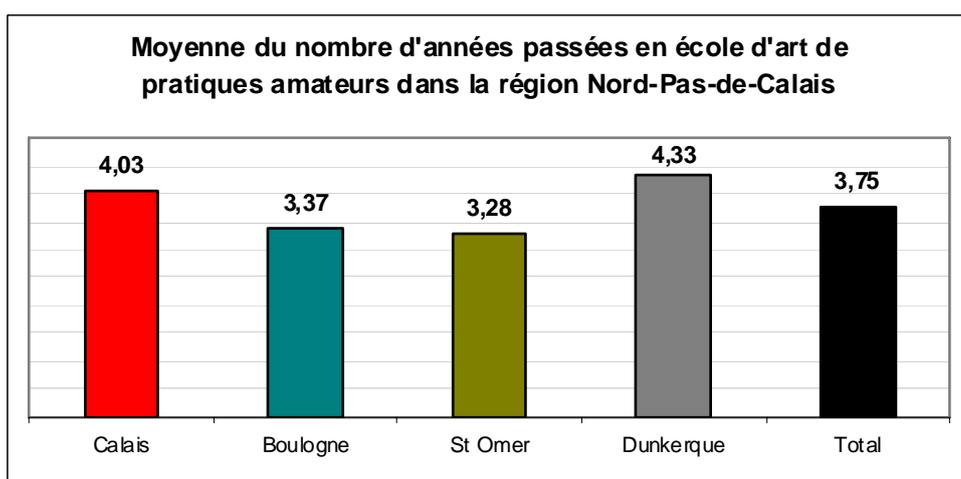
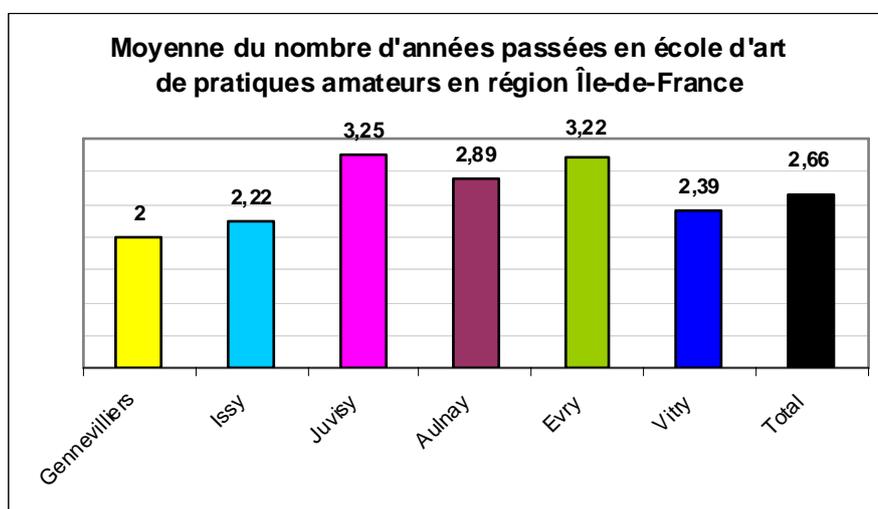
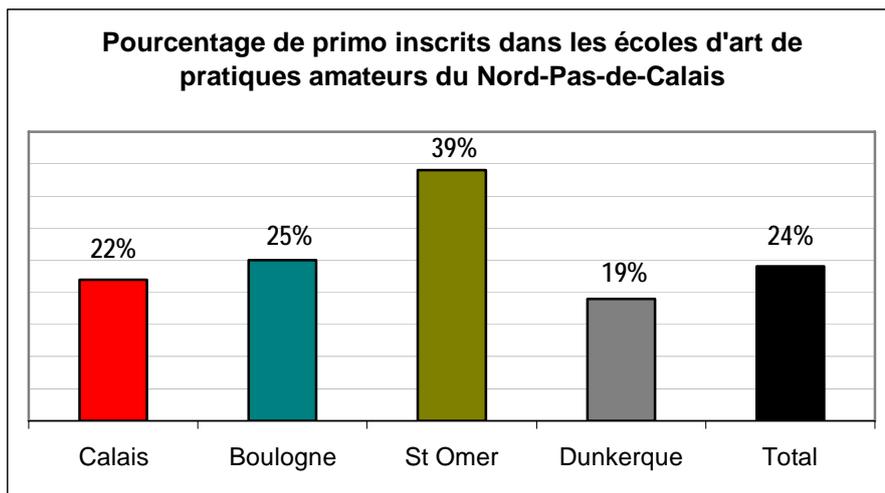
en compte le temps passé en école d'art comme élément d'analyse de la précocité, de l'attachement à cette pratique, voire de la vocation.

Partant, au regard des résultats obtenus dans notre étude sur l'analyse des primo-inscrits en école de pratiques amateurs, nous pouvons observer que les effectifs des écoles de notre corpus indiquent un taux de 24 % (dans le Nord-Pas-de-Calais) et de 36 % (en Ile-de-France) de premiers inscrits.

Ce qui tend à prouver que le reste des effectifs de ces écoles est constitué des élèves déjà inscrits depuis quelques années.

De plus, si l'on croise ces chiffres des primo-inscrits avec le nombre d'années passées dans l'établissement, nous pourrions imaginer que ceux qui se sont inscrits très jeunes dans une école de pratiques amateurs, et qui y sont toujours inscrits, entretiennent une certaine forme d'attachement à cette pratique artistique et à la socialisation qui l'accompagne. Cette forme de fidélité à l'école pourrait constituer ainsi un signe possible de la vocation.





En comparant les résultats entre la région Nord-Pas-de-Calais et la région Île-de-France, il nous semble que ces derniers s'avèrent sensiblement différents. En effet, les adolescents

inscrits en école d'art de pratiques amateurs dans le Nord-Pas-de-Calais passent plus d'une année supplémentaire dans ce type d'établissement par rapport aux adolescents d'Île-de-France. Les adolescents du Nord-Pas-de-Calais passent en moyenne 3,75 années dans une école d'art alors que les adolescents de la région Île-de-France y passent en moyenne 2,66 années.

Dans le cadre d'une analyse plus fine par région Dunkerque représente dans le Nord-Pas-de-Calais l'école qui fidélise le plus ses élèves avec une moyenne de 4,33 et Saint-Omer celle qui les fidélise le moins avec une moyenne de 3,28. En région parisienne, parmi les écoles de notre corpus, c'est l'école d'art de pratiques amateurs de Juvisy-sur-Orge qui fidélise davantage ses élèves avec une moyenne de 3,25 et l'école de Gennevilliers qui les garde le moins longtemps avec une moyenne de 2 années.

Les raisons de cette différence de temps passé par les adolescents dans leur école d'art de pratiques amateurs entre les deux régions, mais aussi entre les villes, semblent hétérogènes. Nous pouvons, tout d'abord, nous appuyer sur les effets de régionalisation de notre étude avec des densités de population et de propositions culturelles très différentes d'un territoire géographique à l'autre. En effet, nous pouvons supposer que la vie culturelle d'un adolescent habitant le Nord-Pas-de-Calais ne sera pas identique à celle d'un adolescent résidant en Île-de-France. Mais nous pouvons également trouver d'autres explications à ces différences dans les propositions pédagogiques et l'organisation des écoles d'art de pratiques amateurs.

Plus précisément, le détail par ville nous semble intéressant dans l'analyse du renouvellement des adolescents qui s'inscrivent dans ce type d'école. Car, plus le taux de primo-inscrits apparaît élevé, plus nous sommes enclin à penser que, soit l'école d'art propose de nouvelles activités pédagogiques qui drainent et attirent les nouveaux inscrits, soit les adolescents « zappent » très vite l'activité qui leur est proposée et font preuve d'un attachement, à l'activité et/ou à l'école d'art, moins important que les autres. Toutefois, même si cette analyse semble intéressante pour les structures concernées, elle n'indique pas forcément que nous sommes ici en présence d'un indicateur essentiel lié à la vocation.

Néanmoins, le nombre d'années passées en école d'art de pratiques amateurs tend à nous indiquer que l'adolescent a pu s'attacher à cette pratique et la précocité d'une inscription nous amène à y voir, peut-être, les premiers signes de la vocation.

Ainsi, la précocité d'une inscription en école d'art, les témoignages nombreux des étudiants qui évoquent depuis leur plus jeune âge une attirance très forte pour les arts plastiques, incitent à penser que la révélation précoce de ce goût pourrait constituer un des éléments fondateurs de la vocation.

Nous allons confronter ensuite cette première variable de la précocité aux notions d'attachement et de préférence nous permettant de confirmer ou non l'importance d'une révélation anticipée à la vocation.

► La préférence des arts plastiques face aux autres loisirs

La vocation attachée à la pratique artistique des arts plastiques pourrait également se cacher derrière des questions de préférences. Dans le chapitre IV du questionnaire dédié aux adolescents de notre étude⁸², nous avons ajouté une question sur les préférences culturelles de ces derniers : « *Si tu devais te passer d'une pratique culturelle pendant un moment, quelle pratique te manquerait le plus ?* ».

En effet, nous pensions que la pratique des arts plastiques hors temps scolaires pouvait représenter une pratique à laquelle l'adolescent consacrait du temps mais aussi un intérêt particulier. À la lumière des résultats obtenus pour cette question, 41 % des adolescents du Nord-Pas-de-Calais et 37 % des adolescents de la région Île-de-France de notre corpus estiment qu'il s'agit bien de la pratique du dessin et des arts plastiques en général qui leur manquerait le plus. Nous pouvons de fait en déduire que plus d'un tiers des adolescents accordent une place importante à cette pratique. Même s'il semblait raisonnable de s'attendre à de tels résultats de la part d'adolescents inscrits en école d'art de pratiques amateurs, nous constatons, néanmoins, que cet attachement existe bel et bien pour certains adolescents. Nous supposons, en effet, que cette notion d'attachement à la pratique des arts plastiques pourrait être rapprochée de celle de la vocation. En effet, parmi les étudiants interviewés dans notre étude, certains évoquent l'idée d'un attachement particulier pour cette pratique dès le plus jeune âge ou vers l'adolescence. Cet attachement serait ensuite à l'origine de leur inscription en école supérieure d'art.

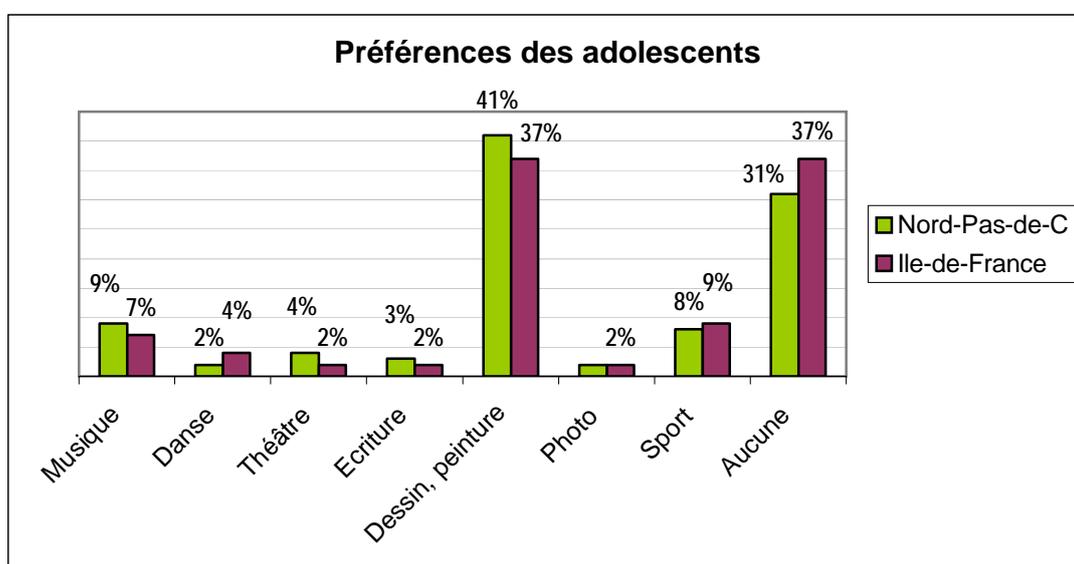
Par ailleurs, 7 % à 9 % de l'ensemble de ces adolescents se disent attachés à la pratique d'un sport ou à la pratique musicale.

⁸² Voir en annexe 1 les questionnaires.

Enfin, bon nombre d'adolescents se disent sans préférence dans leurs pratiques artistiques : soit 31 % dans le Nord-Pas-de-Calais et 37 % en Île-de-France.

De là, nous pouvons supposer que la notion d'attachement à une pratique artistique dès le plus jeune âge peut faire partie des composantes vocationnelles. Cela supposerait également que la notion de vocation pourrait reposer, en réalité, sur un ensemble d'indicateurs sociologiquement objectivables. L'attachement ferait alors figure de composante d'origine à la construction de la vocation. Ainsi ce constat rejoint notre postulat de départ, à savoir la considération de la notion de vocation comme un concept pouvant se construire à l'aide de plusieurs indicateurs ou variables sociologiques.

Les pratiques artistiques préférées des adolescents



3.2. Détermination de la vocation chez les étudiants des écoles supérieures d'art

Chez les étudiants des écoles supérieures d'art de notre corpus nous avons également pu relever quelques indicateurs favorables à l'émergence de la notion de vocation. L'intérêt pour cette discipline artistique dès le plus jeune âge, une pratique autonome du dessin ou de la couleur dans le cadre familial, l'inscription dans une école de pratiques amateurs ou dans tout autre établissement proposant une sensibilisation aux arts plastiques représentent un faisceau d'indices relevés dans le parcours des étudiants et semblent nous orienter vers une vocation artistique aux multiples facettes. La vocation apparaît avant tout constituée

d'un ensemble d'éléments qui viennent renforcer le caractère vocationnel du choix d'une formation en école supérieure d'art.

► **La vocation comme argument sélectif au concours d'entrée des écoles supérieures d'art**

Avant même que les études artistiques commencent, cette idée de la vocation se trouve être largement plébiscitée au début du parcours de la formation artistique, notamment pour les étudiants qui se présentent aux concours d'entrée des écoles supérieures d'art. Un enseignant, membre également d'un jury de sélection à l'entrée d'une des écoles supérieures d'art du Nord que nous avons rencontré lors de notre enquête, nous faisait part de ses commentaires : « *Les étudiants sont jugés sur les exercices plastiques qu'ils peuvent nous présenter lors des jurys de sélection, mais ils sont aussi jugés sur leurs motivations [...] Et plus elles sont profondes, un peu comme la vocation, et plus l'étudiant sera positivement noté* ».

La vocation apparaît donc comme un élément nécessaire, voire indispensable, pour justifier les motivations d'un étudiant se présentant à l'entrée d'une école d'art. L'école d'art va sélectionner ses étudiants selon des critères que l'on peut qualifier d'ambivalents car ces critères peuvent être scolaires, artistiques mais aussi personnels. À l'instar des prêtres de l'enquête de Charles Suaud⁸³, les membres du jury, qui sont souvent aussi des professeurs d'écoles supérieures d'art, pensent savoir repérer « les signes » ou « les germes » de la vocation lors des sélections des étudiants au moment des concours d'entrée. Un étudiant qui a fréquenté une école d'art de pratiques amateurs pendant son adolescence, un portfolio qui contient des dessins ou des productions artistiques qui remontent à l'enfance, la recommandation d'un enseignant de collège ou de lycée enthousiasmé par la sensibilité artistique de son élève, constituent, pour le jury, des indicateurs efficaces de la vocation. De même, la reconnaissance par les membres du jury du registre vocationnel évoqué par l'étudiant lui confère une partie de son caractère objectif.

Et puis, comment refuser l'entrée de l'école à un élève qui prétend que toute sa vie réside dans cette attirance vers les arts plastiques, devant ce désir impérieux, quasiment incontrôlable que représente la vocation artistique ?

⁸³ Suaud Charles, « Contribution à une sociologie de la vocation : destin religieux et projet scolaire », in *Revue Française de Sociologie*, Vol. 15, n° 15.1, 1974, p. 77 à 111.

► Vocation et habitus

Toujours en référence à l'enquête réalisée par Charles Suaud⁸⁴ à propos de la vocation religieuse, nous pouvons également nous interroger sur les relations possibles entre la vocation et la notion beaucoup plus *Bourdieu*sienne d'« habitus »⁸⁵. En effet, ces éléments qui modèlent et définissent en quelque sorte cette idée de la vocation, peuvent également être rattachés à la notion d'habitus. Tout comme le signale Charles Suaud : « *Les critères de vocation que les prêtres utilisent quand ils reconnaissent un enfant apte au sacerdoce ne s'actualisent pas à la façon d'une grille d'observation théoriquement construite mais comme un habitus spécifique produit par le travail pédagogique du petit séminaire et capable d'engendrer mille perceptions subtiles par lesquelles les prêtres reconnaîtront les individus les plus conformes* »⁸⁶.

Nous pourrions alors supposer que l'existence d'un « habitus » chez ces artistes en devenir, constitué par des pratiques et des comportements qui pourraient trouver leurs origines pendant l'enfance ou l'adolescence, donnerait naissance, par la suite, au discours vocationnel.

La vocation ne se définirait plus alors comme une disposition particulière ou comme la soumission à une force supérieure mais regrouperait, en réalité, un ensemble de conditions objectives et surtout objectivables sociologiquement.

Comme l'explique Charles Suaud, nous pourrions alors comprendre le parcours des étudiants des écoles supérieures d'art non plus à travers la notion de vocation artistique mais via celle de biographie artistique. C'est ce que nous allons également tenter de retrouver à travers l'analyse de plusieurs indicateurs qui nous semblent liés à cette notion de vocation.

⁸⁴ Cf. Suaud Charles, *Op., Cit.*, 1978.

Suaud Charles, « Contribution à une sociologie de la vocation : destin religieux et projet scolaire », in *Revue Française de Sociologie*, Vol. 15, n° 15.1, 1974, pp. 77-111.

⁸⁵ Bourdieu Pierre, *La distinction – critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979.

Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, *Les héritiers – Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1964.

⁸⁶ Cf. Suaud Charles, *Op., Cit.*, 1974, p. 80.

► Premier indicateur possible de la vocation : la fréquentation par les étudiants d'une école d'art de pratiques amateurs durant leur adolescence

Dans le troisième chapitre du questionnaire destiné aux étudiants⁸⁷, nous leur avons tout d'abord demandé s'ils avaient fréquenté, avant d'entrer dans leur école supérieure d'art, une école d'art de pratiques amateurs ou une autre structure dans laquelle ils pouvaient suivre des cours collectifs d'art.

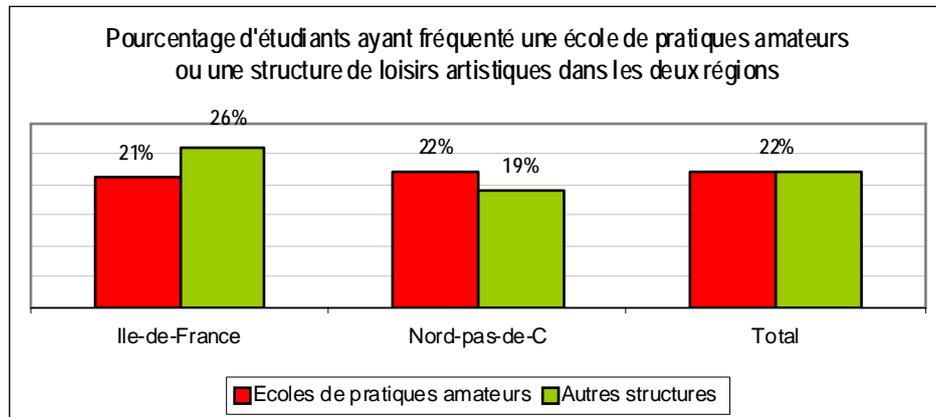
Ils sont, sur l'ensemble des étudiants interviewés dans les deux régions concernées par notre étude (soit 166 étudiants), 22 % à avoir été inscrits durant leur adolescence dans une école d'art de pratiques amateurs. De même, ils sont également 22 % à avoir été inscrits dans une structure de loisirs artistiques de type maison de quartier, maison pour tous, ateliers communaux, associations etc. Si l'on regarde les résultats par région, nous constatons que la région Nord-Pas-de-Calais attire davantage les étudiants durant leur adolescence dans les écoles de pratiques amateurs par rapport aux autres types de structures (telles les associations de quartier ou les MJC) puisqu'ils sont 22 % à avoir fréquenté une école de pratiques amateurs contre 19 %. À l'inverse, dans la région Ile-de-France, les étudiants semblent plus nombreux à avoir fréquenté durant leur adolescence une autre structure de type associative qu'une école d'art de pratiques amateurs. En effet, nous avons relevé 26 % d'étudiants ayant fréquenté les autres catégories de structures contre 21 % pour les écoles d'art de pratiques amateurs.

Cette différence entre les deux régions peut se comprendre à travers les offres en termes de structures culturelles qui émaillent chaque territoire géographique. En effet, les écoles de pratiques amateurs apparaissent plus nombreuses dans la région Nord-Pas-de-Calais et restent attachées le plus souvent à l'histoire des grandes villes de la région. Elles sont connues des habitants et semblent fréquentées naturellement par bon nombre d'adolescents.

En Ile-de-France, l'offre en matière de structures de loisirs dans le domaine des arts plastiques s'avère beaucoup plus hétérogène. En effet, chaque ville d'Ile-de-France ne possède pas systématiquement son école d'art de pratiques amateurs. Ces établissements existent dans certaines communes ou communauté de communes ou d'agglomérations

⁸⁷ Voir en annexe le questionnaire étudiant.

mais sont aussi parfois remplacées par des structures associatives, des maisons pour tous proposant, elles aussi, des temps de loisirs consacrés aux arts plastiques et visuels.

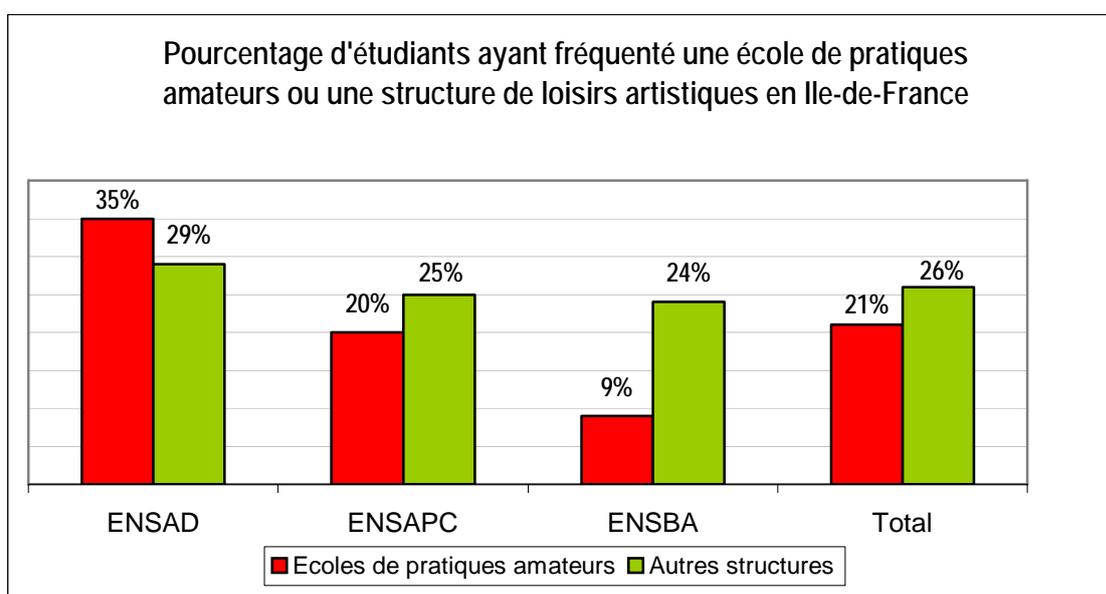


Par ailleurs, au regard de l'analyse que l'on peut entreprendre dans chacune des écoles supérieures d'art des deux régions de notre étude, nous constatons en Ile-de-France, une forte disparité quant à ce type de fréquentation. Par exemple, les étudiants de l'ENSAD représentent ceux qui ont fréquenté le plus grand nombre d'écoles de pratiques amateurs avec 35 % de réponses alors que les étudiants de l'Ecole des Beaux-arts de Paris représentent ceux qui en ont fréquenté le moins avec un petit 9 % de réponses. Du côté des autres structures de type association, maison de quartier ou cours particulier, il semblerait que les étudiants de l'ENSAD disposent du plus fort pourcentage de fréquentation avec 29 % et les étudiants de l'ENSBA du plus faible taux avec 24 %. Cette disparité dans les résultats peut s'envisager de différentes façons : elle pourrait peut-être être rattachée à la nature des enseignements qui sont dispensées dans chacune de ces écoles mais également à la notoriété de ces dernières.

Pour reprendre le cas des étudiants de l'ENSAD, qui doivent disposer d'un bagage artistique mais aussi technique pour intégrer leur école, nous relevons tout de même qu'un tiers d'entre eux sont issus des écoles d'art de pratiques amateurs. Alors, que les étudiants inscrits aux Beaux-arts de Paris ne révèlent que 9 % d'anciens élèves ayant fréquenté une école d'art de pratiques amateurs. Nous pouvons supposer que les étudiants de l'ENSAD sont avant tout venus chercher, dans les écoles d'art de pratiques amateurs, des apprentissages techniques qui leur ont permis ensuite de postuler dans les écoles supérieures d'art spécialisées dans les arts appliqués comme l'ENSAD. Nous pouvons également supposer que les étudiants des Beaux-arts de Paris ne veulent pas avouer cette

partie de leur parcours artistique (certains préférant encore invoquer un don ou le phénomène d'autodidaxie que nous avons développé dans la partie précédente de ce chapitre) ou qu'ils n'ont tout simplement pas eu besoin ou l'envie de fréquenter ce type d'école.

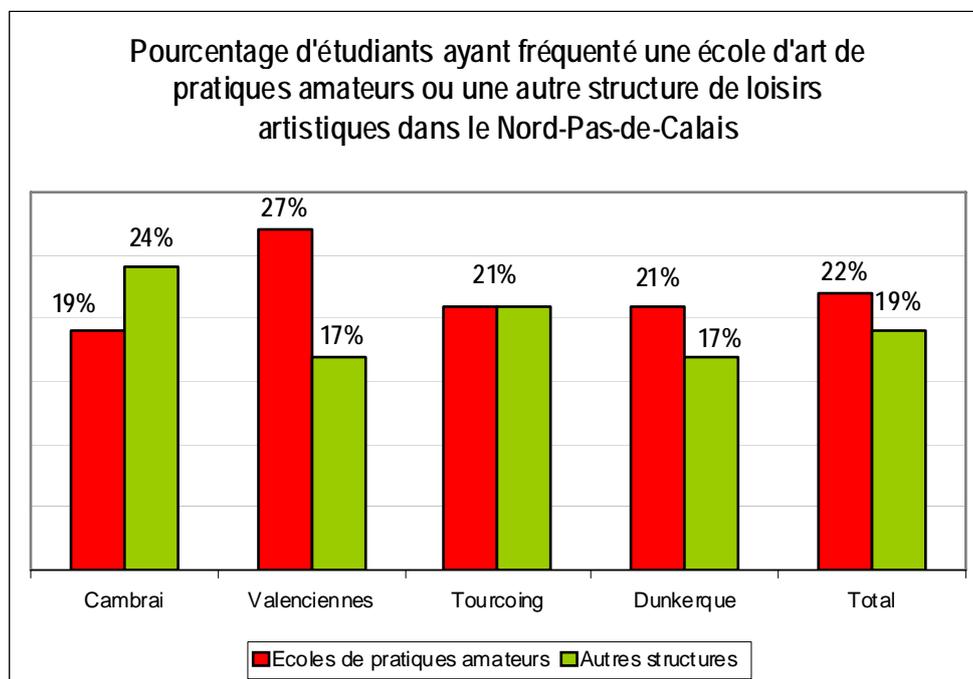
Néanmoins, nous pouvons dans ce sens en déduire qu'en Ile-de-France la fréquentation d'une école de pratiques amateurs conduit davantage les élèves à entrer dans des écoles orientées vers les arts appliqués plutôt que vers les Beaux-arts.



Dans la région Nord-Pas-de-Calais, c'est à l'école supérieure d'art de Valenciennes que les étudiants révèlent les plus hauts pourcentages en termes de fréquentation d'écoles d'art de pratiques amateurs avec un taux de 27 % et c'est l'école supérieure d'art de Cambrai qui nous livre les chiffres les plus bas avec un taux de 19 %. Concernant les autres structures de type associations ou maisons pour tous, l'école supérieure d'art de Cambrai détient le plus fort pourcentage avec un taux de 24 % et les écoles de Valenciennes et Dunkerque le plus faible pourcentage avec un taux de 17 %.

Ces disparités entre écoles peuvent s'expliquer, comme nous avons pu le constater en Île-de-France, par les propositions structurelles du territoire. Si Cambrai obtient le taux le plus fort du côté des autres structures, c'est aussi parce que cette commune et les communes environnantes proposent de nombreuses possibilités en termes de formations artistiques pendant les temps de loisirs. Par ailleurs, si Valenciennes obtient le taux le plus conséquent

du côté des écoles de pratiques amateurs, c'est aussi, parce que cette commune reste connue et réputée pour offrir à ses administrés une école de pratiques amateurs de qualité.



Quant à l'analyse vocationnelle de ces résultats, nous pouvons juste, pour le moment, en déduire que cette attirance pour les arts plastiques a trouvé un de ses moyens d'expression, pour une partie seulement des étudiants, dans la fréquentation de ces lieux de formation lors de leur adolescence. La sensibilisation aux arts plastiques dans ces structures les a conduits, par la suite, à poursuivre leurs études dans une école supérieure d'art. Cela n'indique pas forcément que nous nous trouvons face à des cas de vocations irrésistibles, mais, néanmoins, ces chiffres et comportements indiquent que ces adolescents, qui sont devenus ensuite étudiants en écoles supérieures d'art, ont eu, néanmoins et ceci depuis leur adolescence, une vision linéaire et globale de leur formation. Ils leur semblaient donc bien naturels de suivre celle des arts.

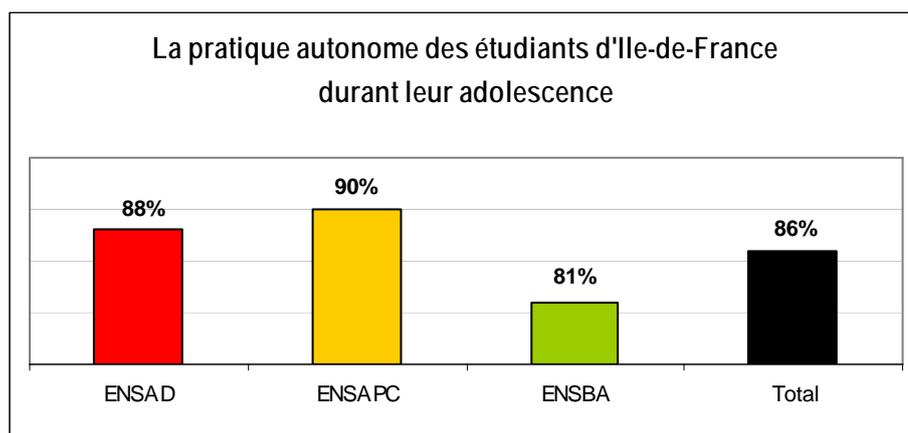
► Un troisième indicateur possible de la vocation : l'autodidaxie

Pour entrevoir les signes plus conséquents de la vocation, il faut ajouter à ces premiers résultats la part d'autodidaxie que révèlent les étudiants scolarisés dans les écoles supérieures d'art. Même si nous avons longuement développé cette question de

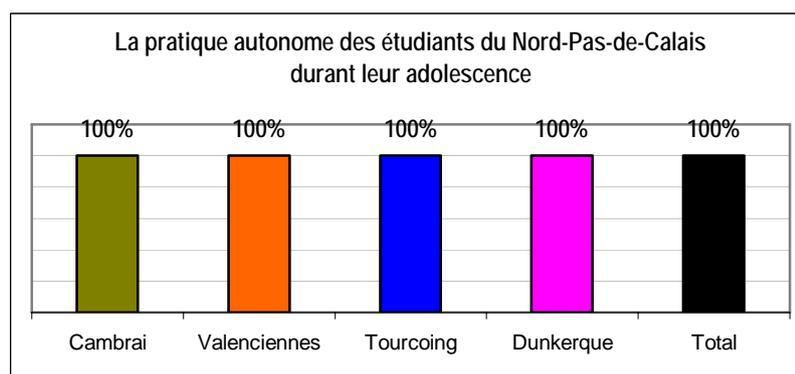
l'autodidaxie dans la deuxième partie de ce chapitre, il nous semblait indispensable de convoquer à nouveau cette caractéristique au regard de l'idée de la vocation.

Ainsi, dans la troisième partie du questionnaire destiné aux étudiants, nous leur avons posé la question de la pratique autonome des arts plastiques de cette façon : « *Quand vous étiez adolescent, pratiquiez-vous le dessin/la peinture/la sculpture seul-e chez vous ?* ».

Voici, ici, les résultats obtenus chez les étudiants de notre corpus et comment ces résultats nous éclairent également sur l'idée de vocation.



Dans la région Île-de-France, cette pratique autonome rassemble 86 % de réponses sur l'ensemble des étudiants avec le pourcentage le plus élevé pour les étudiants de l'école supérieure d'art de Cergy Pontoise, 90 %, alors que les étudiants de l'école supérieure des Beaux-arts de Paris présentent le taux le plus bas avec 81 %.



Dans la région Nord-Pas-de-Calais, les choses apparaissent plus simples, puisque 100 % des étudiants ont répondu avoir eu ce type de pratique autonome des arts plastiques au moment de l'adolescence.

À nouveau, nous pouvons nous demander si les étudiants de la région parisienne n'occultent pas une partie de leur parcours artistique en faisant prévaloir leur cursus

scolaire plutôt que les aléas de la « vocation » à travers la pratique solitaire des arts plastiques ou l'autodidaxie, ou si simplement, la « vocation » supposée qui les aurait amené à se présenter à l'entrée d'une école d'art n'est pas, tout simplement, survenue plus tardivement.

Des entretiens plus approfondis avec tous les étudiants de notre corpus auraient pu nous aider à compléter cette problématique et à préciser les différents choix réalisés pendant la période de l'adolescence définissant, ensuite, les carrières de ces étudiants. Malheureusement, nous n'avons pas eu le temps d'approfondir cet aspect de notre enquête. Néanmoins, nous constatons que quasiment tous les étudiants que nous avons interrogés, qu'ils soient scolarisés en écoles supérieures d'art dans le Nord-Pas-de-Calais ou en Île-de-France, ont, durant la période de l'adolescence, pratiqué les arts plastiques (le dessin, la photographie, le volume, la couleur) de façon autonome. Cette forme d'autodidaxie révélée chez ces étudiants nous invite à penser que la vocation nous indique ici un de ses signes constitutifs ou que la pratique autonome pourrait constituer un des signes de la vocation.

Ainsi, après avoir étudié la précocité des inscriptions en écoles d'art de pratiques amateurs chez les adolescents et les étudiants, ainsi que les éléments liés à l'autodidaxie pouvant mener notre public sur la voie de la vocation, nous allons nous intéresser à un autre indicateur possible de la vocation : le don.

3.3. Le don, un possible élément fondateur de la vocation

La notion de don peut, sans nul doute, être associée à de l'idée de la création. Les concepts de don et de création font tous deux référence au registre des artistes romantiques et au souffle divin. Tout comme la vocation qui signifie l'appel ou l'élection de dieu, le don appartient au registre sacré. Seuls les « élus », et donc ceux qui auront reçu un don, pourront accéder au plus haut rang de la création. Cette notion de don s'est aussi largement développée durant la Renaissance. Auparavant, pour les artistes qui étaient davantage considérés comme de bons artisans, la notion de virtuosité prévalait. L'artiste ou plutôt l'artisan de l'époque faisait reconnaître une habileté manuelle qui qualifiait son travail. L'habileté technique s'est ensuite transformée en don par un effet de dévaluation de l'utilité des objets au profit de leur contemplation et de l'idée de beauté. La création se

devait de paraître sous un halot de mystère et le don devint alors le mot idéal pour exprimer ce qui ne pouvait être expliqué.

Ce modèle « vocationnel » fondé sur la notion de don et repris par Vasari⁸⁸ dans son histoire des peintres illustres, relèguera, pour un moment, le modèle de l'apprentissage accompagné de formations longues et difficiles.

Cette idée du don s'associe également aujourd'hui à l'espace d'autorité que les enseignants dans les écoles d'art essayent de maintenir. Ainsi, Pascal Vallet⁸⁹ dans son étude ethnosociologique des ateliers de nu révèle que le don sert aussi parfois de curriculum vitae aux enseignants notamment dans le monde technique du dessin sur modèles vivants.

Par ailleurs, à la lecture des ouvrages de Raymonde Moulin⁹⁰ et Howard S. Becker⁹¹, nous sommes interrogée dans cette étude sur la révélation ou non de cette notion de don parmi les élèves de notre corpus et comment cette idée du don pouvait être reliée à la notion de vocation. En effet, le rapprochement qu'opère Howard S. Becker entre le don et la création artistique reste troublante : « *D'une manière générale, ceux qui participent à la création d'œuvre d'art, et toute la société avec eux, sont persuadés que l'art exige des talents, des dons ou des aptitudes que seules quelques personnes possèdent. Certains sont plus doués que d'autres et très peu le sont assez pour mériter le titre honorifique « d'artiste ». L'œuvre d'art exprime et concrétise les talents rares de son auteur. L'examen de l'œuvre suffit pour s'en convaincre* »⁹².

Qui plus est, comme l'indique Alain Quemin dans son ouvrage relatif à l'analyse de la notoriété des artistes à travers le KunstKompass : « *Lorsque l'on cherche à rendre compte de ce qui peut affecter la notoriété ou le succès des artistes, l'analyse sociologique est presque toujours confrontée à l'idéologie du don selon laquelle seul ce dernier serait en mesure d'expliquer pourquoi certains créateurs réussissent et d'autres pas* »⁹³. Il pourrait donc sembler inutile de tenter une analyse de la vocation via la notion de don tant cette dernière semble annihiler la possibilité d'une analyse rationnelle et objectivable.

⁸⁸ Vasari Giorgio, *La vie des meilleurs peintres, sculpteurs et architectes* (1550), Paris, Actes Sud, 2005.

⁸⁹ *Ibidem*, p. 44.

⁹⁰ Cf. Moulin Raymonde, *Op. Cit.*, 1992, p. 300.

⁹¹ Becker Howard S., *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 1982, p. 39.

⁹² Cf. Becker Howard S., *Op., Cit.*, 1982, p. 39.

⁹³ Quemin Alain, *Les stars de l'art contemporain*, Paris, CNRS Éditions, 2013, p. 313.

Pour autant, dans le cadre de cette recherche, nous allons tout de même essayer de souligner combien le don peut être convoqué par les adolescents, leurs parents et les étudiants faisant partie de notre corpus, pour expliquer le choix d'un loisir artistique voire d'une formation dans une école supérieure d'art.

Venant appuyer notre hypothèse, Pascal Vallet souligne avec justesse la proximité existante chez les plus jeunes élèves inscrits dans une école d'art entre le « don » et l'idée d'une vocation : « *Beaucoup d'étudiants présents dans les écoles d'art tirent leur vocation artistique d'avoir été qualifiés de « doués » ou « sensibles » à un moment donné de leur existence dans un cercle amical ou dans un contexte familial* »⁹⁴.

Comme le confirme également Nathalie Heinich : « *La projection dans l'au-delà, dont rien ne peut garantir la réussite, est inséparable de la croyance : croyance en sa propre élection, autrement dit sa vocation, ce sentiment d'être « appelé » qui transmue la profession en mystique. Et la forme proprement artistique de la vocation, c'est le don, cette disposition innée, donc constitutive de la personne, par opposition à la technique ou au savoir, appris et interchangeables* »⁹⁵.

Nathalie Heinich ajoute dans son ouvrage, *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*, que si le don constitue une valeur plutôt passive qui se reçoit dès la plus tendre enfance, la vocation devient la forme active de ce don, une sorte d'offrande de sa compétence et de son travail en échange de quelque chose qui a été reçu sans effort.

De même, Pierre Bourdieu dans son article sur les arts dans la société nous rappelle que « *Le silence sur les conditions sociales de l'appropriation de la culture ou, plus précisément, de l'acquisition de la compétence artistique comme maîtrise de l'ensemble des moyens de l'appropriation spécifique de l'œuvre d'art, est un silence intéressé, puisqu'il permet de légitimer un privilège social en le transformant en don de la nature* »⁹⁶.

Ainsi, Pierre Bourdieu révèle en partie ce qu'il nomme les ressorts cachés des usages sociaux de la culture.

⁹⁴ Vallet Pascal, *Les dessinateurs – Un regard ethnographique sur le travail dans les ateliers du nu*, Paris, L'Harmattan, 2013, p. 157.

⁹⁵ Cf. Heinich Nathalie, *Op. Cit.*, 2005, p. 19.

⁹⁶ Bourdieu Pierre, « Les arts dans la société », *Revue internationale des sciences sociales*, Vol. XX, n°4, 1968, p. 660.

Nous étions donc très curieuse de savoir si dans notre enquête, aujourd'hui, les adolescents mais aussi les parents de ces derniers et les étudiants des écoles d'art utilisaient encore cette notion de don ou s'ils avaient adopté d'autres logiques explicatives quant à leurs compétences ou leurs attirances spécifiquement artistiques.

Chez les adolescents de notre étude, cette notion de don ne transparait pas dans le questionnaire mais seulement dans les commentaires de certains parents d'élèves. Concernant le cas des étudiants, nous leur avons posé directement la question.

► Chez les parents des adolescents

Nous pensions trouver des indices de cette notion de don dans les propos des parents. En effet, à la question « *Aimeriez-vous que votre enfant poursuive des études artistiques ?* », certains parents n'hésitent pas à évoquer les compétences particulières de leur enfant.

Cependant, ce genre de témoignage reste isolé et il semble évident que chez les plus jeunes enfants, les parents n'aient pas encore pu déceler cette part de « génie » propre à leur enfant.

Les parents pensent en priorité aux avantages que peuvent procurer ces enseignements mais ils ne se posent pas la question d'une éventuelle prédisposition aux arts plastiques. Soit cette dimension leur échappe complètement du fait du jeune âge de leur enfant ou de leur propre incapacité à juger les capacités de ce dernier, soit ces notions vocationnelles ou de précocité du don ne peuvent être perçues, par les protagonistes eux-mêmes, qu'*a posteriori* de leur cursus artistique.

► La précocité du don et la place particulière du dessin

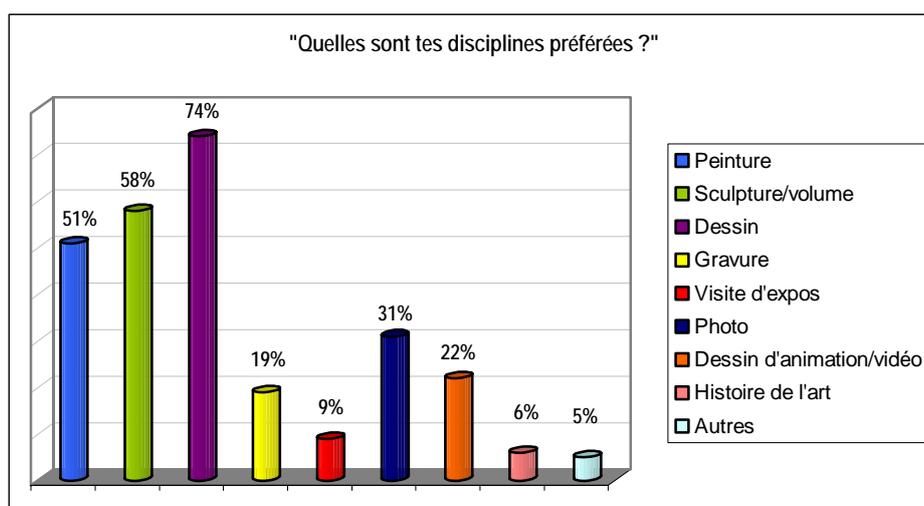
Voici néanmoins quelques témoignages de parents d'élèves qui ont vu chez leur enfant les signes plus ou moins objectifs d'un don artistique.

- Un parent d'élève de 14 ans de l'école d'art d'Issy-les-Moulineaux : « *Téo est inscrit en dessin, il est très bon ; les niveaux des élèves sont très différents* ».
- Un parent d'élève de 11 ans de l'école d'art d'Évry : « *Oui, nous voulons bien qu'elle poursuive des études artistiques parce qu'elle est douée et qu'elle aime ça* ».
- Un parent d'élève de 13 ans de l'école d'art de Saint-Omer : « *Notre fils a beaucoup de facilités en art et nous aimerions qu'un endroit spécifique soit ouvert pour exposer les travaux des élèves* ».

Cette double constatation, de la précocité du don et de certaines compétences pour le dessin, rejoint celles réalisées par Françoise Liot⁹⁷ sur la précocité du don déclaré par les artistes mais aussi par les étudiants de l'École Nationale Supérieure des Beaux-arts de Paris, le don pour le dessin étant le plus fréquemment mentionné.

Comme l'explique Françoise Liot dans son étude sur les transformations de la profession artistique, cette révélation du don s'opère le plus souvent à travers la pratique du dessin représentant le don le plus fréquemment formulé. Nous retrouvons également cette idée dans notre enquête à travers les réponses données par les adolescents à la question des disciplines préférées mais également dans le discours des parents qui ont pu observer une grande appétence de leur enfant pour le dessin.

Les disciplines préférées des adolescents inscrits dans les écoles d'art de pratiques amateurs de la région Nord-Pas-de-Calais de notre étude



De même, Jérémie Vandebunder⁹⁸, dans son article consacré à l'analyse de la formation artistique via le concept d'innéité du don, recueille dans des entretiens réalisés avec des étudiants inscrits en école supérieure d'art, des propos similaires confortant l'idée que l'attraction du dessin fait partie de la vie de ces jeunes personnes depuis longtemps.

⁹⁷ Liot Françoise, *Le métier d'artiste*, Paris, L'Harmattan, 2004.

⁹⁸ Vandebunder Jérémie, « Une école de la maturation ? Analyse de la formation artistique entre immédiateté du don, rythme des études et processus de création », *Temporalités.revues.org*, 2011.

Cependant, cette notion de don n'apparaît pas comme une notion héritée par l'adolescent ou par l'étudiant. Il ne fait pas partie du bagage familial explicite. Il est reçu, c'est tout. Il semble gommer en partie les effets de classe car, le don artistique ne s'invite pas uniquement dans les familles les plus aisées. Il permet de faire abstraction de la naissance pour laisser simplement la place aux compétences. Il raye en quelque sorte les effets de classe et démocratise ainsi l'accès aux plus hautes positions artistiques.

De plus, pour que ce don soit ensuite transformé en objectifs professionnels, il semble nécessaire que le contexte familial oriente et facilite cette conversion. Un long chemin restera à parcourir pour dépasser, parfois, les réticences ou les craintes des parents.

► Chez les étudiants

Cette notion de don a également été questionnée chez les étudiants de notre corpus.

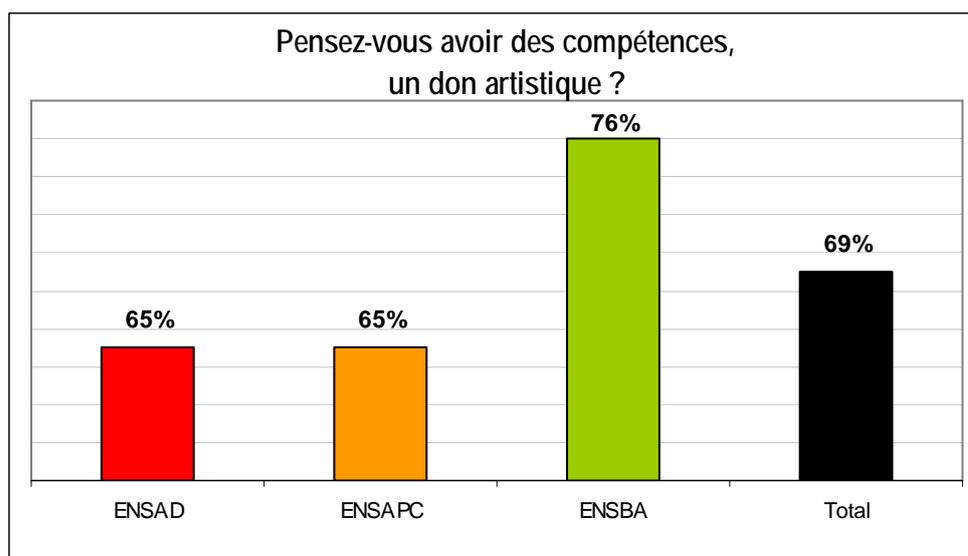
Ainsi, la troisième partie du questionnaire destiné aux étudiants comprenait une question ayant trait à la notion de don : « *Pensez-vous avoir des compétences, un don artistique ?* ». Les étudiants étaient amenés à répondre par oui ou par non, puis à préciser le type de don et, depuis quand, il leur était apparu.

Il ne va pas sans dire que certains étudiants étaient plutôt étonnés de la formulation et certains, très naturellement, ont très vite préféré parler de sensibilité et de compétences au lieu de don. En effet, parler de don, c'était au final faire appel à des concepts tels que l'inné et l'acquis qui réduit en quelque sorte les compétences artistiques des étudiants à ce que la chance, le destin ou « les bonnes fées » ont pu leur donner à la naissance. L'idée du don exclut toute possibilité de se révéler de nouvelles compétences par la formation, par le travail.

Ainsi, le don peut être aussi perçu comme un concept très élitiste, puisque certains étudiants semblent y avoir accès alors que d'autres non, d'où le sentiment d'une certaine injustice.

Cette idée du don peut également troubler la légitimité d'une inscription en école supérieure d'art car pourquoi s'inscrire dans un lieu de formation artistique si l'étudiant s'estime déjà doué ? Mais inversement, cette idée du don ou de compétences particulières peut aussi venir légitimer une inscription en école d'art, le don apparaîtrait alors comme un signe précurseur à la formation des artistes venant compléter ce don dans une école d'art.

Pourcentage de réponses positives chez les étudiants d'Île-de-France

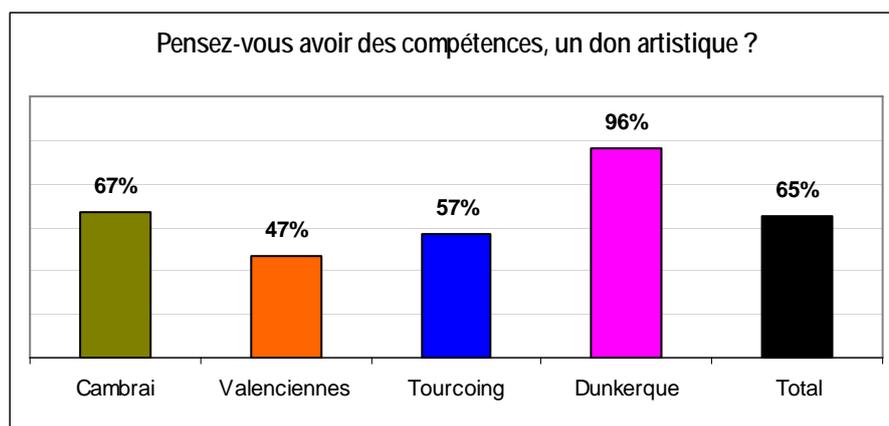


Au regard des résultats obtenus dans chacune des écoles supérieures d'art de la région Île-de-France, il semblerait que les étudiants interviewés de l'école des Beaux-arts de Paris représentent les plus convaincus de leurs compétences ou de leur don avec 76 % de réponses. Il convient toutefois de noter que cette notion de don était moins bien approuvée par certains et que d'autres étudiants préféraient mentionner, comme nous l'avons déjà évoqué, des compétences particulières. Sur l'ensemble des réponses données par les étudiants d'Île-de-France, 69 % estiment avoir des compétences, voire un don. Nous pouvons donc en déduire que quasiment les trois quarts des étudiants de cette région supposent détenir un don ou des compétences artistiques particulières pouvant ensuite justifier leur présence en école d'art.

Cependant, il reste tout de même un tiers des étudiants de notre corpus qui ne pensent pas disposer de compétences particulières et qui espèrent, nous le supposons, les acquérir dans leur école supérieure d'art. Cela peut vouloir dire, également, que les étudiants disposant déjà de compétences spécifiques viennent s'inscrire dans une école supérieure d'art avec un état d'esprit différent de ceux qui semblent avoir tout à apprendre. Nous supposons de même que les pédagogies impacteront différemment les étudiants disposant de ces « dons » et ceux qui semblent vierges de toute compétence. Ces « dons » artistiques ou compétences particulières relevées par les étudiants semblent, de fait, légitimer la vocation artistique et placent ces étudiants dans une posture particulière concernant les enseignements.

Cette analyse nous rapproche également de notre questionnement sur la pertinence de prendre ou non en considération les savoirs autodidactes des étudiants dans les pédagogies des écoles supérieures d'art. Le don ou les compétences particulières seraient alors plus proches des savoirs autodidactes que de la notion de « génie incréé ».

Pourcentage de réponses positives chez les étudiants de la région Nord-Pas-de-Calais

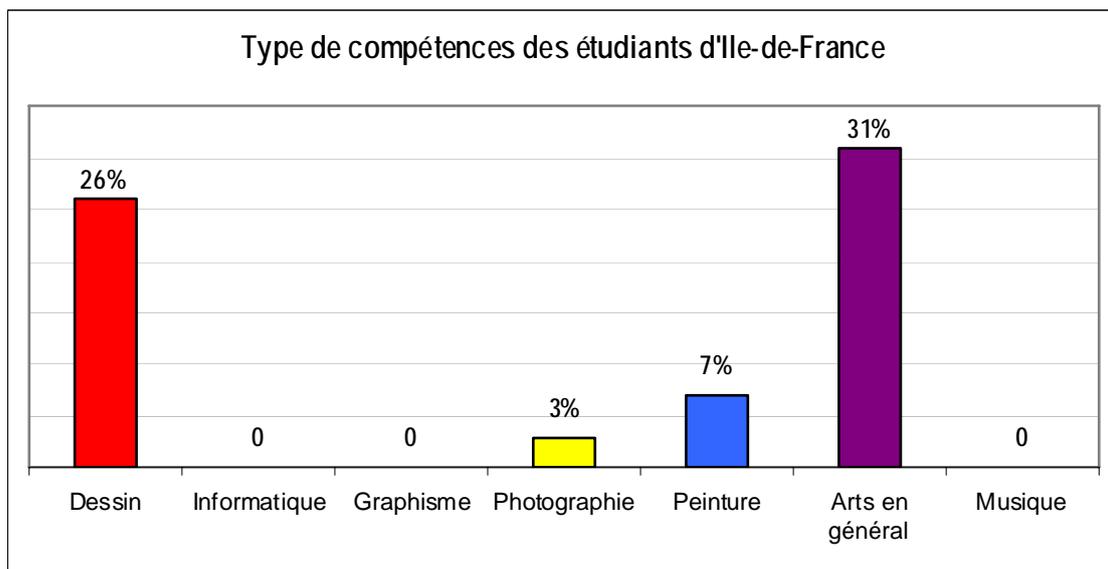


Dans la région Nord-Pas-de-Calais, les écarts semblent plus importants encore, puisque 96 % des étudiants interviewés de l'école supérieure d'art de Dunkerque se supposent détenteurs de compétences ou de dons artistiques alors que les étudiants de l'école supérieure d'art de Valenciennes le revendiquent très peu avec 47 % de réponses à cette question. Sur l'ensemble des quatre écoles de la région, 65 % des étudiants estiment disposer de ces valeurs. Ce qui nous rapproche des résultats obtenus en Île-de-France.

► Variété de compétences ou de dons

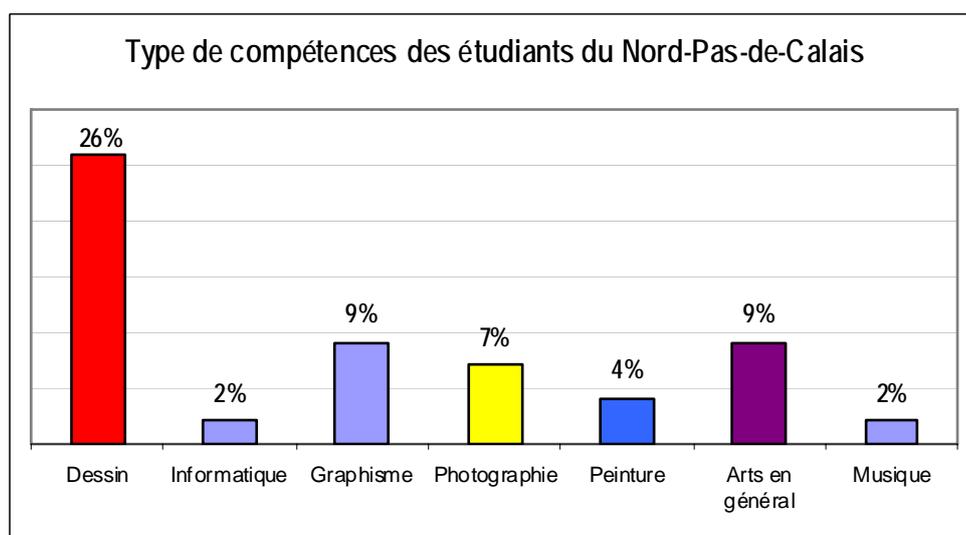
Afin d'affiner ces premiers résultats, nous avons ensuite demandé aux étudiants de notre corpus quel type de compétence ils pensaient détenir et depuis quand.

Du côté des compétences



Les étudiants des écoles supérieures d'Île-de-France estiment, pour 31 % d'entre eux, avoir certaines compétences dans les domaines artistiques en général. Certains l'expriment en précisant qu'ils ont toujours été très sensibles à l'art et à la création sans revendiquer de compétences particulières ou une technique spécifique.

Le deuxième taux significatif revient au dessin qui représente pour 26 % des étudiants d'Île-de-France une compétence ou un don particulier. Puis viennent avec seulement quelques réponses, la peinture et la photographie.



Chez les étudiants des écoles supérieures d'art de la région Nord-Pas-de-Calais, c'est sans aucun doute le dessin qui occupe la première place des réponses avec un taux de 26 %. Puis viennent l'art en général avec 9 %, le graphisme avec 9 %, la photographie avec 7 %, la peinture avec 4 %, puis la musique et l'informatique avec respectivement 2 % des réponses.

► Depuis quand ?

Mais, plus intéressant encore que les matières qui font l'objet de compétences particulières, c'est le moment de la révélation de ces compétences ou de ces dons qui semble révélateur de cette notion de vocation et qui tend à la légitimer.

En effet, dans les deux régions concernées par l'étude, les étudiants s'accordent à dire, pour 24 % d'entre eux, que ces compétences/ces dons leur sont apparus très tôt soit « depuis toujours » et qu'ils ont, en réalité, toujours ressenti une attirance particulière pour les domaines créatifs. Cette idée que ces compétences font partie d'eux-mêmes et ceci depuis toujours, renforce l'idée de vocation qu'ils ont peu à peu développée par la suite.

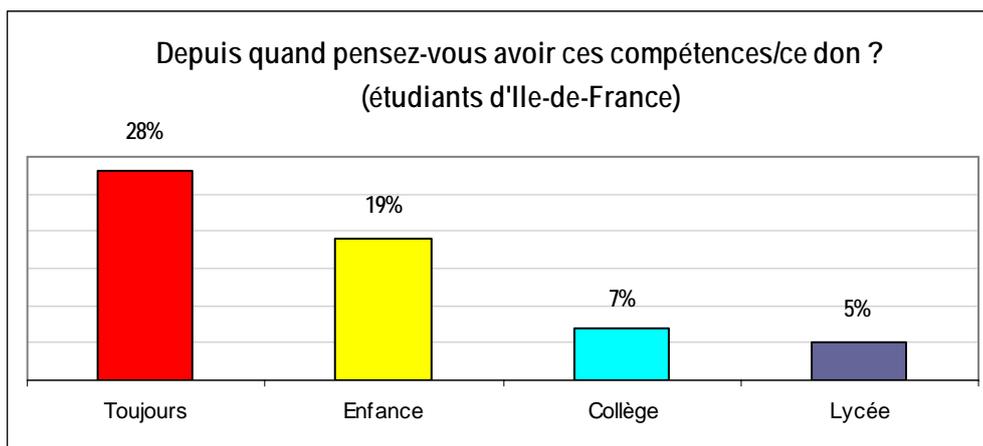
Par ailleurs, 13 % estiment avoir pris conscience de ces dispositions artistiques depuis l'enfance, ce qui se rapproche de la réponse « depuis toujours » tout en la modulant et en la dissociant de l'idée de don que l'on reçoit au moment de la naissance - « *Les bonnes fées se sont penchées sur mon berceau* » - ou encore de dispositions innées.

8 % encore estiment que certaines compétences artistiques leur sont apparues durant les années passées au collège. Puis, 10 % des étudiants estiment que ces compétences se sont révélées plus tardivement, notamment pendant leur scolarité au lycée.

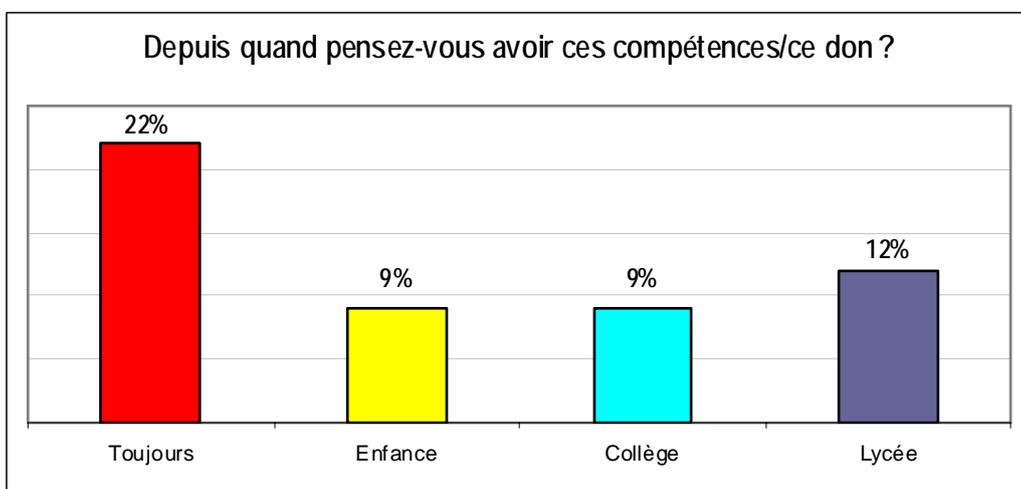
Si l'on observe les disparités dans les réponses par région, nous constatons que les étudiants du Nord-Pas-de-Calais accordent davantage d'importance aux temps du collège et du lycée que leurs homologues d'Île-de-France. Par ailleurs ces derniers accordent, pour leur part, plus d'intérêt à l'enfance et à l'idée que cela réside en eux depuis toujours.

Nous pourrions donc en déduire que l'idée de la vocation serait plus forte ou plus ancrée dans les propos des étudiants d'Île-de-France alors que dans la région Nord-Pas-de-Calais il semblerait que les effets de la prescription (familiale ou scolaire), dans les moments forts de la socialisation des adolescents (collège et lycée), soient davantage prégnants.

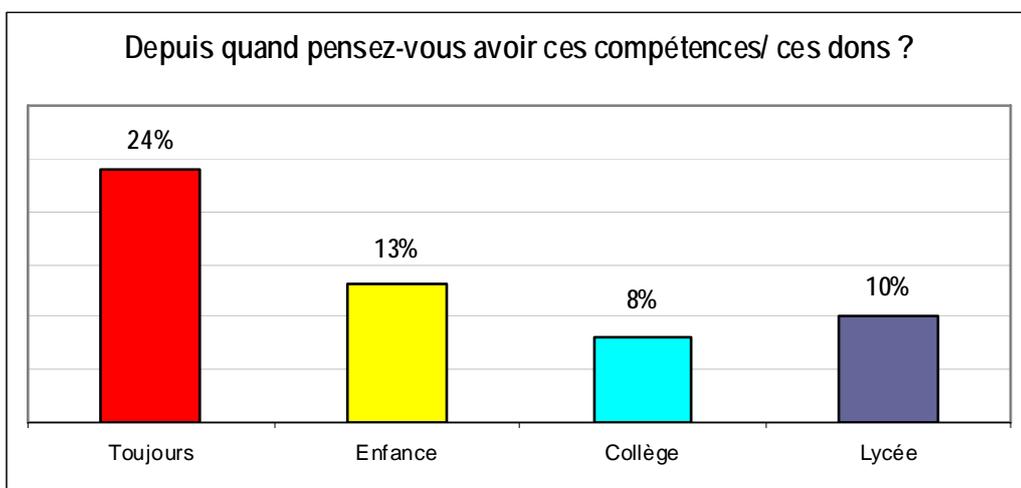
Chez les étudiants d'Île-de-France



Chez les étudiants du Nord-Pas-de-Calais



Total des deux régions



Nous constatons donc, à travers ces résultats, que différents facteurs peuvent préciser la survenue de la vocation chez les étudiants inscrits en école supérieure d'art. Bon nombre d'étudiants, soit 65 %, estiment avoir des compétences particulières, voire un don. Plus encore, 24 % d'entre eux pensent avoir ce don depuis toujours. Qui plus est, le dessin fait figure de médium de la révélation de cette vocation.

Nous allons donc voir maintenant que ces facteurs – détention d'un don, précocité de ce don - sont plus ou moins liés à ce que l'on nomme des déclencheurs venant favoriser la prise de conscience de cette vocation.

3.4. Les facteurs déclencheurs ou révélateurs de la vocation

À la manière de Françoise Liot⁹⁹ qui rappelle que la vocation a besoin d'éléments déclencheurs tel que le don pour être révélée : *« L'héritage direct des parents est rare et le goût artistique des parents ne suffit pas à expliquer ce choix. L'orientation vers ce type d'activité combine souvent une pluralité de facteurs sociaux et psychologiques qui provoquent l'intérêt pour l'art et les transforment en choix professionnel. Le don est la cause la plus souvent avancée par les acteurs pour expliquer ce choix »*, nous avons pu observer, dans les analyses précédentes que plusieurs indicateurs pouvaient préexister à la révélation de la vocation chez les étudiants selon des comportements choisis tels que le choix de la pratique des arts plastiques en amateur en secteur associatif ou dans une école d'art de pratiques amateurs, par des moments d'autodidaxie et par la prise de conscience de « dons » ou, pour le moins, de compétences particulières.

Il nous semblait donc particulièrement judicieux de nous pencher sur la question des facteurs ou éléments déclencheurs de cette vocation.

À la lumière des interviews réalisées avec les étudiants de notre corpus, nous avons pu observer que les étudiants, tout comme les prêtres de l'enquête de Charles Suaud¹⁰⁰, évoquaient parfois des événements précis, des rencontres particulières qui avaient renforcés leur choix.

⁹⁹ Liot Françoise, *Le métier d'artiste*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 15.

¹⁰⁰ Cf. Suaud Charles, *Op. Cit.*, 1974.

En effet, comme le souligne très justement Vincent Dubois¹⁰¹ : « *En plus de restituer les conditions sociales de leur genèse et les étapes qui l'ont jalonnée, comprendre les vocations implique de rendre compte des formes de narrativité qui les accompagnent* ».

Quelques étudiants nous ont en effet parlé de ce professeur de collège ou de lycée qui avait su les encourager à poursuivre dans une voie artistique, qui leur avait ouvert les yeux sur ce qui les animait réellement. D'autres évoquent l'ambiance artistique qui régnait dans le contexte familial, sans oublier l'influence parentale que nous développerons dans un autre chapitre. D'autres encore relatent une visite d'exposition qui les a marqués et qui les a convaincus de choisir une formation artistique.

Comme Nadine, ancienne élève de l'école des Beaux-arts de Paris faisant partie de notre corpus, qui évoque les personnages clefs qui l'ont décidée à tenter les Beaux-arts de Paris : « *J'ai fréquenté entre cinq et neuf ans le restaurant de mon père qui accueillait beaucoup d'artistes, des musiciens mais aussi des plasticiens qui échangeaient leurs œuvres contre le droit d'exposer dans ce lieu [...] Ma deuxième rencontre importante ou personne importante, c'est un prof d'arts plastiques qui était aussi un ancien des Beaux-arts de Paris et qui est venu dans notre classe quand j'étais en cinquième. C'est lui qui m'a aussi donné envie de suivre les Beaux-arts* ».

► La rencontre qui favorise la vocation, voire qui la révèle

L'idée qu'une rencontre ait pu également favoriser cette vocation peut être repérée dans certains propos d'étudiants ou en observant les chiffres quant au rôle des prescripteurs à ce type de formation. Dans la thèse de Jérémie Vandebunder¹⁰², nous retrouvons aussi cette idée qu'une ou plusieurs personnes peuvent avoir orienté ou influencé le choix des étudiants à un moment donné de leur parcours : « *Si l'on classe les différents actants selon leur ressemblance et surtout selon leur rôle dans le récit menant à l'inscription, on peut voir qu'un type d'actant est largement présent dans ces discours. Qu'il s'agisse d'un enseignant de lettre au lycée, d'arts plastiques au collège, d'un professeur en classe préparatoire, d'une amie qui tente les Beaux-arts [...] On retrouve dans les entretiens la présence d'une personne qui a « poussé » l'étudiant* ».

¹⁰¹ Dubois Vincent, *La culture comme vocation*, Paris, Éditions Raisons d'agir, 2013, p. 104.

¹⁰² Vandebunder Jérémie, Thèse de doctorat, « La pédagogie de la création – Une sociologie de l'enseignement artistique », sous la direction de Charles Gadea, Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, 2014, p. 136.

De même Juan Carlos Pita Castro¹⁰³, dans son ouvrage consacré aux récits autobiographiques d'étudiants en art en Suisse, nous montre les liens étroits qui peuvent exister entre certains personnages décisifs incarnés par la famille mais aussi par des professeurs, des artistes rencontrés dans les classes ou par le biais du hasard, et la notion de vocation et plus précisément de cette idée d'une certaine confirmation de la vocation.

Chez les étudiants de notre enquête, nous trouvons d'autres récits qui relatent cette influence sensible que peuvent recouvrir les enseignants. En voici un exemple chez Anaïs, étudiante à l'école supérieure de Valenciennes : « Le fait d'apprendre avec des artistes, ça nous montre que les artistes existent, ils nous donnent des conseils et un de mes profs de peinture, qui s'était arrêté au bac, regrettait de ne pas avoir continué. Il m'a convaincu qu'il fallait faire des études artistiques pour apprendre et réussir dans le milieu de l'art, il m'a encouragé dans ce domaine ». Ou encore chez Gaétan, scolarisé au moment de l'interview dans l'école supérieure d'art de Tourcoing : « Je crois que c'est en troisième que ça s'est décidé. On peut dire que les cours périscolaires m'ont donné envie de choisir au lycée une filière plutôt artistique [...] C'est une ancienne prof à moi de Dunkerque qui m'a aidé à préparer le concours pour ensuite entrer à Tourcoing ».

Par ailleurs, à côté du rôle joué par les professeurs, d'autres membres faisant partie du cercle intime de l'étudiant peuvent avoir également contribué à déclencher leur vocation artistique.

Raymonde Moulin¹⁰⁴ écrivait déjà en 1992 : « *Parmi les anecdotes concernant l'enfance d'artistes, les plus volontiers évoquées concernent un environnement familial orienté vers l'art, même si, souvent, des parents qui ont éprouvé les incertitudes de la vie d'artistes hésitent, au moins en un premier temps, à encourager les vocations [...] telle mère a fait des études de sculpture et a vécu dans un milieu d'artistes [...] tel oncle était peintre de renom* ».

¹⁰³ Pita Castro Juan Carlos, *Devenir artiste, une enquête biographique*, Paris, L'Harmattan, 2013, p. 129.

¹⁰⁴ Moulin Raymonde, *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion, 1992, p. 300.

Nous pouvons, afin d'illustrer cette idée de la proximité familiale avec le monde de l'art, citer le témoignage d'Hugo inscrit à l'ERSEP¹⁰⁵, l'école supérieure d'art de Tourcoing : *« Je suivais des cours le mercredi matin à Achicourt dans le Pas-de-Calais, dans une sorte de petite école d'art de type associatif. J'ai fait ça entre 6 et 10 ans. Je prenais des cours de peinture, de dessin, de collage. J'ai toujours vécu dans un milieu artistique, mes parents m'emmenaient visiter des expositions. Et puis, j'ai des oncles célèbres dans le milieu de l'art, un de mes oncles s'appelle Di Rosa ».*

Si nous avions eu davantage de temps pour notre étude, nous aurions pu affiner, par des entretiens plus approfondis, cette question de l'influence des enseignants ou professeurs sur l'orientation de ces étudiants. Nous aurions pu, ainsi, déceler qu'elle était la part d'influence véritable et objective des personnes pouvant être à l'origine d'une vocation artistique.

Malheureusement, nous n'avons pas pu étayer davantage cette réflexion mais cela mériterait, nous semble-t-il, de nous y attarder plus longuement.

De même, nous aurions pu également nous intéresser aux lettres de motivation qui ont accompagné le dossier des candidats au moment du concours d'entrée dans les écoles supérieures d'art de notre corpus. Nous aurions pu ainsi découvrir d'autres modalités particulières du récit de soi que les étudiants formulent et invoquent lors de ces concours et qui pourraient indiquer plus ou moins clairement la révélation d'une vocation.

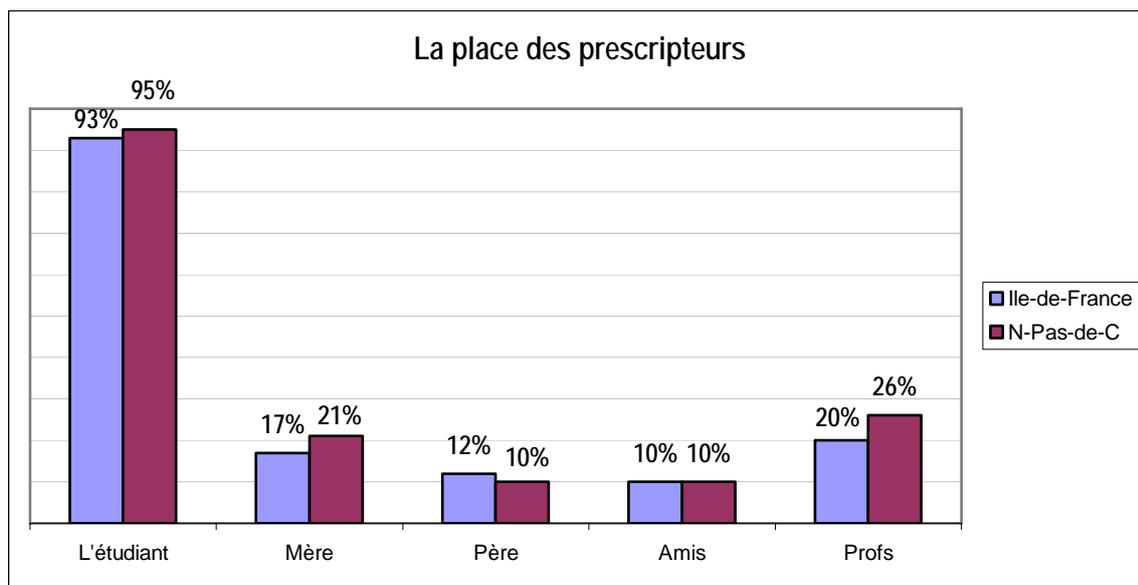
Néanmoins, dans le questionnaire qui était destiné aux étudiants, une question supplémentaire pourrait nous renseigner plus précisément sur le rôle joué par les personnes ayant pu influencer leur vocation dans le domaine des arts plastiques. En effet, nous avons demandé aux étudiants quelles pouvaient être les personnes à l'origine de leur inscription en école supérieure d'art.

Ainsi il semblerait qu'à côté de la place logique que trouve leur propre décision, puisqu'ils sont tout de même respectivement 93 % en Île-de-France et 95 % dans la région Nord-Pas-de-Calais à se présenter comme étant la personne centrale de leur inscription en école supérieure d'art, les professeurs obtiennent des taux plus élevés que les pères et même les mères. En effet, 20 % des professeurs qui ont croisé le parcours des étudiants de notre

¹⁰⁵ Cette école fait aujourd'hui partie d'un EPCC avec l'école supérieure d'art de Dunkerque et a pris comme nom ESA.

étude en Île-de-France pourraient être à l'origine de leur inscription en école d'art. De même, nous relevons un taux de 26 % chez les étudiants dans le Nord-Pas-de-Calais. Les mères représentent, quant à elles, un taux de 17 % en Île-de-France et de 21 % dans le Nord-Pas-de-Calais. Du côté des pères, ils présentent les taux les plus bas avec ceux de l'influence des amis, avec respectivement des taux de 12 % et 10 %.

**La place des prescripteurs chez les étudiants inscrits en école supérieure d'art
(L'étudiant pouvait cocher plusieurs réponses)**



Nous venons donc de constater que plusieurs indicateurs pouvaient être à l'origine de la réalisation d'une vocation artistique chez les étudiants. Cependant, l'influence des prescripteurs ou des rencontres dans la possible naissance d'une vocation, notamment à travers les figures du professeur qui encourage ou de parents très investis dans les milieux culturels, trouve ses limites et parfois ses contradictions quand il s'agit d'envisager une profession artistique ou tout simplement de se retrouver confronté à la réalité des exigences des études puis du monde professionnel.

► **La vocation *versus* la profession d'artiste**

Cette idée que la vocation peut entrer en conflit à un moment donné avec le concept du métier d'artiste sera développée dans le chapitre huit. Cependant, il convient ici de rappeler que l'étudiant inscrit en école supérieure d'art oscillera souvent entre l'aspiration à la vocation et l'appel à la rationalité du métier d'artiste. Ainsi, Nathalie Heinich le souligne à plusieurs reprises dans son ouvrage consacré à l'élite artistique : « *L'invention de la*

*bohème marque un moment précis : celui où la carrière artistique se voit investie non plus comme un métier où l'on gagne sa vie, éventuellement de père en fils, mais comme une vocation, permettant à des fils de la bourgeoisie de maintenir quelque temps, dans l'espace désocialisé et désintéressé de l'art pour l'art, une sorte de moratoire autorisant à se penser non comme fils de leurs pères, mais comme fils de leurs propres œuvres »*¹⁰⁶.

Nous retrouvons également sur ce thème Martine Watrelot¹⁰⁷ dans son analyse des droits d'auteur expliquant que la revendication de la vocation et de la liberté d'artiste peut s'imaginer comme une stratégie de carrière pour certains artistes.

Leurs analyses réciproques nous amènent, de fait, à penser qu'au lieu d'opposer la vocation à la professionnalisation, les étudiants des écoles supérieures d'art, aujourd'hui, préfèrent juxtaposer ces deux notions et se servir de l'une ou de l'autre selon les stratégies d'évolution à leur portée. Il ne s'agit plus de choisir entre les valeurs mythiques de la vocation et les choix stratégiques davantage « formatés » des écoles d'art, mais bel et bien, d'utiliser l'une et l'autre stratégie de façon synchronique, voire diachronique. La formation, puis le métier d'artiste peuvent s'accomplir comme s'ils étaient un but en soi, « une vocation [Beruf]¹⁰⁸ ».

La vocation peut alors se révéler sous les traits de l'idée originelle et surtout venir justifier une inscription dans l'école d'art de son choix. Cette idée de la vocation sera ensuite rapidement reléguée, voire oubliée pour donner une place plus importante aux apprentissages, sachant que cette vocation sera néanmoins régulièrement convoquée par les étudiants pour justifier des choix artistiques et se (ré)conforter dans les épreuves jamais faciles et souvent sélectives de la formation en école d'art. Comme le souligne Xavier Greffe dans son analyse des artistes et du marché de l'art : « *Être artiste, c'est se situer dans une vocation qui peut précéder au moins autant que suivre une éventuelle formation* »

¹⁰⁹

¹⁰⁶ Heinich Nathalie, *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*, Paris, Éditions Gallimard, 2005, p. 19 et 29.

¹⁰⁷ Watrelot Martine, « Vivre de son art, droit d'auteur et contrat éditorial, le cas de George Sand », in Graceffa Agnès (sous dir. de), *Vivre de son art – Histoire du statut de l'artiste XV^e – XXI^e siècle*, Paris, Hermann, 2012, p. 104.

¹⁰⁸ Weber Max, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon, 1964, p. 63.

¹⁰⁹ Greffe Xavier, *Artistes et marchés*, Paris, La Documentation Française, 2007, p. 62.

Pascal Nicolas-Le Strat¹¹⁰ va encore plus loin dans ce sens puisqu'il avance que les milieux artistiques utilisent ces notions mythiques de la vocation, du don et de l'autodidaxie dans le but de masquer les difficultés qu'observent, en particulier les écoles d'art, à évaluer les étudiants ou du moins à faire coïncider formations artistiques et formations professionnelles. De même, selon cet auteur, les étudiants n'hésitent pas à faire appel à cette notion de vocation pour éviter d'objectiver des trajectoires artistiques mais surtout scolaires parfois chaotiques. Le « *J'ai toujours su que je voulais entrer dans une école d'art* » sert parfois de camouflage à une biographie scolaire très indécise. Cela fait écho sans aucun doute à la définition que donnait Pierre Bourdieu¹¹¹ dans *La Distinction* en rappelant que la vocation constituait, en réalité, un jeu d'ajustements entre les dispositions des individus et les trajectoires sociales d'origine donnant accès, normalement, aux positions les plus ambitieuses.

La vocation constitue, en quelque sorte, un paravent socialement acceptable masquant pendant un certain temps les grandes périodes d'indécision que peuvent traverser les étudiants et pouvant, de surcroît, valoriser leur choix d'orientation.

Surviendront ensuite les réajustements de « vocation » opérés par les étudiants au moment de l'entrée dans le monde du travail¹¹².

La vocation réside également dans l'idée que le métier d'artiste apparaît avant tout comme un métier de passion. L'aspect créateur, l'image valorisante, voire épanouissante que l'étudiant en école supérieure d'art peut se faire des métiers artistiques confèrent à la vocation le substrat d'une certaine réalisation personnelle dans le travail. Comme le précise Marc Perrenoud dans son article sur les musiciens de la région Toulousaine : « *Les conditions de travail hétérodoxes et la relative insécurité sociale sont bien présentes dans les mondes du spectacle, mais l'intégration de ces contraintes à une mythologie de la bohème conduit à y fonder, naturellement, la figure de l'artiste inspiré, pour qui le métier passe au second plan derrière la vocation, la singularité, les qualités personnelles ineffables portées par l'idéologie charismatique* »¹¹³.

¹¹⁰ Nicolas-Le Strat Pascal, *Une sociologie du travail artistique*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 102.

¹¹¹ Bourdieu Pierre, *La distinction – critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979, p. 414.

¹¹² Cf. Pita Castro Juan Carlos, *Op. Cit.*, 2013.

¹¹³ Perrenoud Marc, « Formes de la démultiplication chez les « musicos » », in Bureau Marie-Christine, Perrenoud Marc et Shapiro Roberta, *L'artiste pluriel – Démultiplier l'activité pour vivre de son art*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2009, p. 90.

Les difficultés rencontrées lors de l'insertion professionnelle par les artistes plasticiens, la diversité des compétences et des tâches à accomplir, l'insécurité des contrats de travail peuvent alors apparaître comme les éléments fondateurs de la dimension vocationnelle de l'activité artistique en général. La vocation, comme catalyseur d'une certaine élévation symbolique de l'activité artistique, permet d'équilibrer positivement la singularité de ces métiers même si la question des revenus reste toujours problématique.

En effet, nous aborderons cet aspect des choses dans le chapitre consacré au métier d'artiste, mais néanmoins, il nous faut préciser ici que l'idée de la vocation sincère ne peut s'exprimer pour certains individus, voire pour un pan de la société, qu'à travers l'idée que les salaires des artistes doivent rester très bas. Ainsi, la notion de vocation entretiendrait toujours le mythe de l'artiste pauvre, puisque dénué de tout intérêt pour les choses matérielles.

► L'implication du genre dans les vocations artistiques

En outre, ce chapitre consacré à la vocation nous permet de nous attarder un moment sur la question du genre, même si nous y consacrons, par ailleurs, un chapitre entier.

Si l'on considère cet écart de considération possible entre les parents et les adolescents au moment où s'exprime cette vocation, il semblerait, selon l'article de Dominique Pasquier¹¹⁴ consacré aux carrières de femmes artistes, que ces dernières aient rencontré moins d'hostilité familiale que les garçons. En effet, et paradoxalement, les vocations masculines semblent souvent prises plus « au sérieux » que les vocations féminines que l'on suppose moins affirmées. Les vocations masculines tendraient à prouver un choix mûrement réfléchi alors que l'on suppose chez les filles des hésitations, voire des abandons au cours de la carrière.

De fait, quand les garçons évoquent la possibilité de s'engager dans une carrière artistique, les parents apparaissent parfois plus réticents, préférant orienter leur enfant vers des carrières soi disant plus stables, dignes d'un « chef de famille ».

Nous n'avons pas pu dans notre étude affiner nos résultats concernant une analyse genrée des indicateurs de la vocation mais nous supposons, néanmoins, que l'on peut trouver,

¹¹⁴ Pasquier Dominique, « Carrières de femmes : l'art et la manière », in *Sociologie du travail*, 1983, p. 422.

aujourd'hui encore, dans les propos des parents, des divergences quant à la vision qu'ils se font de la carrière professionnelle de leur enfant selon qu'il est une fille ou un garçon.

Par ailleurs, nous savons, grâce à de nombreuses enquêtes¹¹⁵, que la mère détient une place primordiale dans les effets de transmission familiale des passions culturelles. Nous aurons tout le loisir d'explorer cette dimension dans le chapitre consacré au rôle des prescripteurs, mais, néanmoins, nous sommes amenée à penser, à l'instar de Hyacinthe Ravet¹¹⁶, que les mères jouent, dans l'idée de la vocation, un rôle prépondérant chez les adolescents et les étudiants faisant partie de notre corpus. Les mères seraient peut-être également les premières dans la sphère familiale à repérer et/ou à formuler pour leur enfant, cette idée du don ou pour le moins de dispositions particulières.

► La vocation comme voie de formation acceptable pour des parents exigeants

L'idée d'une vocation naissante peut également être évoquée par les parents qui voient, dans la précocité de dispositions artistiques de leur enfant la possibilité d'une certaine réussite professionnelle, même si elle se situe en marge des voies traditionnelles.

Voici pour en témoigner les propos d'un parent d'élève de 11 ans de l'école d'art d'Aulnay-sous-Bois : « *Notre enfant est peu intéressé par les matières générales. Il aime dessiner et est capable de se concentrer pendant plusieurs heures pour réaliser une création* ».

Ce témoignage nous semblait intéressant car il paraît indiquer, en plus du constat d'une certaine préférence pour le dessin par cet adolescent, que les parents ont compris que la pratique artistique de leur enfant pouvait représenter une alternative face aux apprentissages traditionnels. La vocation précoce de leur enfant pour les pratiques artistiques semble doublée, ici, de la possibilité de considérer le domaine artistique comme une voie socialement acceptable. La vocation pourrait aider, en quelque sorte, les parents à justifier et donc à accepter les faibles résultats de leur enfant dans le système scolaire classique.

¹¹⁵ Donnat Olivier, « Transmettre une passion culturelle », *Développement culturel*, n° 143, Février 2004, p. 4.

Octobre Sylvie, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation française, 2004.

¹¹⁶ Ravet Hyacinthe, *Musiciennes – Enquête sur les femmes et la musique*, Paris, Éditions Autrement, 2011, p. 141.

Cette idée avait déjà été évoquée par Raymonde Moulin en 1992 : « *Les artistes construisent l'histoire de leur vie en termes de don et de vocation : on naît artiste, on ne le devient pas. Dans cette logique, ils tiennent leurs échecs scolaires pour les signes prémonitoires de leur destin d'artiste [...] De fait, dans une très forte proportion, les artistes ont un niveau de formation générale inférieur à celui des catégories socioprofessionnelles dont ils sont issus : 27 % des artistes recensés par l'enquête CSA déclarent ne posséder aucun des diplômes de l'enseignement général* »¹¹⁷.

3.5. « La crise » de la vocation

► Le poids des diplômes

Nous estimons, cependant, aujourd'hui, que les choses ont véritablement changé depuis quelques décennies et qu'il existe une plus grande disparité entre les générations successives d'artistes. Depuis l'effondrement du système académique, la disparition du Prix de Rome en 1968, et les transformations des enseignements qui se succèdent dans les écoles d'art, les critères propres à l'artiste plasticien et à une certaine forme de professionnalisme vont avoir tendance à faire disparaître les notions de vocation, de don et d'autodidaxie au profit de la reconnaissance des diplômes et des formations scolaires. Les artistes reconnus nationalement, voire internationalement, aujourd'hui, semblent davantage issus des grandes écoles d'art. Cela nous semble confirmé par certains articles de presse que l'on peut trouver dans *Beaux-arts magazine* ou *Art-press* qui n'hésitent plus à mentionner le *curriculum vitae* de l'artiste et surtout à spécifier le nom de l'école d'art où l'artiste a reçu sa formation.

Par ailleurs, les artistes plasticiens, aujourd'hui, ont davantage suivi une, voire plusieurs formations artistiques qu'ils revendiquent tout en se voulant de plus en plus présents sur le marché international. La vocation perd ainsi petit à petit de sa force de conviction, notamment quand les étudiants sont sortis diplômés des écoles. De fait, nous sommes peut-être entrés dans une période de « crise de la vocation artistique », crise que l'on pourrait mettre en parallèle avec celle déjà mentionnée par Charles Suaud¹¹⁸ dans son analyse des vocations religieuses dans les petits séminaires de Vendée. Les conditions de la crise

¹¹⁷ Cf. Moulin Raymonde, *Op. Cit.*, 1992, p. 302.

¹¹⁸ Cf. Suaud Charles, *Op. Cit.*, 1974.

semblent similaires. En effet, dans l'enquête menée par Charles Suaud, le séminaire entre en concurrence avec le système de production de biens symboliques représenté par les diplômes, système facilité notamment par l'allongement de l'éducation populaire. Dans notre enquête, la vocation artistique semble perdre également depuis quelques années de son attrait face aux biens symboliques constitués par les diplômes des écoles d'art.

► Le passage au système LMD : Licence-Master-Doctorat

De plus, le passage au système européen des études – LMD – a pu faciliter ce déplacement symbolique de la vocation artistique à la reconnaissance d'un statut particulier délivré par les diplômes. Le fait de pouvoir faire reconnaître son diplôme par l'ensemble de l'Union Européenne confère une certaine valeur ajoutée à ce dernier et développe d'autres possibilités dans les domaines de la reconnaissance. L'étudiant ne sort plus simplement diplômé de son école d'art mais dispose, également, grâce à son diplôme largement reconnu, d'un nouveau système de légitimation quasiment international. Cette forme de reconnaissance peut être accentuée si le diplôme obtenu provient d'une école Nationale supérieure d'art.

À la manière de Charles Suaud¹¹⁹ qui prétendait que : « *Toute carrière non sanctionnée scolairement devient socialement disqualifiée* », les écoles supérieures d'art qui sanctionnent leurs formations par des diplômes reconnus nationalement mais aussi sur le plan européen, produisent, aujourd'hui, en réalité, des biens symboliques qui entrent en concurrence avec l'idée de la vocation.

► Vocation versus incertitude

Par ailleurs, la crise de la vocation peut aussi survenir dans les moments d'incertitude qui vont peser sur l'étudiant inscrit en école d'art.

Au fil du temps passé dans leur école, la force de la vocation des étudiants peut s'estomper pour faire place aux acquis, puis aux compétences artistiques. En outre, certains étudiants vont confirmer la légitimité de leur vocation alors que d'autres seront amenés à la remettre en question. La vocation, en effet, ne constitue pas une assurance ou une garantie face à l'incertitude des formations artistiques. Rien n'est vraiment tracé ou défini par avance et

¹¹⁹ *Ibidem*, p. 101.

l'étudiant en école supérieure d'art peut, un jour ou l'autre, réaliser que cette vocation n'était, en réalité, pas une. Tout comme les effets d'incertitude propres au métier d'artiste qu'évoque Pierre-Michel Menger¹²⁰, la vocation contient, en germe, des caractéristiques instables qui peuvent la remettre en cause.

De même, Vincent Dubois¹²¹, dans son étude sur la vocation pour les métiers liés à l'administration culturelle, indique que certains étudiants ont pu, dans un premier temps, suivre une formation en école d'art qu'ils auraient ensuite reconvertie dans l'administration culturelle. En effet, tous les étudiants qui sortent diplômés de l'option art des écoles d'art ne deviennent pas artistes plasticiens. Certains convertiront leurs connaissances des milieux artistiques dans l'administration culturelle. Cette reconversion peut même s'opérer durant les études par des changements d'orientation en cours de cursus.

Expliquant ainsi cette reconversion, Vincent Dubois souligne dans son ouvrage que les métiers de la culture deviennent aujourd'hui de plus en plus attractifs. Ces métiers de la culture figurent régulièrement en bonne place dans les palmarès des métiers préférés des plus jeunes grâce à ce que certains appellent l'attractivité du flou. En effet, le métier d'artiste mais aussi tous les métiers liés à la culture génèrent des images valorisantes promettant un épanouissement certain sans que les contours de ces métiers soient parfaitement dessinés.

Juan Carlos Pita Castro¹²² évoque lui aussi l'impact que les études et les effets de l'incertitude peuvent avoir sur la vocation et ce que l'étudiant pensait comme destinée inflexible peut devenir, en réalité, de plus en plus trouble. La vocation perd alors peu à peu de sa force, malmenée par les grandes incertitudes qui entourent les formations artistiques, les chances de réussite étant peu nombreuses et les possibles ou éventuelles phases de reconnaissance artistique toujours à travailler.

Par ailleurs, nous pourrions aussi envisager le thème de la vocation, cette fois-ci, du côté des écoles d'art. La vocation ne serait plus alors attachée à l'étudiant ou à l'adolescent mais deviendrait une caractéristique des structures de formation. La vocation n'appartiendrait plus à l'humain mais serait entendue comme une mission dévolue aux

¹²⁰ Menger Pierre-Michel, « Rationalité et incertitude de la vie d'artiste », *L'année Sociologique*, 1989.

¹²¹ Dubois Vincent, *La culture comme vocation*, Paris, Éditions Raisons d'agir, 2013, p. 89.

¹²² Cf. Pita Castro Juan Carlos, *Op. Cit.*, 2013.

écoles d'art. En effet, comme le souligne Howard S. Becker : « *La vocation des écoles d'art est variable. Certaines s'attachent résolument à ne former que des artistes. D'autres choisissent de préparer leurs élèves à des métiers pour lesquels il semble y avoir une demande dans le monde de l'art considéré* »¹²³. Et de rappeler que les écoles d'art en Grande-Bretagne, comme nous avons pu nous même le constater à UCA de Canterbury¹²⁴, accordent une importance particulière à la formation de leurs étudiants et surtout aux débouchés commerciaux, artistiques ou industriels possibles, offrant ainsi au marché du travail dans les domaines créatifs, des étudiants correctement formés.

Cet aspect de la vocation, ou plutôt ce nouveau paradigme de la vocation, vu à travers le prisme particulier des écoles d'art, mériterait d'être davantage analysé.

► **Amateur versus professionnel : la question de la vocation**

Enfin, notre étude nous a permis également de réévaluer la question de la distinction entre amateur et professionnel à travers le prisme de la vocation.

Même si cette question sera plus largement analysée dans le chapitre neuf de cette thèse, nous entrevoyons déjà quelques notions intéressantes.

En effet, ce qui distingue les amateurs des professionnels des arts visuels réside dans l'idée que si la révélation se fait sur le tard, il faudra alors produire une grande énergie pour répondre à cette vocation tardive puis changer de vie. Dans le cas où cette révélation tardive ne peut s'accomplir, la vocation risque d'aboutir au hobby de l'amateur. Nous avons croisé, en effet, très régulièrement dans notre étude de terrain mais aussi par l'entremise de notre activité professionnelle, des adultes, voire des retraités, qui s'inscrivaient dans les ateliers des écoles d'art de pratiques amateurs et qui suivaient ces cours de façon très engagée à l'image de vocations tardives. L'amateur éclairé apparaît alors comme une personne ayant suivi sa vocation trop tardivement pour pouvoir la réaliser pleinement.

¹²³ Becker Howard S., *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 1982, p. 100.

¹²⁴ University for the Creative Arts : université avec laquelle nous travaillons sur un projet européen Interreg IV conjointement avec l'école d'art du Calaisis.

La notion de vocation apparaît donc complexe dans notre étude qu'elle soit supposée chez les adolescents fréquentant les écoles d'art de pratiques amateurs, ou avérée chez les étudiants scolarisés en école supérieure d'art. De plus, cette notion de vocation demande, comme le soulignent Charles Suaud¹²⁵ ainsi que Vincent Dubois¹²⁶, « un travail de la vocation », qui oblige en quelque sorte l'étudiant inscrit dans une école d'art à opérer une transformation des conditions de révélation pour les arts plastiques et visuels en motivations, puis en vocation. Il s'agira alors pour l'adolescent, puis pour l'étudiant d'avoir, dans un premier temps, la confirmation de ses appétences à travers les différents espaces de socialisation qu'il fréquente dans sa pratique artistique et surtout des agents socialisateurs représentés par la famille, l'école, et les groupes de pairs. Puis, dans un deuxième temps, l'adolescent et l'étudiant devront sublimer ce qui apparaît tout d'abord comme « le goût pour les arts plastiques » en véritable travail artistique personnel dont un des moteurs principaux serait la vocation.

Conclusion

Nous ne pouvions donc pas dans cette étude consacrée aux adolescents et aux étudiants inscrits en écoles d'art passer à côté d'une analyse de la notion de la vocation. Il est apparu très vite dans les commentaires laissés par les grands adolescents de notre enquête ou encore par les parents de ces derniers ainsi que dans les entretiens menés avec les étudiants que la notion de vocation avait encore largement sa place dans notre recherche. La genèse et parfois l'extrême jeunesse des choix de préférence puis d'orientation chez les adolescents fréquentant les écoles d'art de pratiques amateurs semblaient, en effet, nous indiquer que nous nous trouvions bien face à des indicateurs tout à fait tangibles d'une certaine forme de vocation. Nous avons donc cherché à montrer combien ces différents indicateurs que sont la précocité, l'attachement, l'autodidaxie et le don forment en réalité un ensemble paradigmatique de la notion de vocation.

Qui plus est, les propos recueillis par les étudiants lors d'entretiens sont venus confirmer cette idée que la vocation avait toute sa place dans notre étude. Cela nous a d'ailleurs été

¹²⁵ Cf. Suaud Charles, *Op. Cit.*, 1974, p. 77 à 111.

¹²⁶ Cf. Dubois Vincent, *Op. Cit.*, 2013, p. 91.

confirmé lors de la lecture de l'ouvrage de Juan Carlos Pita Castro¹²⁷ qui consacre une grande partie de ses analyses à la notion de vocation à partir des récits autobiographiques recueillis auprès d'étudiants en art.

La vocation a également été étudiée dans ce chapitre à travers diverses notions telles que les personnages décisifs, que l'on nomme également les actants, mais aussi à travers les notions de moments où l'on découvre que la vocation se révèle souvent en attente d'un contexte favorable à son surgissement, à son déploiement.

Nous avons vu aussi dans ce chapitre combien, parfois, la vocation pouvait se trouver malmenée avec l'avancée en âge des étudiants et combien de mises à l'épreuve jalonnant le parcours de formation artistique pouvaient, en vérité, occasionner une véritable « crise de la vocation ». De plus, et comme le souligne très justement Juan Carlos Pita Castro¹²⁸, l'entrée dans le monde professionnel représentera une épreuve supplémentaire venant légitimer ou non l'ensemble des indicateurs de la vocation : « *Qu'advient-il d'une vocation dès lors qu'elle sort de l'espace protégé de l'institution de formation, qu'elle affronte un monde fait d'hyper flexibilité et d'hyper concurrence, où les carrières sont façonnées par la précarité et une faible lisibilité de l'avenir professionnel ?* ».

Cette crise vocationnelle, si elle perdure aujourd'hui encore chez les étudiants des écoles d'art, est en grande partie due au poids des diplômes qui viennent directement concurrencer la vocation sur son terrain des représentations symboliques. L'incertitude des vocations artistiques semble contrebalancée par l'obtention et la reconnaissance internationale des nouveaux diplômes depuis le passage au système LMD.

Il semblerait, toutefois, et ceci en partie grâce à la nature même de la dimension artistique des études en école d'art, que cette notion de vocation pourra résister encore un bon moment devant la rationalisation engagée des études artistiques. Et cela est plutôt bon signe.

¹²⁷ Pita Castro Juan Carlos, *Devenir artiste, une enquête biographique*, Paris, L'Harmattan, 2013.

¹²⁸ *Ibidem*, p. 19.

Ce troisième chapitre nous a donc permis de considérer, d'une part, la profession et les catégories socioprofessionnelles des parents comme un élément pouvant identifier le public des écoles d'art, même si des disparités existent encore entre les différentes typologies d'écoles d'art (nationales et régionales), ainsi qu'entre les différentes régions étudiées. Globalement, les élèves des écoles d'art appartiennent aux milieux socioprofessionnels des classes moyennes et supérieures.

Par ailleurs, la deuxième partie de ce chapitre consacrée à l'autodidaxie nous a démontré que cette notion pouvait revêtir deux aspects pour le moins contradictoires : la majorité de la population étudiée dans notre enquête se déclare autodidacte alors qu'ils valorisent tous et dans le même temps une formation en école d'art.

Enfin, la troisième partie de ce chapitre réservée à l'idée de vocation nous amène également à penser que le public faisant partie de notre étude, qu'il soit inscrit en école d'art de pratiques amateurs ou en école supérieure d'art, invite encore aujourd'hui cette notion de prédestination dans leur parcours et dans leur choix d'orientation quitte, ensuite, à oublier cette notion de la vocation au profit de la valorisation d'un diplôme.

Chapitre IV

L'influence familiale : une socialisation primaire à plusieurs volets

Nous savons aujourd'hui grâce aux nombreuses recherches en sociologie de la famille¹ que les proches représentent des personnes décisives pour la construction de l'identité de l'individu en général et des enfants et des adolescents en particulier. Comme le précise très justement Sylvie Octobre dans son ouvrage consacré aux développements des cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique², la socialisation familiale a subi de profonds changements dans les années 1970-1980 et les nouvelles priorités des parents se sont tournées vers une forme d'individualisation de leur enfant tout en privilégiant une certaine « pédagogisation » des pratiques culturelles qui doivent avoir la double fonction d'être rentable en termes de socialisation et d'apprentissages mais qui permettent aussi de sécuriser les temps d'activités extrascolaires.

De plus, si le rôle de la famille dans les processus de socialisation a été un peu oublié dans les premières recherches relatives à la sociologie de l'éducation, nous savons aujourd'hui qu'il existe de multiples effets quant aux pratiques éducatives familiales sur les carrières scolaires des élèves³.

Il nous semblait de fait nécessaire, afin d'obtenir une vision globale de la socialisation des adolescents et des étudiants inscrits en écoles d'art, d'observer plus précisément le rôle des parents et de la socialisation primaire de manière globale. En effet, si l'on considère que la socialisation primaire⁴ renvoie aux moments de socialisation qui ont lieu en famille, nous pouvions légitimement, dans notre recherche, nous interroger quant aux effets de cette socialisation sur les comportements des adolescents puis des étudiants inscrits en écoles d'art.

De même si l'on considère également que la socialisation primaire concerne l'ensemble des processus qui permettent à un individu d'acquérir des connaissances et des attitudes fondamentales, la famille entre pleinement dans un de ces processus et légitime à nouveau notre désir de connaître tous les mécanismes mis en œuvre pouvant mener, ensuite, à une inscription en écoles d'art, voire à un désir de profession artistique.

¹ De Singly François, *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Armand Colin, 2014.

Damon Julien, « Les métamorphoses de la famille : rétrospective, tendances et perspectives en France », *Futuribles*, septembre-octobre 2013, n° 396, p. 5-21.

² Octobre Sylvie, *Deux pouces et deux neurones – Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*, Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS, Paris, 2014, p. 25.

³ Duru-Bellat Marie, Van Zanten Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2002, p.169.

⁴ Darmon Muriel, *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2010, p. 10.

Enfin, la socialisation primaire étant principalement associée aux premiers temps de la vie d'un individu représentés par l'enfance et l'adolescence, il nous semblait donc nécessaire d'en dévoiler ses mécanismes d'autant que les influences socialisatrices (notamment celles des parents, de la fratrie ou celles des grands-parents dans notre cas) ne se limitent pas aux moments d'éducation explicite. En effet, nous avons essayé de déterminer, en dehors des discours bien rodés recueillis auprès des parents, des indices plus subtils pouvant éclairer la dimension non consciente d'une socialisation primaire particulière des élèves des écoles d'art.

Ainsi, nous avons tenté de trouver les possibles liens d'influences au sein des familles, notamment dans la fréquentation d'une même école d'art à des époques différentes ou encore à travers les pratiques culturelles de l'ensemble de la famille.

En outre, ces influences socialisatrices primaires invitent à s'interroger sur le rôle de « soutien scolaire »⁵ que représentent les activités artistiques même si nous développons par ailleurs cette idée dans le chapitre dévolu aux rapports entre les écoles d'art et l'Education Nationale.

En effet les parents n'hésitent pas à envisager une « pédagogisation »⁶ des loisirs afin de développer chez leurs enfants des qualités de dynamisme et d'effort dont ils perçoivent la rentabilité scolaire mais qui vont aussi leur permettre de maîtriser au mieux les relations sociales proches (avec leurs camarades de classes) ou lointaines dans leur vie future.

Nous aurions pu également nous pencher, lors de notre enquête, sur le changement des normes familiales – comme le souligne François de Singly⁷ dans son ouvrage consacré à la sociologie de la famille contemporaine et notamment sur les effets de la pluriparentalité - dans le contexte particulier des parents d'élèves des écoles d'art mais cela nous aurait indubitablement éloigné de notre sujet d'étude. Nous nous sommes donc principalement concentrée dans ce chapitre à analyser le profil des parents d'élèves et nous avons essayé de faire ressortir des critères particuliers, voire communs aux parents des adolescents qui fréquentent les écoles de pratiques amateurs et les parents des étudiants inscrits en écoles supérieures d'art.

⁵ Duru-Bellat Marie, Van Zanten Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 178.

⁶ *Ibidem*, p. 195.

⁷ De Singly François, *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Armand Colin, 2014.

Il s'agira donc dans ce chapitre, de se pencher, d'une part, sur les caractéristiques sociales des parents des adolescents de notre corpus mais aussi d'entrevoir le rôle de ces derniers à travers les entretiens réalisés avec les étudiants des écoles supérieures d'art.

Par ailleurs, du côté des adolescents de notre corpus, l'analyse des questionnaires remplis par les parents nous a permis de compléter l'étude effectuée chez les adolescents en éclairant certains résultats, mais aussi, de comprendre le point de vue de ces derniers. Il s'agira d'envisager comment cette pratique artistique est vécue et analysée, non pas par les protagonistes mais par la famille de l'adolescent. Cette seconde partie d'étude va nous permettre également d'affiner les données que nous avons rassemblées concernant le profil sociodémographique des parents, d'envisager les motivations profondes qui animent ces derniers quant à l'inscription de leur enfant dans une école d'art et d'appréhender les définitions que les parents d'élèves peuvent donner d'une hypothétique profession artistique.

Mais avant de tenter de comprendre le rôle actif des parents mais aussi de la famille dans le cadre d'une pratique artistique, nous allons dans un premier temps, nous attacher à l'analyse du lieu d'habitation de ces parents d'élèves au regard de la localisation géographique des écoles d'art de l'étude. Nous allons également nous attarder sur leur parcours scolaire, leur profession et sur leurs activités dans le cadre des temps de loisirs.

1 - Rappel méthodologique

Il semble important ici de rappeler que, chaque adolescent inscrit en école d'art de pratiques amateurs faisant partie de notre corpus et ayant rempli un questionnaire, s'est vu attribué un questionnaire parent qu'il devait remettre ensuite à sa famille. Les questionnaires étant distribués au mois de mai, nous avons laissé aux parents jusqu'à la fin du mois de juin pour retourner à l'école d'art de pratiques amateurs de leur enfant le questionnaire dûment rempli.

Il faut noter également ici qu'un biais à l'étude a pu se glisser dans la mesure où il semblerait que certains questionnaires n'aient été remplis que par un seul membre de la famille, soit parce que l'un des conjoints vit seul-e avec son/ses enfants, soit parce qu'il semble qu'un seul des parents se soit chargé de remplir le questionnaire, voire les cases

réservées aux réponses du conjoint. Cela s'identifie facilement par l'utilisation d'une seule écriture sur le questionnaire et souvent par l'utilisation d'une seule et même couleur de stylo.

Certains questionnaires ont également été rendus sans les réponses d'un des conjoints, plus fréquemment celles du père pour 16 questionnaires sur 208. Nous supposons les parents séparés dans ces foyers et nous supposons également que le conjoint ayant la charge de l'enfant inscrit en école d'art n'a pas voulu ou pu répondre aux questions concernant l'autre parent. Par ailleurs, mais cette fois-ci de façon plus ou moins intuitive, nous pensons que ce sont les mères qui ont principalement rempli les questionnaires. Plusieurs indices, malheureusement difficilement objectivables, nous laissent à penser que les parties de questionnaire destinées plus particulièrement aux pères ont souvent été complétées par la même main et la même écriture que celle qui avait répondu aux questions adressées aux mères. De même, les réponses des mères sont systématiquement plus fournies par rapport aux réponses des pères. Cette « intuition » semble tout de même renforcée par ce que certains auteurs nomment « le rôle de scribe domestique » : « *Les parents transmettent aux filles de manière explicite ou plus souvent diffuse, la prise en charge des activités consistant à s'occuper des « papiers » et des relations avec les administrations. Dès l'adolescence, les filles intériorisent ainsi un rôle de « scribe domestique »* »⁸.

⁸ Déchaux Jean-Hugues, *Sociologie de la famille*, Paris, La Découverte, 2009, p. 63.

Répartition par villes des questionnaires remplis par les parents et récupérés en fin d'enquête

Écoles de pratiques amateurs	Questionnaires adolescents	Questionnaires parents	% de retours parents
École d'art du Calaisis	121	51	42 %
École Municipale d'arts de Boulogne-sur-Mer	48	30	62 %
École des Beaux-arts de Saint-Omer	38	18	47 %
École d'art de Dunkerque	90	32	35,5 %
École « Les Arcades » d'Issy-les-Moulineaux	45	13	29 %
Les Ateliers d'Arts Plastiques de la communauté d'agglomération d'Évry Centre Essonne	77	17	22 %
École d'art Camille Lambert de Juvisy-sur-Orge	27	10	37 %
École d'art Claude Monnet d'Aulnay-sous-Bois	56	21	37,5 %
École d'Arts Plastiques de Vitry-sur-Seine	84	12	14 %
École d'art Édouard Manet de Gennevilliers	41	4	10 %
Total	627	208	33 %

Comme nous l'avons déjà remarqué dans le premier chapitre consacré à la méthodologie de cette enquête le taux de retours des questionnaires parents reste relativement faible sur les deux régions, soit 33 %. À peine un parent sur trois a pris le soin et le temps de répondre au questionnaire. Nous ne reviendrons pas sur les raisons de ce désintérêt qui pourrait revêtir de nombreux aspects mais il semble néanmoins intéressant d'émettre quelques hypothèses : les parents peuvent ne pas s'être sentis concernés par l'activité périscolaire de leur enfant car, pour eux, il s'agit avant tout d'un temps de loisirs qui n'a pas de grande signification à leurs yeux. Par ailleurs, nous pouvons également supposer que la demande d'informations un peu personnelles a pu troubler, voire déranger certains parents. Enfin, nous supposons aussi que dans certaines villes, certains parents ne maîtrisent pas suffisamment la langue française pour oser remplir ou simplement comprendre le questionnaire.

Néanmoins, nous constatons un écart important entre la région Nord-Pas-de-Calais qui obtient un taux de 44 % de retours, et la région Île-de-France qui obtient un plus faible pourcentage avec seulement 23 % de retours de questionnaires parents.

Dans le Nord-Pas-de-Calais, c'est l'école de Boulogne-sur-Mer qui dispose du plus fort taux de retours, avec 62 %, et l'école de Dunkerque qui obtient le plus faible taux de retours, soit 35,5 %. Les parents des élèves de Boulogne-sur-Mer semblent davantage concernés par cette pratique exercée par leur enfant, que les parents des élèves de l'école d'art de Dunkerque. La façon dont ont été présentés les questionnaires aux adolescents, puis à leurs parents, peut également avoir plus ou moins biaisée le retour des questionnaires. En effet, il est apparu compliqué et difficile d'avoir une méthodologie complètement identique dans les dix écoles de pratiques amateurs de notre enquête, surtout quand les interlocuteurs et les intermédiaires, qui nous ont aidé à distribuer et à faire remplir les questionnaires par les adolescents, ont présenté cette étude parfois, de façon déformée, valorisée ou non.

Dans la région Île-de-France, c'est l'école d'art Claude Monnet d'Aulnay-sous-Bois qui obtient le plus fort taux de réponses des parents avec 37,5 % de retours, suivie de l'école d'art Camille Lambert de Juvisy-sur-Orge avec un taux de 37 %. L'école de Gennevilliers détient quant à elle le taux le plus faible avec seulement 10 % de retours de questionnaires parents.

Cette précision méthodologique apportée, nous allons pouvoir successivement aborder différents indicateurs nous permettant de mieux connaître les parents des élèves inscrits en écoles d'art et surtout d'appréhender l'influence que ces derniers peuvent avoir dans le choix d'une pratique artistique.

2 - Le lieu de résidence des parents d'élèves

Cette analyse des lieux de résidence des parents des adolescents inscrits dans les écoles de pratiques amateurs de notre étude nous permet de conforter l'idée que ce lieu de résidence se trouve être de façon assez logique à l'image du lieu d'habitation des adolescents.

Et par ailleurs, cette analyse des lieux d'habitation constitue un indicateur très intéressant de la gestion de ces établissements par leur tutelle administrative, et surtout nous indique comment cette gestion pourrait évoluer. En effet, bon nombre de communes, aujourd'hui, s'interrogent sur les avantages et les inconvénients du passage d'une gestion communale à une gestion de communauté d'agglomérations de leurs structures culturelles. Une analyse des lieux de résidence des personnes inscrites dans ce type de structure indique, de fait, qui en bénéficie et qui paye les droits d'inscription. Cela permet également d'envisager, comme nous allons le voir, certains rééquilibrages.

► Dans le Nord-Pas-de-Calais

Les parents des élèves de Calais et Dunkerque habitent pour un grand nombre d'entre eux dans la commune où est implantée l'école d'art fréquentée par leur enfant. À Boulogne-sur-Mer, les parents habitent tout autant dans la commune d'implantation de l'école que dans la communauté d'agglomération toute proche. Ceci nous laisse penser que l'école d'art de Boulogne-sur-Mer aurait tout à gagner à passer sous la direction de la CAB (Communauté d'agglomération de Boulogne-sur-Mer qui compte 22 communes), puisqu'un bon nombre d'élèves est déjà issu de ces territoires limitrophes. Cette nouvelle appartenance pourrait permettre d'augmenter sensiblement le budget consacré à l'école d'art, de réaliser des économies d'échelle et de réduire les frais d'inscription qui se trouvent être également les plus chers des quatre écoles d'art étudiées dans le Nord-Pas-de-Calais.

Enfin, c'est à l'école des Beaux-arts de Saint-Omer que l'on trouve le plus grand nombre d'élèves qui résident en dehors de la commune d'implantation de l'école d'art, mais aussi en dehors de la communauté d'agglomération (CASO). Comme nous l'avons déjà remarqué, cette particularité trouve son origine principale dans la répartition démographique différente de Saint-Omer, avec un faible pourcentage d'habitants *intra-muros*, comparativement aux autres villes étudiées.

Mais l'indicateur démographique ne constitue pas la seule raison à ce mouvement excentrique des élèves : les familles les plus aisées, à fort pouvoir d'achat et dont les pratiques culturelles sont nombreuses, résident aujourd'hui dans les communes

environnantes de Saint-Omer, voire plus loin encore. Dans un souci de mixité et de démocratie culturelle, il serait plus juste que l'école des Beaux-arts de Saint-Omer passe sous la responsabilité de la communauté d'agglomération, faisant partager les frais de fonctionnement à une plus grande partie de ses usagers, plutôt qu'aux habitants de la ville de Saint-Omer uniquement.

Quant à l'école d'art de Dunkerque, même si elle reste encore aujourd'hui sous le giron de la commune de Dunkerque, cette école fonctionne déjà comme une structure d'agglomération, avec des tarifs d'inscription qui prennent dorénavant en compte des publics très dispersés sur un territoire géographique de plus en plus grand.

► En Île-de-France

En région Île-de-France, les parents des adolescents inscrits dans les écoles de pratiques amateurs de notre étude résident pour la plupart d'entre eux dans la ville d'implantation de cette école. Gennevilliers représente la ville où la proximité des lieux de résidence à l'école d'art est la plus forte et Juvisy-sur-Orge celle où elle reste la plus faible.

Rares sont ceux qui résident dans les communes limitrophes, et plus rares encore ceux qui résident très loin de ces écoles.

Nous pouvons déjà constater que les dynamiques territoriales s'avèrent totalement différentes entre les deux régions. En effet, il semble plus simple de se déplacer en région Nord-Pas-de-Calais qu'en Île-de-France, les temps et les facilités de trajets étant totalement différents. En Île-de-France, les activités de loisirs se font essentiellement dans un espace de proximité immédiate alors que dans la région Nord-Pas-de-Calais, les parents n'hésitent pas à utiliser la voiture et à faire parfois plusieurs dizaines de kilomètres pour accompagner leur enfant dans leurs activités de loisirs.

Ce premier indicateur du lieu de résidence des parents des adolescents inscrits en écoles d'art de pratiques amateurs permet donc de supposer que les activités artistiques ne sont pas envisagées de la même manière dans les deux régions étudiées, et, *a fortiori* dans les villes de province et en région parisienne. La densité de population et les flux de circulation, souvent pendulaires, semblent obliger les parents à entrevoir des stratégies différentes quant aux activités de loisirs de leurs enfants. Nous le supposions déjà bien avant notre enquête, mais notre étude vient confirmer ici cette dynamique différenciée.

Cela suppose également que l'impact des activités de loisirs et, notamment, artistiques, ne sera pas le même selon les villes et surtout les régions. Un peu plus loin dans cette thèse, nous essayerons d'entrevoir en quoi cet impact pourrait s'avérer essentiel dans le choix d'une formation supérieure artistique.

3 - La profession des parents d'élèves

Sur l'ensemble des dix écoles de pratiques amateurs de notre enquête, nous constatons, comme nous le développons plus largement dans le chapitre consacré aux professions et catégories socioprofessionnelles⁹ des parents, que les parents des élèves inscrits en école d'art exercent majoritairement des professions de cadres moyens ou supérieurs.

Le taux de parents enseignants, et plus particulièrement des mères, constitue également un élément remarquable de cette analyse, puisque les mères représentent 24 % de réponses contre seulement 10 % chez les pères. Nous savions déjà par différentes études¹⁰ et par l'analyse des questionnaires adolescents, que les mères jouaient un rôle essentiel à l'inscription et à l'incitation de leur enfant dans la fréquentation d'une école d'art. Cette partie d'étude nous apporte un élément de compréhension supplémentaire qui est celui de la profession : les mères représentent un élément primordial d'incitation à suivre des cours dans une école d'art, et elles le feront d'autant plus, si elles exercent le métier d'enseignante.

4 - Le niveau d'études des parents

Les premières questions destinées aux parents portaient sur leur niveau d'études et leur discipline de formation. Ces résultats nous ont permis de situer sociologiquement les parents des adolescents inscrits dans les écoles de pratiques amateurs de notre enquête.

Au regard des résultats obtenus sur notre échantillon de 208 questionnaires parents, il semble que les parents des élèves inscrits en école d'art de pratiques amateurs, présentent un niveau d'études supérieur au baccalauréat, les mères étant largement plus diplômées que les pères.

⁹ La notion de PCS ou plus précisément la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles dites PCS a remplacé en 1982 la CSP.

¹⁰ Donnat Olivier, « Transmettre une passion culturelle », *Développement culturel*, n°143, Février 2004.

En termes de répartition géographique, et notamment dans la région Nord-Pas-de-Calais, c'est à Calais que les parents semblent le moins diplômés (avec notamment un petit 9 % de bac+5 du côté des pères) et à Dunkerque le plus, avec notamment le plus fort pourcentage de pères ayant un bac+5 et plus, soit 32 %. C'est également à Dunkerque que les mères semblent le plus diplômées avec le plus fort pourcentage de bac+5 et plus à 28 %, mais aussi un pourcentage de 31 % supérieur à la moyenne sur la tranche des bac+3/4.

Les pères calaisiens ont le pourcentage le plus important des bac+1/2 avec 26 % et les mères obtiennent le plus fort pourcentage de niveau baccalauréat avec 33 % des réponses. Les parents boulonnais obtiennent des résultats proches de ceux de Calais, avec par contre un niveau de diplôme largement supérieur pour les mères qui avoisine les 40 % de bac+3/4.

Enfin, Saint-Omer affiche des pourcentages proches de ceux de Dunkerque, mais légèrement inférieur, notamment en ce qui concerne la catégorie des bacs+5 et plus.

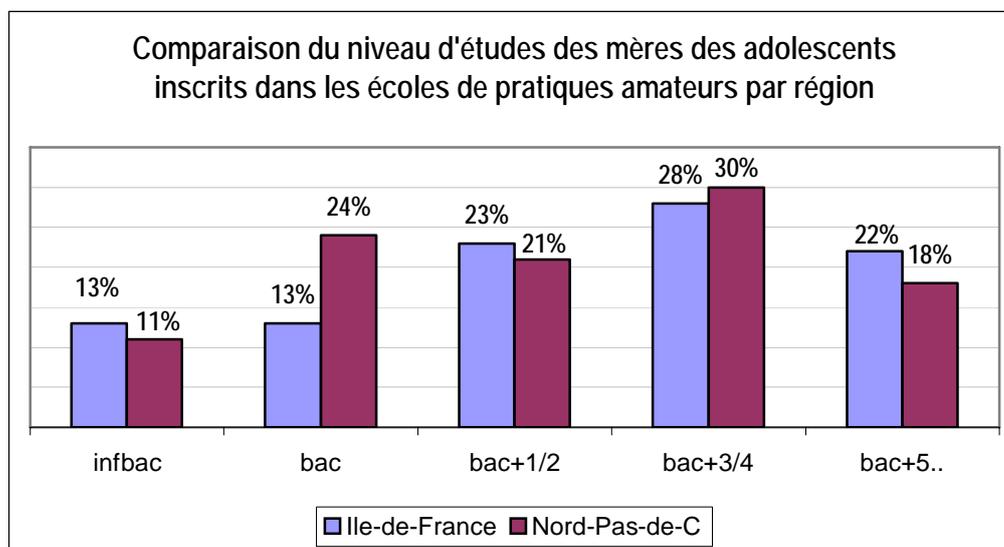
Cette analyse du niveau d'études des parents d'élèves sensibilisés à la pratique des arts plastiques dans les écoles d'art de pratiques amateurs du Nord-Pas-de-Calais, semble indiquer que les parents s'avèrent pour la plupart d'entre eux diplômés, même si des disparités subsistent entre les différentes villes.

Du côté de la région Île-de-France, le niveau d'études des parents des élèves inscrits dans les écoles de pratiques amateurs de notre corpus semble plus élevé, même si à l'instar du Nord-Pas-de-Calais, des différences notables apparaissent entre certaines communes, notamment entre les réponses obtenues chez les parents des élèves d'Issy-les-Moulineaux et les parents des élèves de la ville de Gennevilliers. Globalement, la plupart des parents ayant répondu au questionnaire qui leur était dédié, disposent au minimum d'un bac+3 et nombreux sont ceux possédant un bac+5 et plus, sachant, comme nous l'avons déjà mentionné, que la ville de Gennevilliers fait figure d'exception, puisque deux mères seulement apparaissent titulaires d'un bac+5 et plus, ainsi qu'un seul père.

► Du côté des mères

Par ailleurs, un certain profil des mères se précise peu à peu, puisqu'elles semblent dans l'ensemble plus diplômées que les pères. Nous savons déjà qu'elles jouent un rôle non

négligeable dans l'inscription de leur enfant dans une école d'art, le diplôme ici caractérise davantage ces mères dans leur rôle de prescriptrice.



Il semble dans ce cas de figure, intéressant de comparer le niveau d'études des mères du Nord-Pas-de-Calais avec celui des mères d'Île-de-France. En effet, c'est surtout sur le niveau d'études supérieur bac+5 et plus que les mères d'Île-de-France surpassent leurs homologues du Nord-Pas-de-Calais. À l'inverse ces dernières dominent dans l'obtention seul du baccalauréat et de peu sur le niveau d'études bac+ ¾. Ces résultats nous amènent à penser que les mères de ces deux régions ont des niveaux d'étude relativement semblables. Cela nous conforte également dans l'idée que les mères des adolescents inscrits dans les écoles de pratiques amateurs détiennent un capital scolaire assez important, légèrement supérieur pour les mères de la région Île-de-France, qui n'est pas sans relation avec le goût pour les pratiques culturelles en général¹¹ et l'inscription de leur enfant dans la pratique des arts plastiques en particulier.

► Du côté des pères

De même, la comparaison des niveaux d'étude des pères fait apparaître, au niveau le plus élevé - soit bac+5 - un taux plus important pour les pères d'Île-de-France avec 26 %

¹¹ Cf. Donnat Olivier, *Op. Cit.*, Février 2004.

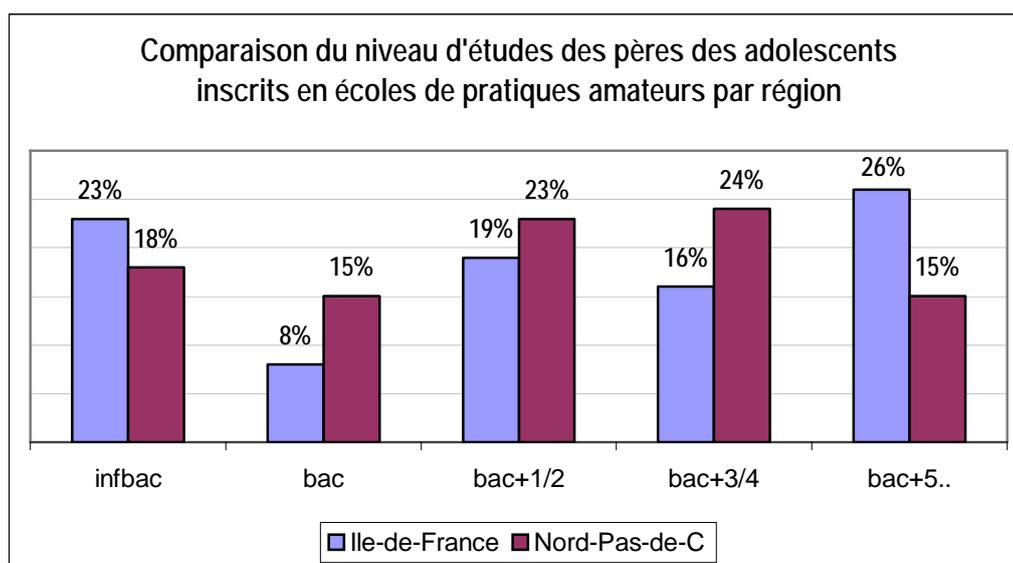
Voir également le dernier article de Christin Angèle, Donnat Olivier, « Pratiques culturelles en France et aux États-Unis – Éléments de comparaison 1981-2008 », DEPS, Culture Études, 2014-1, qui confirme à nouveau que les pratiques culturelles restent en France davantage l'apanage des femmes.

contre 15 % dans le Nord-Pas-de-Calais mais un renversement complet des chiffres pour le niveau juste au dessous - soit bac+ ¾ - puisque cette fois-ci, c'est au tour des pères du Nord-Pas-de-Calais d'être les plus nombreux avec 24 % contre 16 % en Île-de-France.

C'est également en Île-de-France que l'on trouve le plus de pères avec un faible capital scolaire soit 23 % contre 18 % dans le Nord-Pas-de-Calais.

Nous pouvons en déduire que dans le Nord-Pas-de-Calais, les pères ont un niveau moyen d'étude alors qu'en Île-de-France, les pères détiennent les taux les plus importants à chaque bout de l'échelle scolaire : ils sont les plus nombreux à être sans diplômes mais aussi les plus nombreux à détenir les diplômes les plus élevés. Cela n'est pas sans lien, bien évidemment, avec le contexte sociodémographique de chacune des villes de notre corpus.

Néanmoins, et comme nous l'avons remarqué pour les mères, les pères détiennent pour la plupart d'entre eux un bon capital scolaire propice à des investissements culturels.



5 - La discipline de formation des parents

Nous avons ensuite poursuivi notre analyse du profil sociologique des parents des adolescents inscrits en école d'art de pratiques amateurs en affinant nos résultats et en nous intéressant plus particulièrement à leur discipline de formation.

► Dans le Nord-Pas-de-Calais

Concernant la répartition géographique de ces analyses, nous constatons que les parents des adolescents inscrits à l'école d'art du Calaisis disposent du plus grand nombre de pères ayant une formation professionnelle et technique et c'est à l'école d'art de Boulogne-sur-Mer que les mères des adolescents ont le plus suivi ce type de formation.

C'est à Boulogne-sur-Mer que l'on compte le plus de pères ayant une formation littéraire et c'est dans la ville de Saint-Omer que les mères semblent les plus nombreuses à avoir suivi ce type de formation.

L'école d'art de pratiques amateurs de Dunkerque compte le plus grand nombre de parents d'élèves ayant suivis une formation artistique. La présence de l'école d'art supérieure sur le territoire ne doit pas être étrangère à ces résultats et a dû attirer, à une autre époque, des étudiants aujourd'hui devenus parents d'adolescents inscrits dans les écoles de pratiques amateurs.

Du côté des sciences humaines, c'est la ville de Calais qui compte le plus grand nombre de pères ayant suivi cette discipline de formation et la ville de Saint-Omer qui présente le plus grand nombre de mères.

Les formations scientifiques ont séduit davantage les pères dunkerquois et boulonnais, ainsi que les mères audomaroises et boulonnaises.

► En Île-de-France

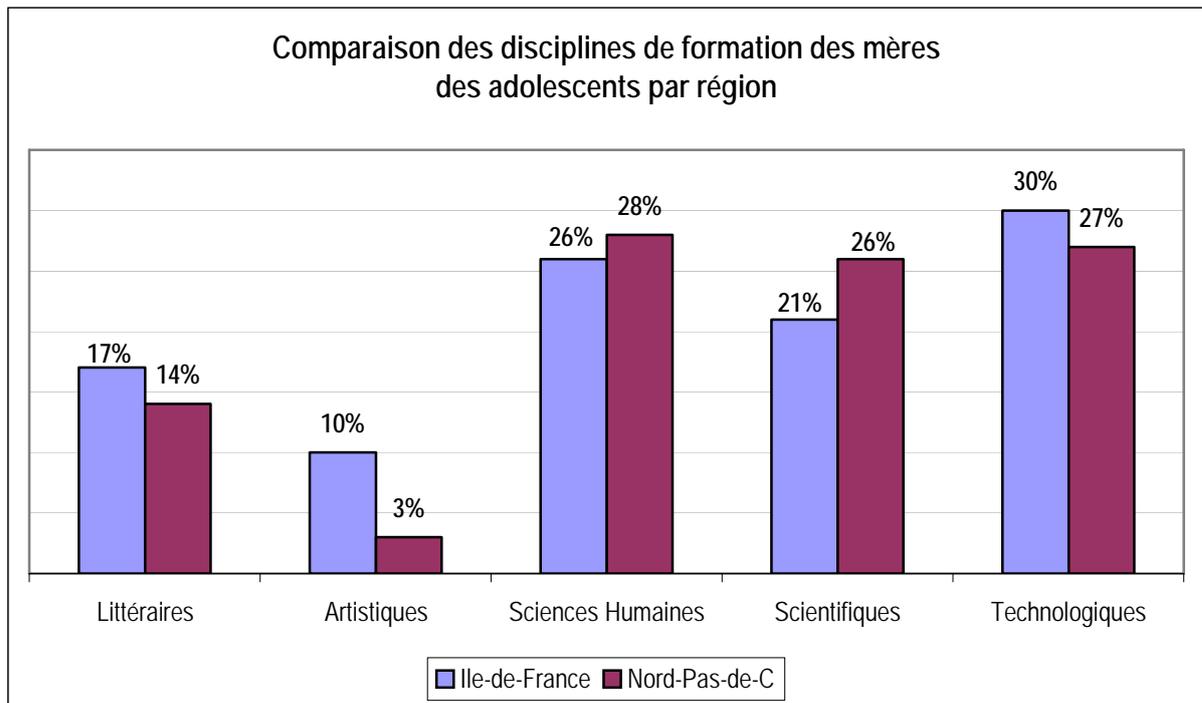
Du côté des sciences humaines, ce sont les villes d'Aulnay-sous-Bois et d'Issy-les-Moulineaux qui comptent le plus de mères ayant suivi cette formation et les villes d'Évry et d'Issy-les-Moulineaux qui comptent le plus de pères.

Les formations professionnelles et techniques ont séduit davantage de mères dans les villes d'Aulnay-sous-Bois et de Vitry-sur-Seine et les pères des villes d'Évry, d'Aulnay-sous-Bois et de Vitry-sur-Seine.

C'est à Vitry-sur-Seine et Issy-les-Moulineaux que l'on comptabilise le plus de mères ayant suivi une formation artistique et c'est dans les villes d'Issy-les-Moulineaux et Juvisy-sur-Orge que l'on y compte le plus de pères.

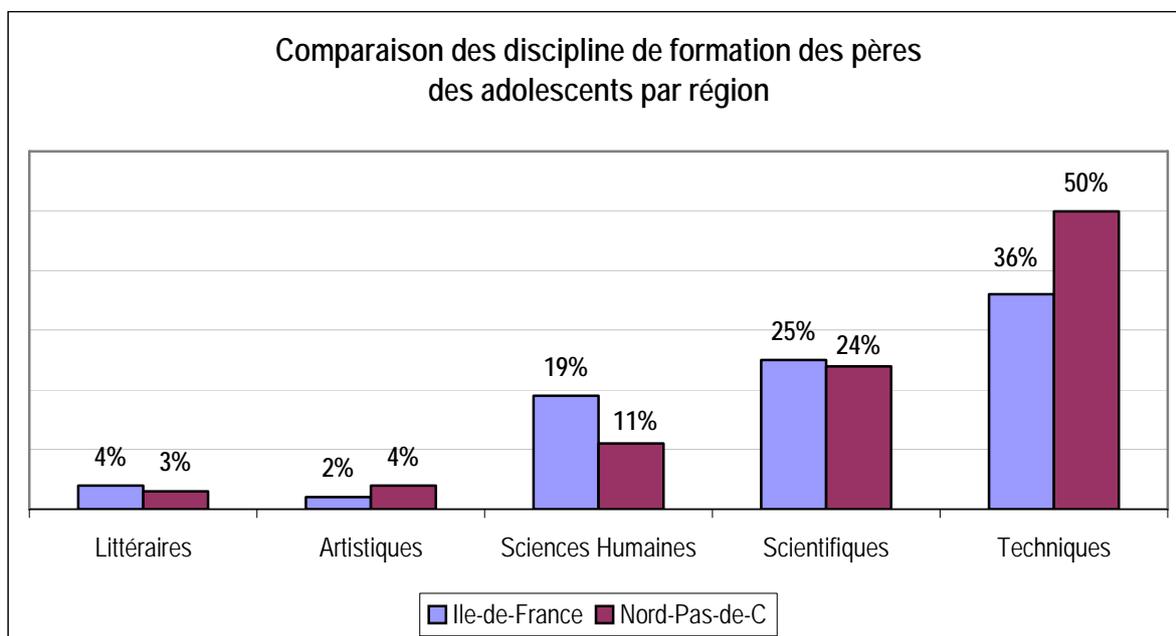
Enfin, les formations scientifiques ont attiré davantage les mères d'Évry et les pères d'Aulnay-Sous-Bois.

En comparant les deux régions, nous constatons certaines analogies dans les disciplines de formation des mères même si les mères d'Île-de-France dominent dans les domaines littéraires, artistiques et techniques alors que les mères du Nord-Pas-de-Calais semblent plus attachées aux sciences humaines ainsi qu'aux disciplines scientifiques.



Du côté des pères, les disciplines techniques sont largement dominées par les pères du Nord-Pas-de-Calais avec un taux de 50 % contre 36 % pour les pères résidants en Île-de-France. Et, à l'inverse des résultats obtenus chez les mères, les pères d'Île-de-France dominent dans les disciplines scientifiques et dans les sciences humaines. Par ailleurs, les taux de formation aux disciplines littéraires et artistiques apparaissent beaucoup plus faibles chez les pères que chez les mères des deux régions confondues. Nous pouvons, de fait, imaginer que cette orientation des mères du côté des sciences humaines, littéraires et artistiques dans leur parcours scolaire peut avoir eu des incidences quant à leur appétence pour les pratiques artistiques et les conduire naturellement à inscrire leur enfant, pendant ses temps de loisirs, dans des structures culturelles.

Ces résultats confortent d'ailleurs ceux obtenus dans les enquêtes ultérieures réalisées notamment par Olivier Donnat et Sylvie Octobre sur les pratiques artistiques amateurs¹².



► La spécificité des formations professionnelles et techniques

Nous avons pu constater, à la lumière de nos premiers résultats, une spécificité dans la formation des parents des adolescents, nous intrigant suffisamment pour émettre quelques hypothèses.

En effet, les parents des élèves inscrits en école d'art de pratiques amateurs ont suivi pour un bon nombre d'entre eux une formation professionnelle et technique. Cette spécificité se retrouve surtout chez les pères avec 54 % de réponses. Par contre, du côté des mères d'élèves, leur formation principale relève plutôt du secteur des sciences humaines avec 28 % de réponses.

Néanmoins, nombre d'entre eux ont eu accès pendant leur formation à des apprentissages professionnels et techniques, qui trouvent des systèmes analogiques avec les

¹² Donnat Olivier, *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique – Enquête 2008*, Paris, Éditions La Découverte, 2009. Donnat Olivier, *Les amateurs - Enquête sur les activités artistiques des Français*, Paris, Ministère de la Culture, Dag, Département des Études et de la prospective, 1996. Octobre Sylvie, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation française, 2004.

apprentissages techniques que dispense par nature une école d'art. De fait, nous pouvons peut-être en déduire l'existence de liens « techniques » entre ces deux pôles de formation qui sont, d'une part, la formation des parents d'élèves, et d'autre part, l'inscription de leur enfant dans une école d'art. Nous pouvons alors supposer que les parents apparaissent sensibles à la dimension technique de l'apprentissage des arts plastiques que peut développer leur enfant d'autant plus si eux-mêmes ont suivi durant leur parcours scolaire ce type d'apprentissage technique.

Par ailleurs, nous pouvons aussi supposer que les mères, ayant suivi une formation dans le domaine des sciences humaines, soient particulièrement sensibles aux activités artistiques en général et dans notre cas aux arts plastiques et visuels.

6 - Les pratiques artistiques déclarées des parents

Les questionnaires destinés aux parents nous ont permis également d'évaluer leurs pratiques artistiques et d'en déduire, parfois, des liens de filiation entre ces pratiques et celles de leur enfant. Nous avons à ce propos choisi de dissocier les réponses apportées par les pères et les mères.

► Du côté des mères

Les mères des adolescents inscrits dans les écoles d'art de pratiques amateurs de notre étude fréquentent le cinéma pour 92 % d'entre elles et elles assistent principalement à des spectacles vivants comme le théâtre ou le cirque. Un tiers d'entre elles pratique une activité sportive et un quart fréquente les salles de concert afin d'écouter des groupes plutôt rock, pop ou électro.

Ces mères d'élèves se dessinent un profil plutôt moderne et leurs goûts se rapprochent des propositions de spectacles dans « l'air du temps ». À l'inverse, elles sont peu nombreuses à être attirées par une représentation de danse classique, 5 %, ou par un spectacle d'opéra/opérette, avec des taux avoisinant les 5 %.

Par ailleurs, nous trouvons dans chacune des villes étudiées, des disparités quant à la fréquentation de ce type de spectacles. Ces disparités correspondent, pour certaines, à l'offre locale, notamment en termes de structures culturelles : à Calais par exemple, les mères assistent plus facilement que dans d'autres villes à des spectacles vivants et à des spectacles de cirques au regard de la présence sur le territoire calaisien de la Scène Nationale « Le Channel ». En effet, cette structure culturelle programme régulièrement et à des prix très accessibles, ce type de spectacle. De même, l'offre en termes de programmation théâtrale se reflète dans les réponses des mères des villes de Boulogne-sur-Mer et Dunkerque qui disposent de plusieurs lieux de diffusion liés au théâtre sous toutes ses formes.

Nous pourrions également développer le même type de remarques concernant les visites de lieux de culture et de patrimoine, puisque c'est à Dunkerque que les mères visitent le plus d'expositions d'art contemporain avec 44 % de réponses contre par exemple 13 % à Boulogne-sur-Mer. La présence du LAAC¹³ mais aussi du FRAC¹⁴ de deuxième génération à Dunkerque semble à nouveau en étroite corrélation avec ces résultats.

Les monuments et les lieux de mémoire restent, chez les mères, les lieux les plus visités, suivis des musées des Beaux-arts, et des musées d'histoire. Il faut noter également qu'un quart des mères ayant répondu au questionnaire ne visite aucun de ces lieux.

Enfin, du côté des pratiques amateurs, le sport fait partie du quotidien pour 36 % des mères ayant répondu au questionnaire. Dans le domaine des pratiques culturelles, la pratique du dessin/peinture/sculpture revient le plus souvent dans leurs réponses, même si ces réponses ne représentent que 20 % des mères. De même, la pratique de la photographie représente un chiffre non négligeable, 18 %, au regard des autres pratiques.

À la question de la pratique autonome des arts plastiques en dehors de tout cadre institutionnel, elles sont 23 % à s'adonner à cette pratique contre 72 % de non. Les 5 % restant représentent le pourcentage des mères n'ayant pas répondu à la question.

¹³ Lieu d'art et d'action contemporaine.

¹⁴ Fond Régional d'Art Contemporain.

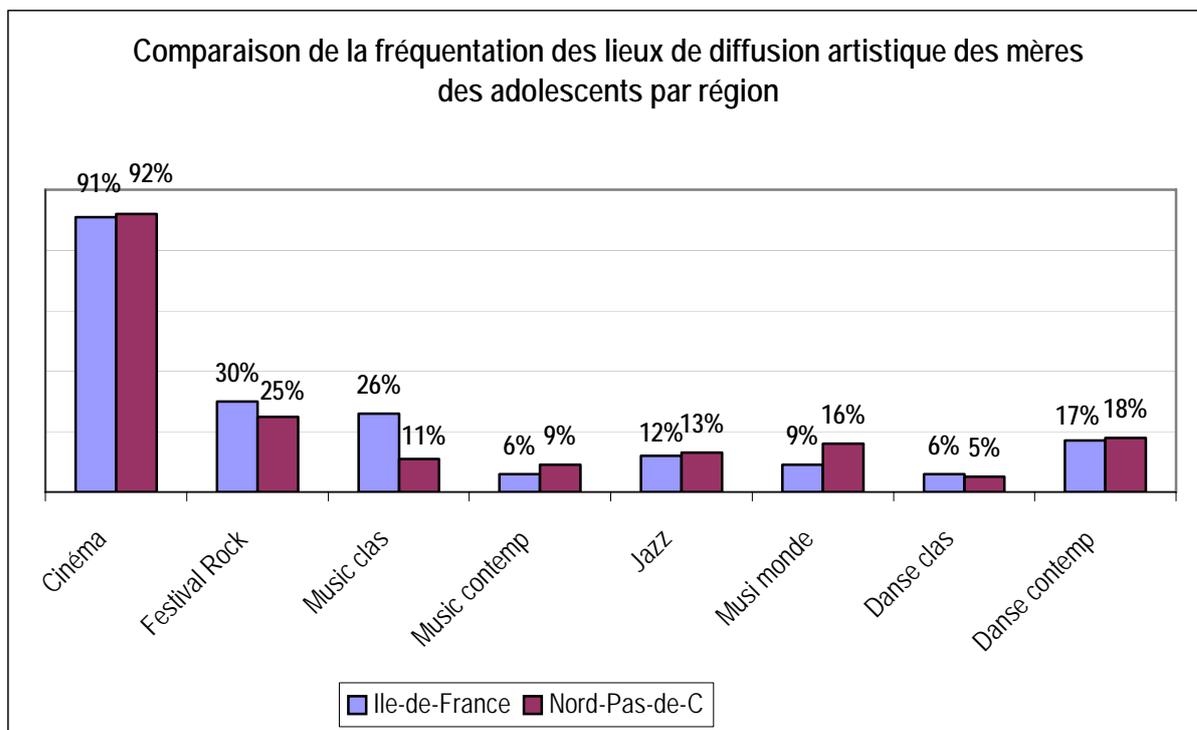
54 % d'entre elles déclarent avoir déjà visité une exposition d'art contemporain, ce chiffre étant nettement supérieur à Dunkerque, comme nous l'avions précédemment mentionné, avec 72 % de réponses positives contre 43 % à Calais.

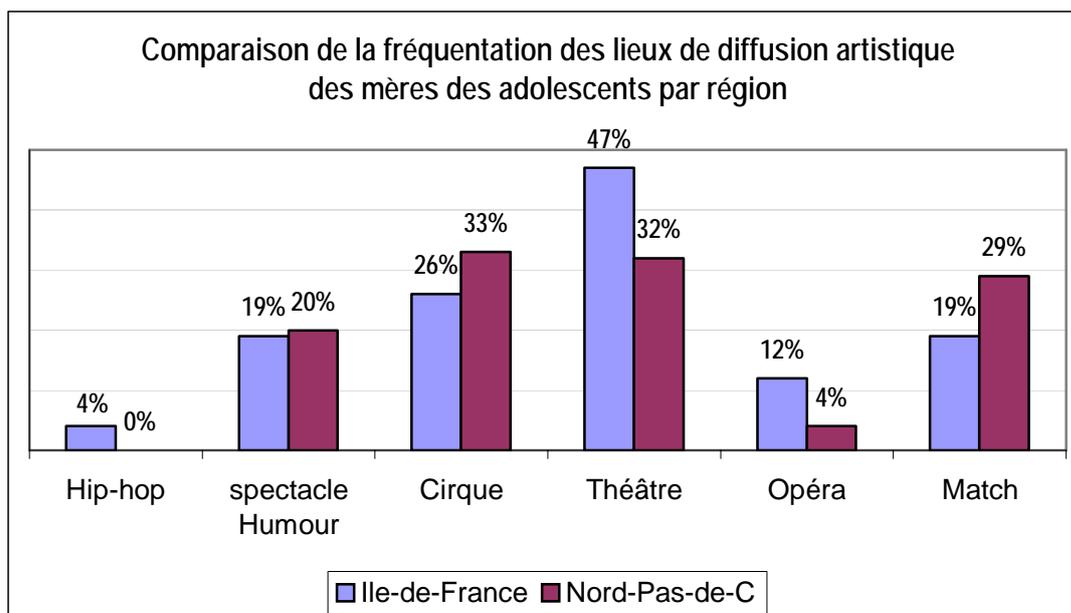
Ces visites semblent globalement réalisées en famille, soit avec le conjoint, soit avec les enfants, soit toute la famille réunie. Il est à noter que l'école, cette fois-ci, et à la différence des réponses données par les adolescents, ne semble pas constituer un vecteur de sensibilisation et d'approche de l'exposition contemporaine puisqu'elle représente à peine 1 % des réponses apportées par les mères. La famille, selon les parents des élèves, apparaît comme la structure principale permettant d'aborder, une exposition contemporaine.

Sans surprise, la comparaison entre la région Nord-Pas-de-Calais et l'Île-de-France nous permet de constater que les mères fréquentent davantage les spectacles de théâtre et les opéras en région parisienne. *L'habitus* culturel associé à des propositions en termes de structures et de programmations favorise bien entendu cet écart.

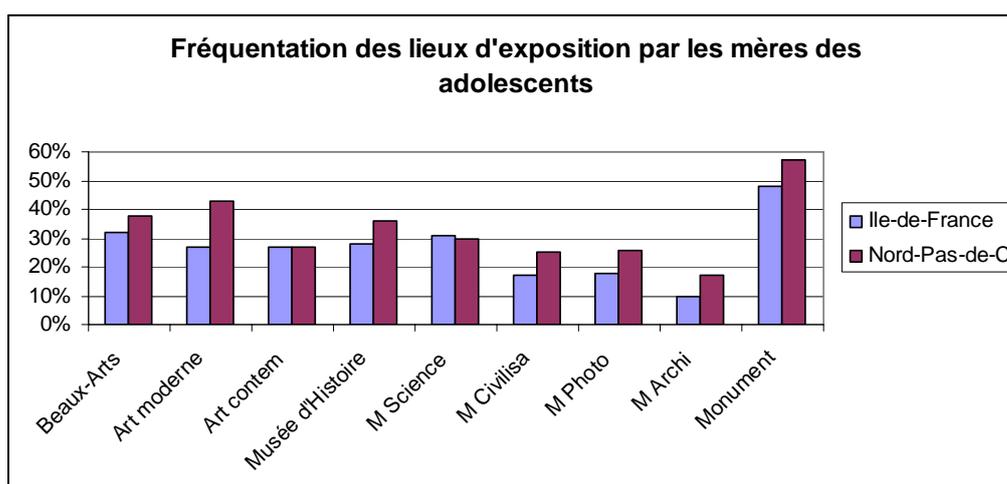
À l'inverse, les mères des adolescents de la région Nord-Pas-de-Calais assistent davantage que leurs homologues d'Île-de-France à des matchs ou des rencontres sportives.

De même, elles sont également plus nombreuses à assister à des spectacles de cirque.



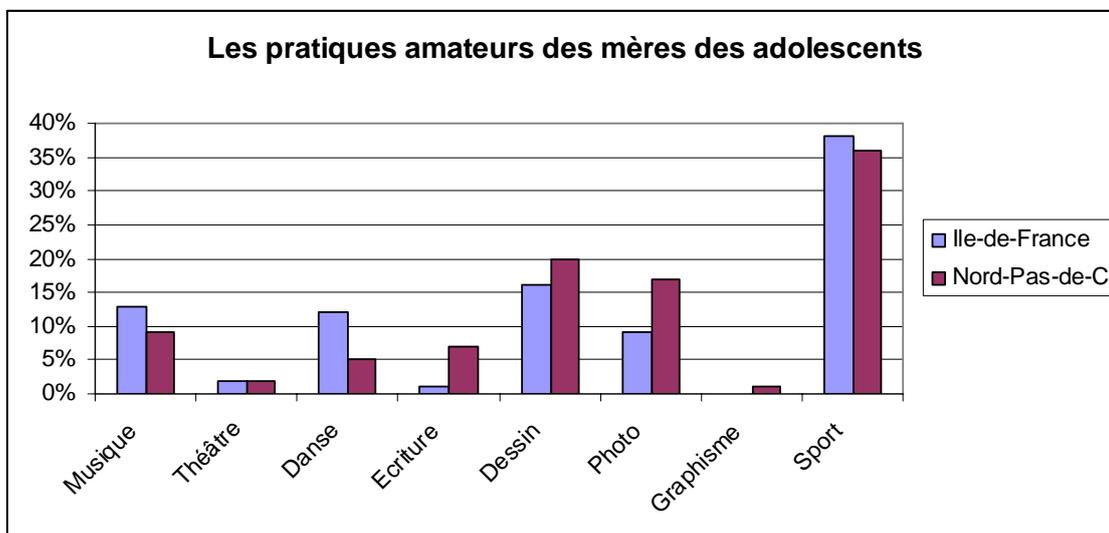


Concernant les lieux de visite d'exposition, les mères des adolescents inscrits dans les écoles de pratiques amateurs du Nord-Pas-de-Calais dominant quasiment tous les lieux d'exposition en termes de fréquentation, seuls les musées scientifiques semblent davantage visités par les mères d'Île-de-France. Par ailleurs, l'écart de fréquentation apparaît plus important dans les lieux d'exposition de l'art moderne qui sont visités par 43 % des mères du Nord-Pas-de-Calais contre 27 % par les mères d'Île-de-France.



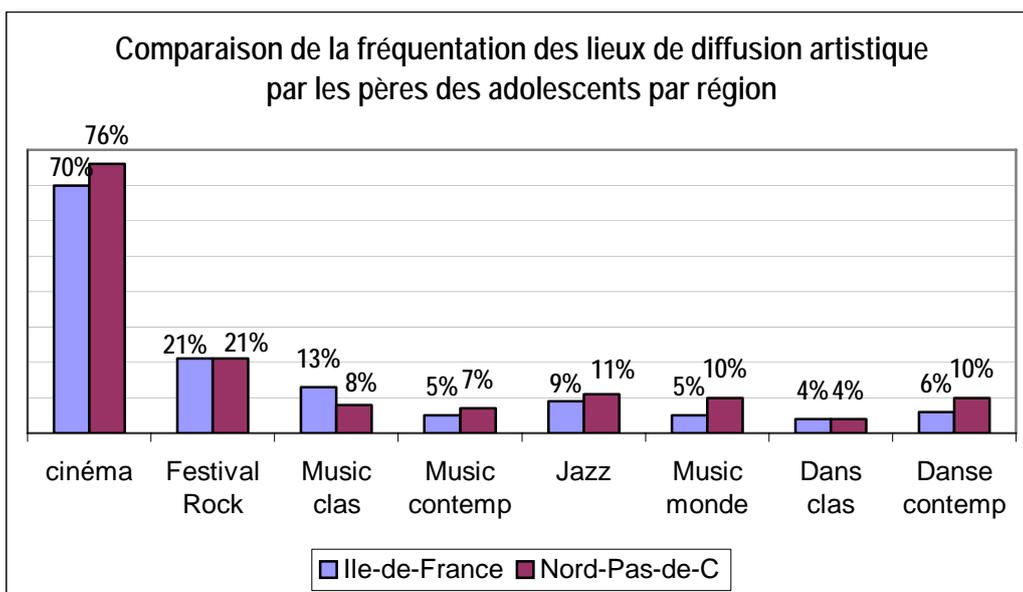
Enfin, du côté des pratiques artistiques exercées par les mères des adolescents inscrits dans les écoles de pratiques amateurs de notre étude, le sport reste la pratique la plus sollicitée par les mères avec cependant un léger avantage chez les mères d'Île-de-France.

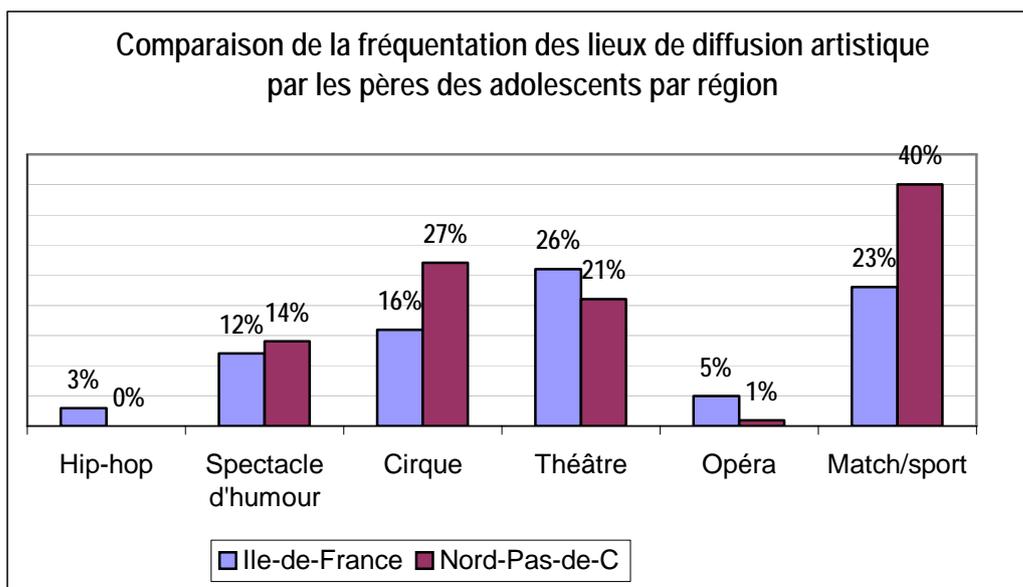
Quant aux mères des adolescents du Nord-Pas-de-Calais, elles privilégient par rapport à leurs homologues d'Île-de-France, le dessin, la photographie et l'écriture, alors que ces dernières leur préfèrent la musique et la danse.



► Du côté des pères

Les pères vont également au cinéma, pour 76 %, mais dans une moindre mesure par rapport aux mères qui se déplacent dans les salles obscures pour 92 %. Les pères ont pour 40 % assisté à un match ou à un spectacle sportif, et un quart d'entre eux a assisté à un spectacle de rue ou à une représentation de cirque.



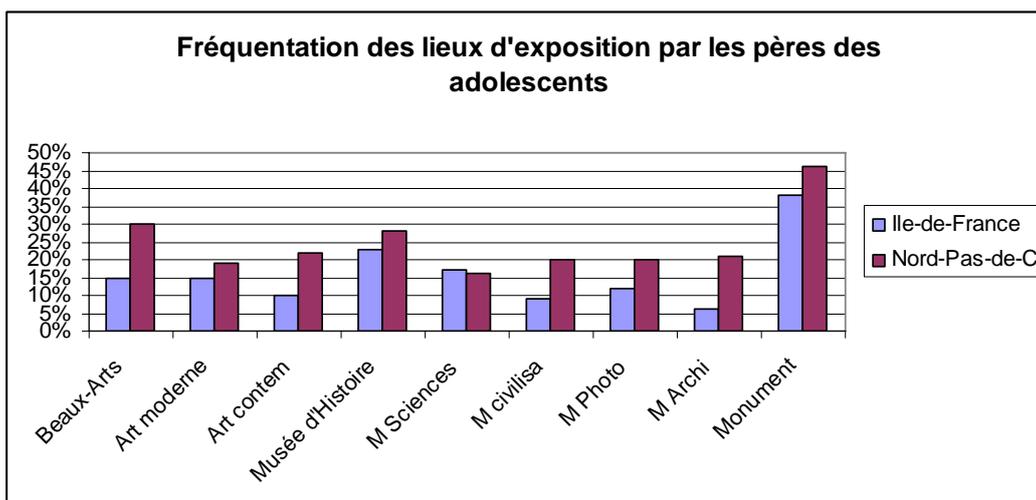


Les chiffres obtenus grâce aux réponses des pères restent largement inférieurs comparativement à ceux des mères et ceci en tout point. Ces écarts peuvent trouver diverses significations : comme nous l'avons déjà précisé, il semblerait que ce soient les mères qui aient rempli le questionnaire, voire la partie destinée au conjoint, et auraient donc pu sous-estimer les pratiques culturelles et artistiques du père de l'élève.

Mais une autre explication se dessine et semble plus proche de la réalité : les mères de famille ont des pratiques artistiques plus fréquentes, plus nombreuses et plus variées que celles des pères. Ce phénomène n'est pas nouveau, et nous l'avons déjà évoqué un peu plus en amont dans ce chapitre, mais se trouve, une fois de plus, confirmé dans cette étude.

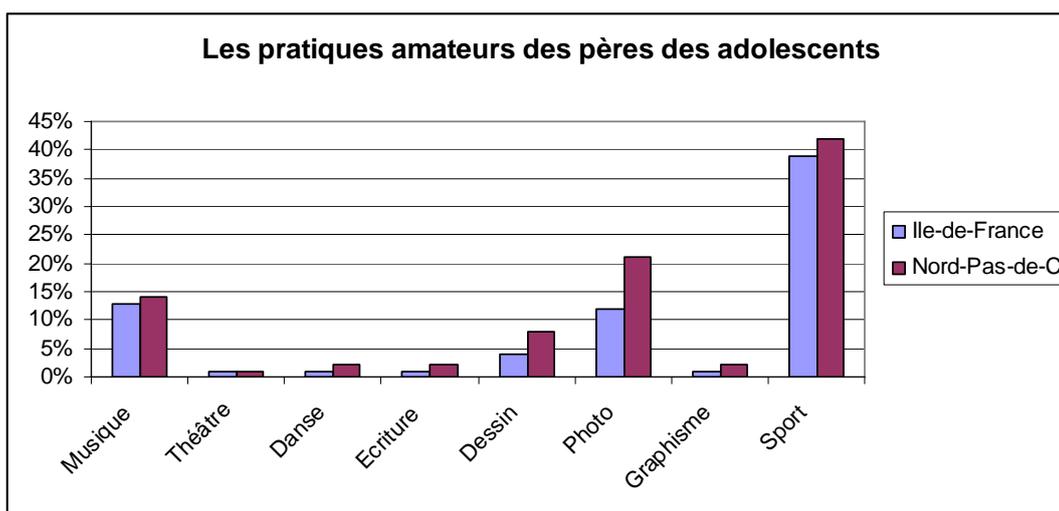
Tout comme les mères, les pères des adolescents de la région Nord-Pas-de-Calais fréquentent davantage des spectacles de cirque ainsi que les matchs et représentations sportives que leurs homologues d'Île-de-France.

Du côté des visites, la répartition et le classement des pratiques des pères s'accordent avec celles des mères, sans toutefois atteindre les mêmes valeurs. Ils sont 46 % à visiter des monuments et des lieux d'histoire, 30 % à visiter les musées des Beaux-arts et 28 % ceux d'histoire et d'archéologie.



Du côté des lieux d'exposition, les pères du Nord-Pas-de-Calais semblent plus présents même si, comme nous l'avons déjà constaté chez les mères, les musées des sciences apparaissent davantage sollicités en région parisienne.

Concernant leurs pratiques amateurs, les pères semblent plutôt sportifs pour 42 %, et pratiquent volontiers la photographie avec 21 % de réponses dans le Nord-Pas-de-Calais, ainsi que la musique avec 14 %. Ils sont également plus nombreux que les mères à n'inscrire à leur actif aucune pratique artistique.



Les pères s'avèrent également moins nombreux que les mères à pratiquer seuls chez eux le dessin/la peinture/la sculpture : 23 % chez les mères contre 5 % chez les pères.

Cependant, nous constatons une situation d'homothétie des chiffres concernant la visite d'exposition d'art contemporain : ils restent les mêmes chez les pères et chez les mères, soit 54 % de chaque côté. De même, l'accompagnement familial reste attesté de la même manière par les pères : ils visitent principalement les expositions d'art contemporain en compagnie de leur conjoint et/ou de leurs enfants.

Les pères de la région Nord-Pas-de-Calais restent les plus actifs en termes de pratiques artistiques amateurs par rapport aux pères d'Île-de-France ; nous supposons à ce titre, que les temps libres dont disposent les pères dans le Nord-Pas-de-Calais apparaissent plus nombreux et permettent davantage aux pères de se livrer à des activités de loisirs, ce que les pères d'Île-de-France semblent avoir la possibilité de faire moins souvent. En effet, les contraintes professionnelles et les temps de loisirs ne s'envisagent pas de la même façon selon que l'on réside dans la région Nord-Pas-de-Calais ou en Île-de-France.

7 - Les parents d'élèves et leur relation au reste de la famille dans le cadre de la pratique amateur des arts plastiques

Il nous semblait également pertinent, dans cette partie consacrée aux parents d'élèves, d'étudier les croisements possibles entre socialisation primaire et socialisation institutionnelle. En effet, nous verrons comment le contexte familial et notamment la fratrie peuvent influencer la socialisation des adolescents inscrits dans les écoles d'art de pratiques amateurs.

► Le nombre d'enfants au foyer

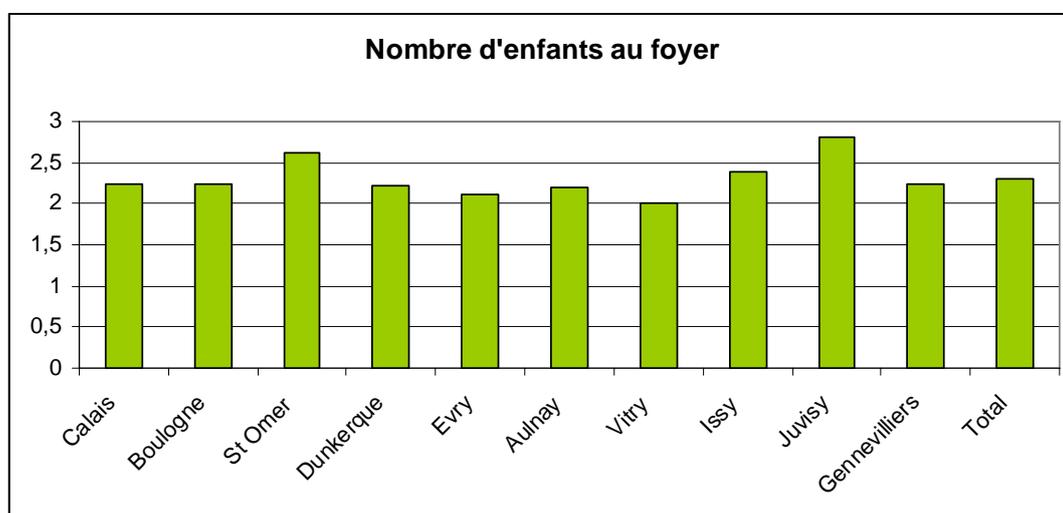
Nous avons tout d'abord comptabilisé à l'aide de notre questionnaire le nombre d'enfants présents dans le foyer des adolescents faisant partie de notre enquête.

Au vue des résultats, il semblerait que le nombre d'enfants au foyer apparaît sensiblement différent d'une ville à l'autre. Les villes de Saint-Omer et de Juvisy-sur-Orge présentent les moyennes les plus importantes en nombre d'enfants par foyer avec respectivement 2,61 et 2,80.

Les moyennes les plus basses s'observent dans les villes de Vitry-sur-Seine avec une moyenne de 2 enfants par foyer et d'Évry avec un taux de 2,11.

Si l'on considère l'indice de fécondité nationale comme une valeur pouvant amener une comparaison avec nos moyennes d'enfants par foyer, il semblerait que ce dernier resterait sensiblement inférieur à la moyenne calculée sur nos dix écoles d'art. Cet indice de fécondité nationale était de 2,02 en 2008, 1,99 en 2009 et de 2,03 en 2010 et de 1,99 en 2013¹⁵. Notre moyenne sur les dix écoles du corpus est lui de 2,34. La plupart des villes de notre étude se situent donc au-dessus du taux de fécondité nationale.

Nombre d'enfants dans les foyers des adolescents inscrits dans les écoles d'art de pratiques amateurs de notre étude



► Le nombre d'enfants inscrits dans une école d'art par famille

Nous nous sommes également intéressée au nombre d'enfants par fratrie fréquentant l'école d'art de pratiques amateurs de l'adolescent faisant partie de l'enquête. En effet, il semblait judicieux de s'interroger sur la possibilité pour les adolescents de partager la pratique des arts plastiques avec d'autres membres de leur famille et, notamment, avec leurs frères ou leurs sœurs.

Il s'avère que la moyenne des enfants inscrits en école d'art de pratiques amateurs tourne globalement autour de 1,15. La ville de Saint-Omer avec 1,04 se situe un peu en dessous de la moyenne, les autres villes sont quant à elles très proches de la moyenne générale.

¹⁵ Déchaux Jean-Hugues, *Sociologie de la famille*, Paris, La Découverte, 2009, p. 8.

Évry détient, quant à elle, le taux le plus fort avec 1,29. Il semblerait que la pratique amateur des arts plastiques soit davantage partagée avec le reste de la fratrie dans cette ville. Ces chiffres nous montrent néanmoins que la pratique amateur des arts plastiques ne constitue pas une pratique partagée par tous les membres de la famille et, notamment, par les autres enfants d'une même fratrie. Un adolescent inscrit en école d'art ne partage pas automatiquement sa passion avec ses frères et sœurs. Ces chiffres viennent renforcer l'aspect autonome de la pratique ainsi que le caractère solitaire des adolescents qui y sont sensibles.

Ainsi, dans une famille de plusieurs adolescents, souvent un seul d'entre eux fait l'objet d'une inscription en école d'art de pratiques amateurs. Les autres adolescents de la fratrie préférant d'autres pratiques artistiques pendant les temps de loisirs comme la musique ou le sport. La musique constituant peut-être la discipline artistique la plus partagée avec les autres membres d'une même famille selon les études réalisées par Hyacinthe Ravet¹⁶ ou Typhaine Pinville¹⁷ qui travaille plus particulièrement sur le rôle de la famille dans le processus d'apprentissage d'une pratique musicale pendant l'enfance.

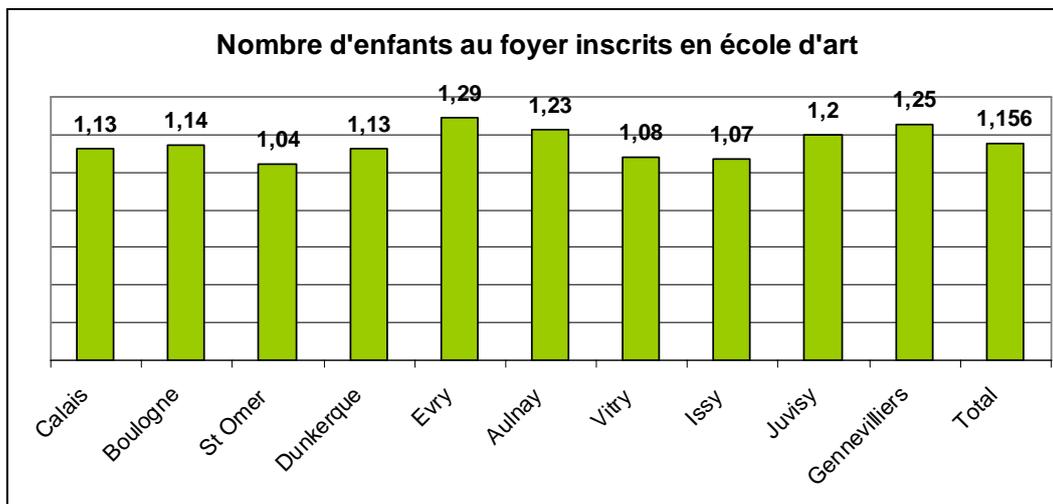
Il semblerait, en effet que, par nature, la discipline musicale se partage plus facilement avec d'autres membres d'une même famille à travers les moments d'écoute, d'aide à la pratique journalière de l'instrument ou de moments particuliers où plusieurs membres d'une même famille apprécient de jouer ensemble. Le choix d'un instrument reste souvent dirigé par les parents, ainsi que le choix du conservatoire et le choix du professeur. Par ailleurs, le cursus au conservatoire s'avère souvent long et la place des parents devient essentielle dans l'assiduité et la continuité de la pratique.

Dans le domaine des arts plastiques, la pratique collective et partagée semble beaucoup plus compliquée. Les arts plastiques s'envisagent avant tout comme une pratique solitaire.

¹⁶ Ravet Hyacinthe, *Musiciennes – Enquête sur les femmes et la musique*, Paris, Éditions Autrement, 2011.

¹⁷ Typhaine Pinville, communication au colloque international *Enfance et Cultures* en 2010, « L'enfant, la famille et la musique ».

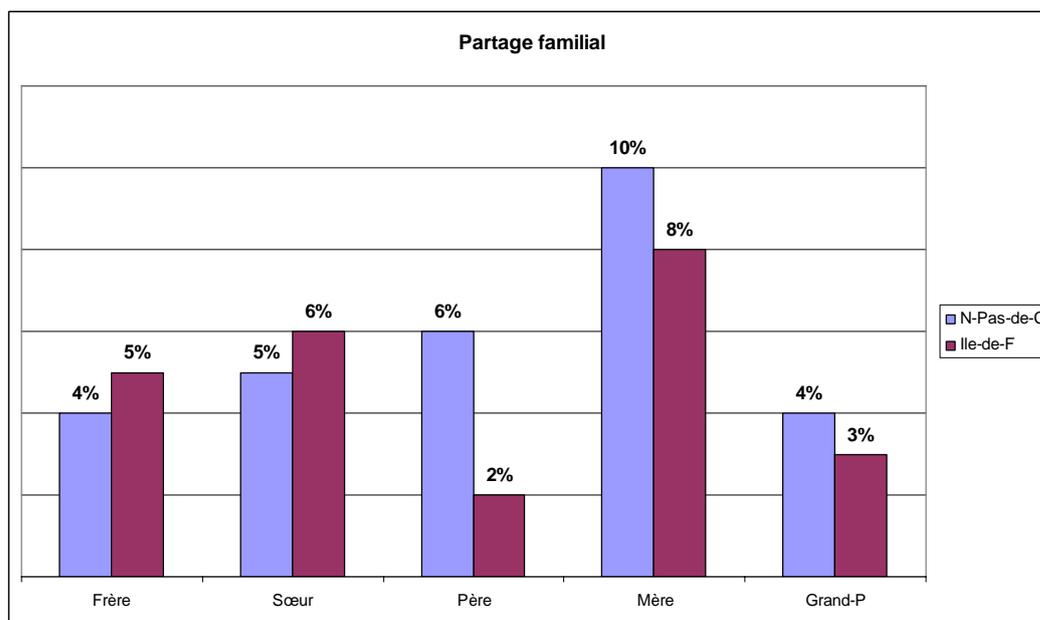
Nombre d'enfants du foyer des adolescents inscrits dans les écoles d'art de pratiques amateurs de notre étude



► La fréquentation de l'école d'art de pratiques amateurs par un autre membre de la famille

Cette étude nous a permis également de nous pencher sur la fréquentation possible des écoles d'art de pratiques amateurs par d'autres membres de la famille des adolescents déjà inscrits. En effet, si ces écoles d'art reçoivent naturellement les enfants et les adolescents pendant les temps de loisirs, elles peuvent également accueillir des adultes qui souhaitent s'initier ou se perfectionner dans le domaine des arts plastiques et visuels. Il n'est donc pas impossible que parents, grands-parents et enfants d'une même famille se croisent dans les ateliers ou les couloirs de la même école d'art de pratiques amateurs. Cette fréquentation partagée d'une même pratique artistique par plusieurs membres de la même famille pourrait confirmer le rôle de transmission essentiel et familial des pratiques amateurs, même si nous supposons, comme nous l'avons déjà mentionné auparavant, que cela apparaisse moins courant dans la pratique des arts plastiques à la différence de la pratique musicale.

Partage de la pratique des arts plastiques par les autres membres de la famille



Le premier constat qui se présente à la lecture des chiffres confirme que les pères ont très peu fréquenté les écoles d'art de pratiques amateurs où est inscrit leur enfant, puisque l'on compte seulement entre 2 % et 6 % de pères. Ces résultats viennent confirmer que la figure du père ne joue pas un rôle central en termes de fréquentation des écoles d'art et renforce, de fait, le caractère *genrée* de la pratique en amateur des arts plastiques puisque les faibles résultats obtenus par les pères soulignent, par contraste, les relatifs bons résultats obtenus par les mères, soit entre 8 % et 10 %. Ces données confirment également que les adolescents restent très autonomes face à cette pratique des arts plastiques et qu'elle n'est pas ou très peu partagée avec d'autres membres de la famille. Si cela doit être le cas, elle sera de préférence plus largement partagée avec les mères ou les sœurs qu'avec la gent masculine de la famille. La place des grands-parents reste, elle aussi, anecdotique puisqu'ils ne sont que 3 % et 4 % à fréquenter la même école d'art que leurs petits-enfants.

À partir de ces résultats, nous pourrions choisir de classer la pratique des arts plastiques en école d'art de pratiques amateurs selon les trois types de socialisation avancés par Dominique Cardon et Fabien Granjon¹⁸, dans leur article consacré aux pratiques culturelles vues sous l'angle des réseaux de sociabilité. Nous choisirions, alors, un type de

¹⁸ Cardon Dominique et Granjon Fabien, « Éléments pour une approche des pratiques culturelles par les réseaux de sociabilité », in Donnat Oliver et Tolila Paul (dir.), *Les publics de la culture : Politiques publiques et équipements culturels*, Vol II, Paris, Presses de Sciences Po, 2003, p. 103.

socialisation proche d'une dynamique de spécialisation : un type spécifique de pratiques est réservé de façon quasi exclusive à une certaine forme de réseau de relations. Ce qui semble ici le cas des adolescents qui s'inscrivent avant tout en école d'art pour exprimer leur besoin de pratiquer les arts plastiques, qui désirent partager cette passion avec leur groupe de pairs de l'école d'art, mais qui partagent très peu cette activité avec les élèves de leur classe scolaire ou avec d'autres membres de leur famille. À l'inverse, cela ne semble pas le cas, comme nous l'avons déjà mentionné, de la pratique musicale qui peut se concevoir et se partager plus largement avec d'autres membres de la famille.

8 - Le rôle prescripteur des parents

À côté de la question du partage de cette activité entre membres d'une même famille, nous nous sommes également intéressée au rôle qu'ont pu jouer les parents dans l'inscription de leur enfant en école d'art. Nous avons donc posé cette question aux parents, comme nous l'avons fait pour les adolescents : « *Qui a eu l'idée d'inscrire votre (vos) enfant(s) à l'école d'art ?* ».

Les parents avaient la possibilité de cocher plusieurs des items suivants :

- L'enfant lui-même
- La maman/Belle-mère
- Des ami(e)s de l'âge de vos enfants
- Le papa/Beau-père
- Un autre membre de la famille
- Autres, Pouvez-vous préciser

Nous constatons que la tendance générale reste sensiblement la même par rapport à celle que nous avons pu observer dans l'analyse des questionnaires adolescents : les enfants semblent être, de l'avis des parents, les premiers prescripteurs à leur inscription en école d'art, puis viennent les mères, puis les pères, puis les amis du même âge.

Cependant, il est curieux de constater, ici, en comparant les résultats obtenus par l'analyse des questionnaires adolescents aux questionnaires adultes, que les chiffres obtenus se

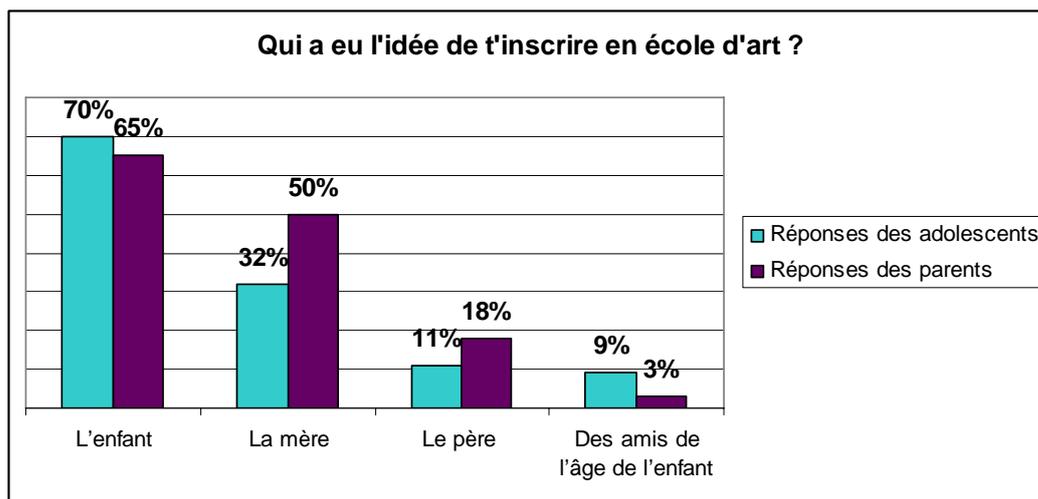
révèlent sensiblement différents selon que l'on se place du côté des adolescents ou du côté des parents.

Nous observons, en effet, que si les adolescents ont estimé être très autonomes dans la décision de s'inscrire en école d'art avec 70 % de réponses, les parents quant à eux, tendent à minorer l'implication de l'enfant dans la prise de décision, puisque nous passons de 70 % chez les enfants à 65 % chez les parents.

Plus encore du côté des mères, les adolescents ont considéré à 32 % la part d'implication de ces dernières à leur inscription en école d'art, alors que selon les questionnaires parents, la part d'implication des mères se révèle être largement supérieure et avoisine les 50 %. Du côté des pères, nous constatons le même phénomène, puisque chez les adolescents le pourcentage est de 11 %, alors que du point de vue des parents, il serait plus élevé et égal à 18 %.

Le taux des amis prescripteurs de l'âge de l'adolescent semble également différent si l'on compare le point de vue de l'adolescent à celui des parents, puisque nous passons respectivement de 9 % chez ces derniers à 3 % chez les parents.

Le pourcentage du rôle des autres membres de la famille reste le seul pourcentage à ne pas varier entre les questionnaires adolescents et les questionnaires parents.



Ces écarts parfois importants entre les réponses des adolescents et les réponses des parents nous confirment que l'enfant peut avoir, d'une part, surestimé son rôle dans son inscription, et d'autre part, sous-estimé celui de ses parents et notamment celui de la mère.

Cela vient également appuyer l'idée que le contexte familial peut revêtir une dimension invisible et inconsciente pour l'adolescent, dimension qui sera néanmoins essentielle dans la transmission de l'appétence aux pratiques culturelles des parents aux enfants ou tout simplement dans la naissance des goûts.

Le rôle des mères semble encore une fois ici essentiel à côté de celui de la réelle volonté d'autonomie exprimée de la part des adolescents.

Au regard de l'analyse par école et par région, nous trouvons dans les réponses des parents résidents dans le Nord-Pas-de-Calais, une certaine concordance avec les résultats obtenus chez les adolescents. Notamment chez les pères Boulonnais qui selon les adolescents étaient 23 % à être à l'origine de leur inscription alors que nous trouvons un taux de 30 % du côté des réponses des parents, un des taux les plus élevés concernant cette part d'implication des pères. De même, comme les adolescents semblaient nous l'avoir indiqué, ce sont bien les mères de Saint-Omer qui semblent les plus impliquées dans la décision d'inscrire leur enfant dans une école d'art avec d'un côté 39 % de réponses chez les adolescents et 67 % du côté des parents.

En région Île-de-France, ce sont les mères d'Aulnay-sous-Bois qui semblent les plus investies dans l'inscription de leur enfant en école de pratiques amateurs et les pères d'Évry qui semblent les plus influents dans ce type d'inscription. Les résultats obtenus du côté des questionnaires adolescents restent très proches des réponses des parents.

8.1. Les parents d'élèves et la sensibilisation aux arts plastiques

Après avoir analysé les relations aux arts plastiques qui existaient entre les membres d'une même famille, nous avons voulu connaître les motivations profondes des parents par rapport à ce type de pratique. Pourquoi les parents des adolescents décident-ils d'inscrire leur enfant dans une école d'art de pratiques amateurs ?

En effet, nous savons qu'à côté du désir d'offrir un moment de loisir en inscrivant leur enfant en école d'art, certains parents espèrent y trouver une certaine « rentabilité » éducative, l'éducation des enfants par les parents restant un de leurs objectifs prioritaires et, en réalité, une des fonctions principales de la famille.

De fait, réussir l'éducation de ses enfants semble devenu un objectif important pour les familles et l'engagement dans une pratique artistique peut contribuer à augmenter les chances cognitives mais aussi socialisatrices de ces derniers.

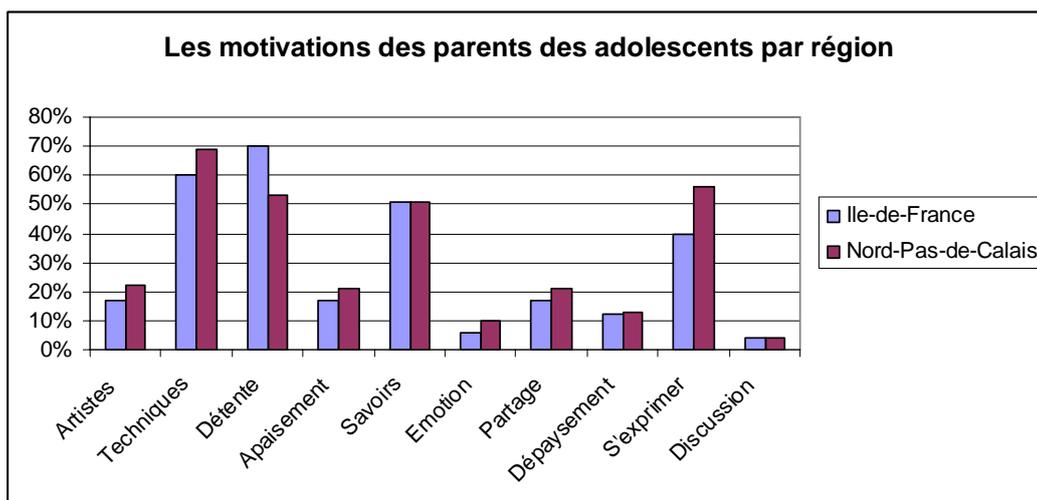
8.2. Les motivations des parents

Nous avons donc analysé les motivations des parents à l'inscription de leur enfant en école d'art de pratiques amateurs à travers une liste d'items qui leur était proposé dans leur questionnaire. Ils avaient, en outre, la possibilité de cocher plusieurs items simultanément.

Voici la question posée aux parents ainsi que la liste des items proposés :

► « *Que recherchez-vous pour votre (vos) enfant(s) en l(es)'inscrivant à l'école d'art ?* », (Choisir trois réponses au maximum)

- La découverte de nouveaux artistes.
- La découverte de nouvelles techniques.
- Un moment de détente, de loisir.
- Un moment d'apaisement, de ressourcement.
- Des savoirs, d'autres connaissances.
- De l'émotion, des expériences fortes.
- Un temps de partage avec d'autres élèves de son âge, la compagnie d'autres « jeunes ».
- Le dépaysement qui ne soit ni l'école, ni le domicile.
- Une autre façon de s'exprimer.
- La discussion, le débat.
- Rien de particulier.
- Autres, Pouvez-vous préciser ? :



Les parents, dans l'ensemble, semblent avant tout sensibles aux aspects techniques (65 %) et de détente (59 %) que peuvent procurer la pratique des arts plastiques dans les temps de loisirs. De même, l'aspect cognitif, par l'acquisition d'un certain nombre de savoirs semble essentiel pour un peu plus de la moitié des parents, soit 51 %. Par ailleurs, les parents des adolescents apparaissent intéressés dans la possibilité, pour leur enfant, de s'exprimer (50 %) d'une autre façon et de pouvoir associer, de façon parallèle, ces approches à un moment de détente et de loisir.

► Dans le Nord-Pas-de-Calais

Dans la région Nord-Pas-de-Calais, il semble que les parents des élèves de l'école d'art Saint-Omer représentent les parents les plus ouverts à la dimension cognitive de l'école en obtenant les scores les plus élevés à la découverte de nouvelles techniques et à la rubrique « Des savoirs et autres connaissances ». De même, les parents d'élèves de l'école d'art de Saint-Omer obtiennent le score le plus faible concernant l'item « Un moment de détente, de loisir ». De toute évidence, les parents des adolescents inscrits à l'école d'art de Saint-Omer prennent très au sérieux cette pratique artistique chez leur enfant. Ils désirent avant tout que cette pratique devienne « rentable » et ont tendance à gommer, en partie, l'aspect socialisant de cette pratique.

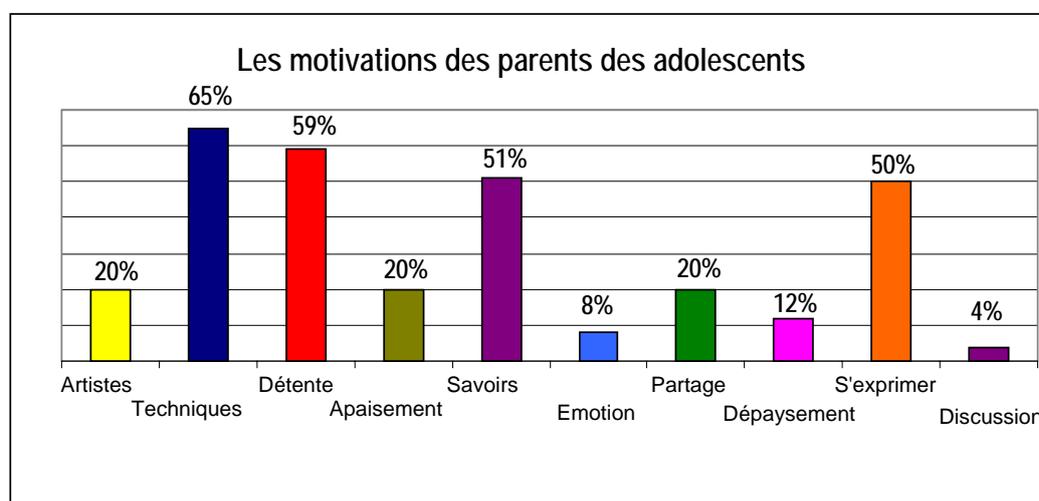
Par contre, la manière dont les parents ont envisagé cette pratique se révèle totalement différente à Dunkerque : les parents apparaissent davantage intéressés par l'aspect détente de cette pratique artistique et obtiennent les scores les plus élevés aux rubriques « Un moment de détente, de loisir » et « Un moment d'apaisement, de ressourcement ». Ils

laissent de côté la dimension cognitive pour mettre l'accent sur les avantages physiques et psychologiques que peuvent procurer les enseignements artistiques.

Ici s'opposent donc deux conceptions différentes : à Saint-Omer, les parents sont davantage tournés vers l'investissement, la rentabilité sociale et avant tout scolaire que peuvent apporter des cours en école d'art, alors qu'à Dunkerque, les parents semblent plus sensibles à la dimension détente et loisir.

De plus, sur l'ensemble de la région Nord-Pas-de-Calais, ce sont les registres techniques et d'expression qui semblent les plus mobilisés.

Les motivations des parents des adolescents du Nord-Pas-de-Calais

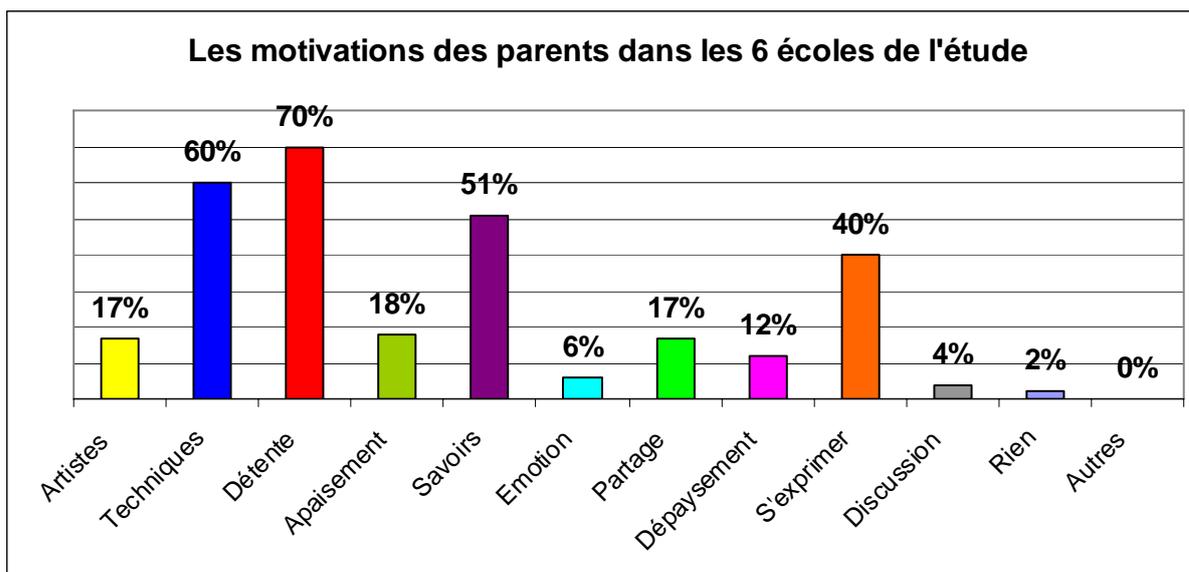


► En Île-de-France

Si l'on devait comparer les résultats obtenus dans les deux régions, les parents du Nord-Pas-de-Calais semblent davantage sensibles à la notion de partage que les parents d'Île-de-France, avec 21 % de réponses contre 17 % en Île-de-France.

À l'inverse, les parents d'Île-de-France, s'expriment davantage à travers la notion de détente, avec un taux de réponse de 70 % contre 53 % dans le Nord-Pas-de-Calais. Enfin, le reste des items restent plus ou moins évoqués avec la même force dans les deux régions, comme l'expression avec un taux de 4 % de part et d'autre, le dépaysement avec respectivement des taux de 12 % et 13 %, ainsi que l'émotion avec un taux de 6 % en Île-de-France et de 10 % dans le Nord-Pas-de-Calais.

Les motivations des parents des adolescents d'Île-de-France



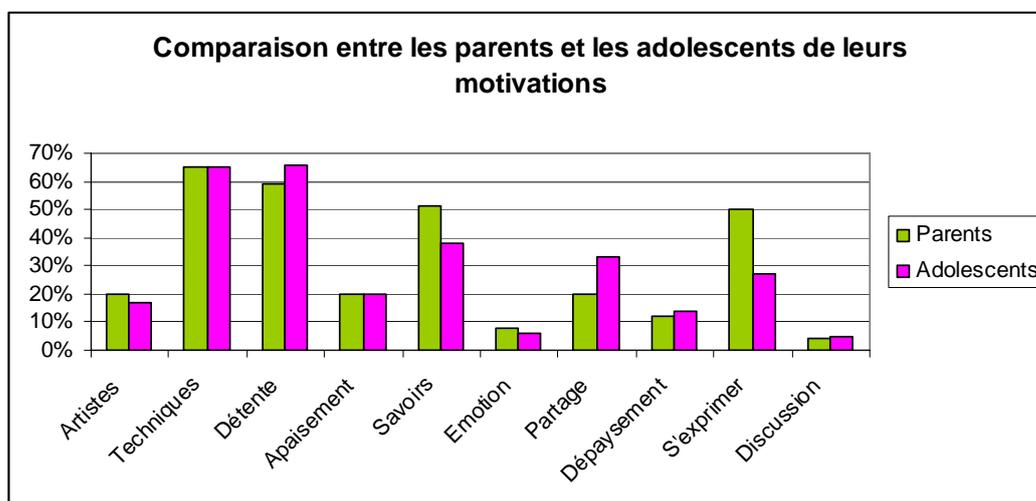
► Comparaison des réponses parents/adolescents

Si l'on compare maintenant les résultats obtenus chez les adolescents avec les réponses des parents, nous constatons des résultats analogues mais aussi quelques divergences. La dimension loisir et détente constitue un aspect important pour les adolescents, de même pour la dimension socialisante avec leur groupe de pairs puisqu'ils sont 33 % à considérer que le partage de cette activité reste importante à leurs yeux. Du côté des parents, cette notion représente moins d'intérêt, puisque le taux de réponse tombe à 20 %. Cet aspect de la socialisation de la pratique des arts plastiques est relégué au second rang dans les réponses des parents alors que chez les adolescents, cette dimension sociale reste importante, voire privilégiée pour certains. Nous pourrions, à juste titre, qualifier les parents de plus pondérés et raisonnables, dans la mesure où ils accordent plus d'importance aux aspects formateurs de la pratique des arts plastiques alors que les adolescents semblent venir à l'école d'art, avant tout, pour passer un moment agréable avec leurs amis.

Par ailleurs, l'item « Une autre façon de s'exprimer » a été plus largement coché chez les parents par rapport aux adolescents, puisque la moitié des parents, soit 50 % ont coché cet item contre seulement 27 % des adolescents. Il semble également essentiel, de l'avis des parents, que leur adolescent puisse trouver le moyen de s'affirmer à travers de nouvelles formes d'expression, notamment ici les arts plastiques. Les adolescents semblent quant à

eux moins convaincus par cette approche. Enfin, l'aspect détente semble plus largement invoqué par les adolescents avec 66 % de réponses contre 59 % par les parents.

Nous constatons donc que la pratique des arts plastiques ne semble pas envisagée de la même manière selon que l'on se place du côté des adolescents ou selon que l'on envisage cette pratique du côté des parents. Les parents d'élèves invoquent des motivations plus particulièrement liées aux apprentissages qu'ils soient cognitifs ou d'expression alors que les adolescents préfèrent évoquer les aspects de détente et de socialisation procurés par la pratique des arts plastiques. Seul l'apport de savoirs techniques semble rassembler l'opinion des adolescents et de leurs parents.



8.3. La question de l'acquisition de nouvelles compétences grâce à la sensibilisation aux arts plastiques

Afin d'affiner plus encore les réponses liées aux motivations des parents qui ont eu l'idée d'inscrire leur enfant dans une école d'art de pratiques amateurs, nous avons questionné les parents sur la possibilité d'acquérir ou non de nouvelles compétences à travers cette pratique artistique mais aussi sur les incidences supposées de cette pratique sur le comportement général de leur enfant.

Ainsi, les parents des adolescents devaient tout d'abord répondre, dans le deuxième chapitre du questionnaire consacré à l'école d'art de pratiques amateurs que fréquente leur enfant, à la question suivante : « *Pensez-vous que votre enfant ait acquis de nouvelles compétences grâce à l'école d'art ?* ».

Il s'agissait d'ouvrir le débat sur la question de l'acquisition de nouvelles compétences via la pratique des arts plastiques et, notamment, de pouvoir lister celles qui seraient le plus souvent citées par les parents.

► Dans le Nord-Pas-de-Calais

Les parents des quatre écoles du Nord-Pas-de-Calais sont pratiquement unanimes : l'apprentissage des arts plastiques apporte de nouvelles compétences à leur enfant. C'est à Calais que les parents semblent le plus convaincus et à Saint-Omer le moins. Les parents d'élèves de l'école d'art de Boulogne-sur-Mer et de Dunkerque se situent quant à eux dans la moyenne, proche de 90 %.

Les réponses des parents de la région Nord-Pas-de-Calais à la question :

« Pensez-vous que votre enfant ait acquis de nouvelles compétences grâce à l'école d'art ? »

Écoles de pratiques amateurs	Oui	Non	Ne sait pas	Pas de réponse
L'école d'art du Calaisis	94 %	2 %	0	4 %
L'école municipale d'art de Boulogne-sur-Mer	90 %	0 %	3 %	7 %
L'école des Beaux-arts de Saint-Omer	83 %	5,5 %	0 %	11 %
L'école d'art de Dunkerque	87,5 %	0 %	3 %	9 %
% Général	90 %	1,5 %	1,5 %	7 %

► En Île-de-France

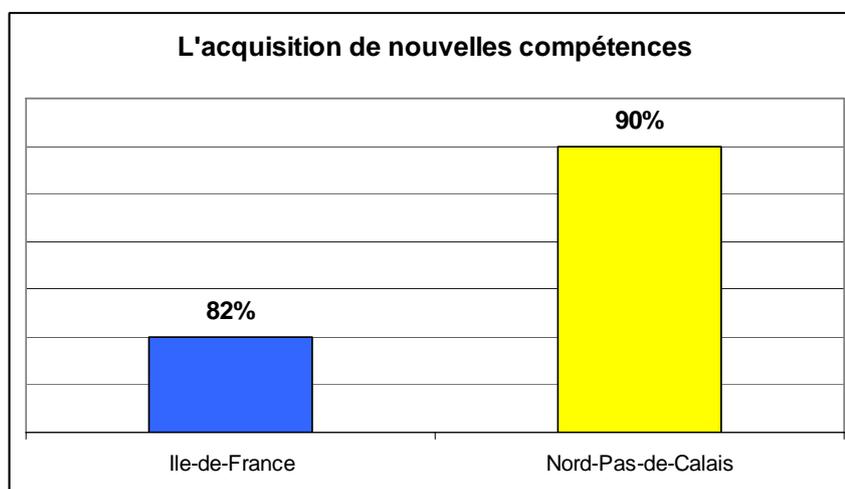
En région Île-de-France, les parents semblent également convaincus par cette dimension puisqu'ils sont 82 % à estimer que la pratique des arts plastiques en école de pratiques amateurs peut apporter de nouvelles compétences à leur enfant.

Les réponses des parents de la région Île-de-France à la question :

« Pensez-vous que votre enfant ait acquis de nouvelles compétences grâce à l'école d'art ? »

Écoles de pratiques amateurs	Oui	Non	Ne sait pas	Pas de réponse
Les Arcades » d'Issy-les-Moulineaux	77 %	3 %	-	20 %
Les Ateliers d'Évry Centre Essonne	82 %	5 %	4 %	9 %
L'école d'art Camille Lambert de Juvisy-sur-Orge	60 %	15 %	5 %	20 %
L'école d'art Claude Monnet d'Aulnay-sous-Bois	95 %	-	-	5 %
L'école d'Arts Plastiques de Vitry-sur-Seine	75 %	5 %	5 %	15 %
L'école d'art Édouard Manet de Gennevilliers	100 %	-	-	-
Général	82 %	5 %	2 %	11 %

Cependant, si l'on compare les taux obtenus entre la région Île-de-France et la région Nord-Pas-de-Calais, il semblerait que les parents de la région Nord-Pas-de-Calais soient davantage sensibles à cette dimension avec 90 % de réponses positives à la question de l'acquisition de nouvelles compétences, alors que les parents des adolescents inscrits dans les écoles de pratiques amateurs d'Île-de-France regroupent 82 % de réponses positives. Nous pourrions ainsi interpréter ce différentiel entre les deux régions par un regain d'investissement et de considération des pratiques amateurs en région Nord-Pas-de-Calais, fruit peut-être aussi des nombreuses politiques culturelles portées sur ce territoire.



8.4. La question de la modification du comportement de l'enfant dans le processus d'apprentissage des arts plastiques

Par ailleurs, toujours dans ce deuxième chapitre du questionnaire destiné aux parents des adolescents, ces derniers devaient compléter leur réponse en répondant à la question suivante : « *Son comportement a-t-il été modifié ?* ».

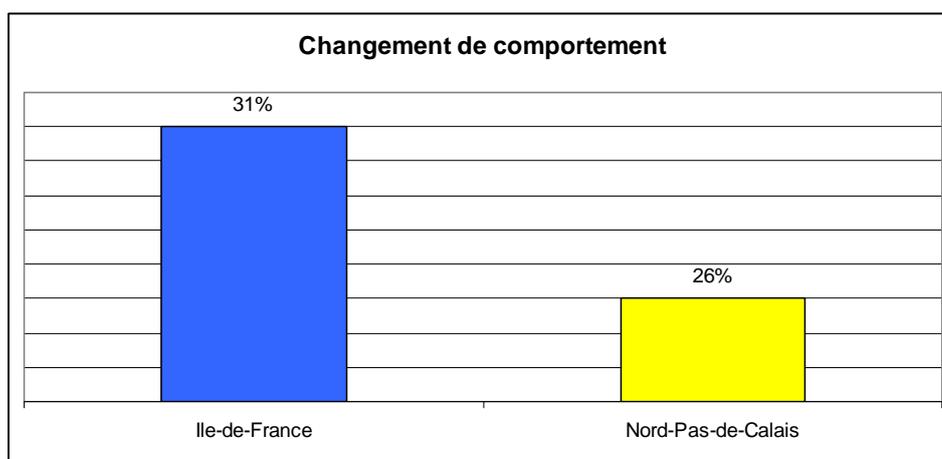
Il s'agissait, cette fois-ci, d'explorer l'idée que la pratique des arts plastiques pouvait aussi modifier le comportement de l'adolescent. Nous supposons, à ce titre, que les parents étaient les acteurs les plus proches et donc les plus amènes à analyser le comportement de leur enfant.

À la lumière des réponses obtenues chez les parents, il semblerait que l'apprentissage des arts plastiques ne modifie pas le comportement immédiat de l'adolescent, c'est en tout cas ce que pensent 28 % des parents d'élèves interrogés sur l'ensemble des dix écoles de notre corpus.

Dans le Nord-Pas-de-Calais, 26 % des parents pensent que ce type de pratiques amateurs peut modifier le comportement de leur enfant et les plus convaincus sont à nouveau les parents Calaisiens avec 23 % et surtout les parents Boulonnais avec le taux le plus important de réponses positives à cette question puisqu'ils rassemblent 40 % de réponses. Les parents Dunkerquois restent quant à eux très dubitatifs quant aux possibles changements de comportement de leur enfant à travers la pratique des arts plastiques en école d'art puisqu'ils ne sont que 19 % à affirmer que cette activité pourrait modifier quelque chose dans son comportement.

En Île-de-France, 31 % des parents expriment l'idée que la pratique des arts plastiques en école de pratiques amateurs peut avoir une incidence sur le comportement de leur enfant et ce sont les parents de Vitry-sur-Seine qui obtiennent le taux le plus élevé avec 44 % de réponses positives à cette question alors que les parents d'Évry apparaissent les plus sceptiques avec seulement 28 % de réponses positives.

Globalement, nous percevons que les parents d'Île-de-France sont davantage sensibles à l'aspect comportemental de leur enfant à travers la pratique des arts plastiques en école d'art par rapport à leurs homologues de la région Nord-Pas-de-Calais, soit 31 % de réponses contre 26 %. De plus, il faut ajouter que cette dimension comportementale semble davantage intéresser les parents d'Île-de-France car, ils ont été plus nombreux à répondre à cette question par rapport à la question précédente ayant trait aux compétences où, cette fois-ci, les parents de la région Nord-Pas-de-Calais s'étaient exprimés en plus grand nombre.



Puis, partant de cette idée que la pratique des arts plastiques pouvait parfois modifier le comportement des adolescents, il nous a semblé judicieux d'affiner cette possibilité par la question de l'utilité pour les parents de l'enseignement des arts plastiques. En effet, si l'on suppose que la pratique des arts plastiques peut modifier le comportement d'un adolescent, il faut encore se poser la question du comment et de quelle façon.

8.5. De l'utilité des enseignements artistiques

Ainsi, les réponses apportées à la question ouverte « *En quoi les enseignements artistiques sont-ils pour vous utiles ?* » nous ont permis d'apporter un complément d'explications quant aux sentiments des parents vis-à-vis des arts plastiques et d'affiner les premiers constats opérés aux questions fermées, notamment sur cette question des comportements.

Nous avons relevé sept items récurrents dans les réponses des parents, sachant qu'une réponse écrite par un parent peut comporter plusieurs idées, et par conséquent, se

retrouver classer dans plusieurs items. Puis nous avons regroupé ces sept items en trois groupes, dont voici les arguments principaux.

► Une idée majeure associée aux arts plastiques : l'ouverture d'esprit

L'ouverture d'esprit correspond à une des idées les plus fréquemment évoquée et représente le plus grand nombre de réponses avec 37 %. Les parents désirent avant toute autre chose que leur enfant puisse s'ouvrir au monde qui l'entoure. Leur désir est de le rendre curieux, réceptif et pourquoi pas, tolérant.

Comme pour ce parent Dunkerquois qui témoigne de son avis sur l'utilité des enseignements artistiques : « *Pour les rapports individu/collectif, pour l'ouverture et la curiosité stimulée, la sensibilisation à différents modes d'expression* ».

Ou comme ce parent Calaisien qui distingue le temps scolaire, de la pratique dans les temps de loisirs des arts plastiques : « *Pouvoir s'ouvrir au monde d'une manière différente que l'école* ».

Un autre parent d'élève d'Aulnay-sous-Bois associe cette ouverture d'esprit à l'idée de développer la tolérance : « *Ils sont utiles pour mieux comprendre le monde dans lequel on évolue, mieux appréhender les différentes cultures et être plus tolérants, ouverts aux coutumes des uns et des autres* ».

► L'aspect cognitif des apprentissages

Le second aspect le plus envisagé reste celui des aspects cognitifs, puisque 24 % des parents d'élèves semblent sensibles à cette caractéristique des apprentissages car, si leurs enfants fréquentent une école d'art, c'est aussi pour découvrir et apprendre de nouvelles choses.

Les parents ne perdent pas de vue la rentabilité que pourrait apporter de tels enseignements : les enfants peuvent s'épanouir tout en développant leurs connaissances. Les parents semblent alors comblés par cette double possibilité offerte dans la pratiques des arts plastiques pendant les temps de loisirs.

En témoigne, ce parent d'élève Calaisien qui répondait également à la question de l'utilité des enseignements artistiques : « *Ils permettent de développer la personnalité, ils enrichissent la culture et les connaissances personnelles, ils ouvrent l'esprit, ils permettent*

de découvrir des domaines qui aideront l'élève pour des choix futurs (orientation, vie professionnelle) ».

Ou ce parent de Gennevilliers : *« Parce qu'ils permettent l'acquisition de compétences techniques tout en permettant l'épanouissement et l'ouverture d'esprit ».*

10 % des parents énoncent à ce propos clairement l'idée que cette approche des arts plastiques pourrait, à terme, servir leur enfant dans son orientation et sa recherche future d'emploi. Les préoccupations des parents semblent légitimes et n'hésitent pas à associer plaisir et réinvestissement personnel et/ou professionnel. Ils ont, de surcroît, dûment fait passer le message à leurs enfants qui expriment pour une grande part d'entre eux la même idée. Comme l'exprime également Ana Nunes De Almeida¹⁹, il existe aujourd'hui chez les parents des stratégies familiales à la recherche d'une dimension « performative de socialisation » dans les pratiques artistiques de leurs adolescents. L'auteure de cet article, qui s'intéresse plus particulièrement à la sociologie de l'enfance et aux nouveaux modes de régulation familiale, nous éclaire sur les nouvelles exigences éducatives que les parents mettent en place. Il s'agira pour certains, à travers la forte mobilisation des parents en termes d'éducation, de mettre à profit tous les moments de socialisation que les enfants et les adolescents vont pouvoir rencontrer. Les pratiques artistiques et, notamment, dans notre cas, la pratique des arts plastiques, n'échappe pas à ces nouvelles stratégies éducatives.

► **Un autre mode de communication**

La troisième idée force qui revient dans les propos des parents sur la question de l'utilité des enseignements artistiques reste celle que les arts plastiques constituent un autre moyen de communication.

Les parents d'élèves expriment pour 20 % d'entre eux l'idée assez répandue, que les arts plastiques constituent une autre forme d'expression qui va bien au-delà du langage ou de l'expression corporelle et qui permettrait à leur enfant de sortir des modes d'expression dits classiques. « L'expression plastique » serait alors synonyme de moyen d'expression cathartique, libérateur, et aiderait à l'épanouissement de l'enfant qui pourrait se trouver confronté à la difficulté, voire à l'impossibilité de communiquer par les voies classiques du langage. Plus encore, cette pratique représenterait une nouvelle forme ou voie de

¹⁹ Ana Nunes De Almeida, in *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, sous la direction de Régine Sirota, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006, p. 119.

communication à explorer, comme si nous n'avions pas encore découvert toutes les formes d'expression possibles, les arts plastiques dissimulant dans ses supports et modes d'expression multiples, de nouveaux territoires dotés d'un langage spécifique et toujours différents, puisque obligatoirement attachés à l'auteur de « l'expression plastique ».

Sans pouvoir traiter pleinement cette question de la forme communicationnelle des arts plastiques, nous pouvons néanmoins dresser ici un parallèle entre cette notion évoquée par les parents d'élèves et la musicothérapie. La musique est elle aussi considérée depuis de nombreuses années comme un moyen d'expression, de communication et de structuration. Rolando Benenzon²⁰, l'un des pionniers en matière de musicothérapie, parle même de l'utilisation de la musique comme moyen d'ouverture des canaux de communication.

De même, Tony Anatrella²¹ entrevoit chez les adolescents une certaine impossibilité à communiquer par le langage tant les mots pour dire les choses leur manquent. Les adolescents seraient alors contraints de développer d'autres formes de communications « psycho-sensorielles » ou comme l'entendent les parents d'élèves dans cette étude, à travers une ou plusieurs pratiques artistiques.

Voici, afin d'appuyer cette idée quelques réponses de parents relevées dans les questionnaires et qui témoignent de cette valeur communicationnelle que revêt pour eux les arts plastiques :

- Un parent d'élève de Calais : « *Ils donnent un moyen d'expression autre que la parole, sont source d'apaisement, donnent une profondeur à la vie en éduquant l'œil au beau* ».
- Un parent d'élève de Dunkerque : « *Ils orientent les enfants et leur donnent la possibilité d'exprimer leurs émotions et leurs sentiments autrement que pas des mots* ».
- Un parent d'élève d'Issy-les-Moulineaux : « *Ils aident nos enfants à s'exprimer mieux, lui donne une compréhension plus profonde des œuvres des autres artistes, lui donne une manière de se détendre créativement maintenant et comme adultes* ».

²⁰ Rolando Benenzon est un psychiatre argentin né en 1939 et spécialiste de la musicothérapie, notamment à destination des enfants psychotiques.

²¹ Anatrella Tony, *Interminables adolescences, Les 12/30 ans*, Paris, Cerf/Cujas, 11^e édition, 2008, p. 94.

Au-delà de cette nouvelle forme communicationnelle, de l'adolescent vers leurs créations plastiques, puis de leurs créations plastiques vers les autres quand ces derniers sont exposés, nous pouvons également nous demander comment cette forme de communication particulière, qui s'affirme dans une création plastique, peut saisir et toucher ce public adolescent. Nous pourrions alors imaginer que la réception d'une œuvre d'art devient pertinente pour l'adolescent, quand elle peut mettre en œuvre, non pas un vocabulaire spécifique ou un langage phénoménologique, mais un certain nombre de registres, de valeurs, qui font que l'expérience de l'œuvre va s'inscrire dans la durée et dans la mémoire de celui qui l'éprouve. Nous pourrions peut-être envisager, alors, que la formation du goût chez les adolescents pour l'art en général et l'art contemporain en particulier, trouverait une partie de ses origines dans cette expérience commune et partagée de l'œuvre d'art, comme une expérience non plus uniquement communicationnelle mais aussi relationnelle.

► Des valeurs intrinsèques et extrinsèques

Ces différents aspects évoqués par les parents des adolescents trouvent un point d'appui théorique dans les écrits de Xavier Greffe²² concernant notamment les valeurs extrinsèques des pratiques artistiques et de la culture. Au-delà des valeurs intrinsèques que peut apporter la sensibilisation aux arts plastiques, des satisfactions esthétiques à la connaissance du monde de l'art, les parents d'élèves pressentent intuitivement les valeurs extrinsèques de ces pratiques, même s'ils ne les formulent pas de la même manière. Ces valeurs extrinsèques seraient donc représentées par la communication et l'ouverture d'esprit. Ces mêmes valeurs pourraient en outre améliorer les capacités de compréhension et d'assimilation de nouveaux savoirs, seraient également vecteurs d'un rapport plus positif à l'institution éducative, faciliteraient les modes d'enseignements basés sur l'intuition et l'expérience. Enfin, elles permettraient également de prendre en considération la variété des personnes et donc des formes d'intelligence et restaureraient un climat de confiance chez l'adolescent.

De surcroît, les adolescents eux-mêmes pressentent, dans leurs réponses, les valeurs sociales véhiculées par les pratiques artistiques, ce que ne font pas systématiquement leurs parents. Ces adolescents considèrent les écoles d'art comme des lieux de socialisation

²² Greffe Xavier, *Artistes et marchés*, Paris, La Documentation Française, 2007, p. 234 : « Les expériences artistiques aideraient les individus à résoudre des problèmes non artistiques, qu'il s'agisse de problèmes de formation, de santé, d'insertion ».

essentiels, voire des lieux d'aide à la socialisation où ils peuvent expérimenter par d'autres schémas qui soient, ni scolaires, ni familiaux, ces relations entre pairs à travers différentes formes d'ateliers. Ce constat rejoint également celui réalisé par Olivier Roueff²³ lors de l'analyse de la conversation comme activité collective à l'issu d'une expérience musicale et notamment de concerts de jazz.

Cette analyse trouve ici un écho, non pas dans le champ de la réception des œuvres, mais dans un contexte de socialisation et surtout de construction d'identité qu'elle sous-tend.

L'adolescent trouve et construit en fréquentant une école d'art, les outils propres à sa construction identitaire, celle-ci devant passer par le partage d'ateliers et de cours avec ses pairs.

De même et comme le souligne François de Singly : « *La reconnaissance est une des dimensions importantes du processus de l'individualisation* »²⁴. Dans la famille contemporaine aujourd'hui, la construction des individus qui la compose s'organise à travers des phases de reconnaissance – et les domaines artistiques en général y contribuent – et favorisent l'individualisation de chacun de ses membres. La fréquentation d'une école d'art par un adolescent participe à cette construction identitaire.

De plus, dans le comportement, notamment vestimentaire des adolescents fréquentant les écoles d'art, nous comprenons que ces derniers intègrent inconsciemment dans les premiers âges, puis consciemment vers 13-14 ans, les aspects originaux de la pratique des arts plastiques. Il suffit de se placer à la sortie d'un conservatoire de musique et d'une école d'art pour constater que les adolescents qui en sortent n'ont, globalement, pas la même posture, ni portent les mêmes vêtements.

Conclusion

Aujourd'hui, nous connaissons à travers ces analyses un peu mieux les parents d'élèves des écoles d'art de pratiques amateurs étudiées et nous pouvons dessiner en quelques traits leur profil sociologique : les parents d'élèves résident pour un bon nombre d'entre eux dans les communes et agglomérations qui ont en charge les écoles d'art étudiées, même si la répartition des élèves sur le territoire reste sensiblement différente d'une ville à l'autre.

²³ *Écologie sociale de l'oreille, enquête sur l'expérience musicale*, sous la direction de Anthony Pecqueux et Olivier Roueff, Éditions EHESS, Paris, 2009.

²⁴ Cf. *Op. Cité*, De Singly François, 2014, p. 86.

Les parents d'élèves ont des situations professionnelles plutôt confortables et cette étude vient confirmer que les mères constituent la principale source de prescription à la pratique des arts plastiques, après celle de l'adolescent lui-même, d'autant plus si elles exercent la profession d'enseignante²⁵.

Les parents des élèves inscrits en école d'art, présentent un niveau d'études supérieur au baccalauréat, les mères étant largement plus diplômées que les pères. Ils ont pour un bon nombre d'entre eux une formation technique, davantage chez les pères que chez les mères dont la formation principale relève plutôt du secteur des sciences humaines.

Du côté des pratiques artistiques, les mères semblent très actives et intègrent presque toutes dans leur emploi du temps une ou plusieurs activités artistiques : elles fréquentent pratiquement toutes les salles obscures (92 %), certaines pratiquent des activités sportives et d'autres s'adonnent à la pratique de la musique, du théâtre, ou de la danse.

Les pères présentent également un profil actif mais dans une moindre mesure par rapport aux mères. Ils restent, entre autres choses, de grands consommateurs de films.

Pour la plupart des adolescents de notre corpus, nous pouvons en déduire qu'ils profitent largement des effets combinés de l'origine familiale et du capital scolaire associés à des pratiques culturelles intenses.

Cela nous rappelle indubitablement le cas des héritiers²⁶ qui profitent du capital social et culturel de leurs parents. Comme le souligne très justement François de Singly : « *Les jeunes doivent, s'ils veulent hériter, consacrer le temps qu'il faut à des activités culturelles* »²⁷.

Néanmoins, et nous aurons le loisir de l'observer dans le chapitre suivant consacré au genre, des stratégies de distinction sont élaborées par les *héritiers* afin de se démarquer des effets de transmission trop évidents.

Nous connaissons également un peu mieux la part d'implication des parents mais aussi du réseau familial dans le processus d'identification et de fréquentation des écoles d'art.

²⁵ A ce propos, nous pouvons rappeler le constat opéré par Françoise Liot sur l'origine sociale élevée des artistes et la place occupée par les parents enseignants : Liot Françoise, *Le métier d'artiste*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 286.

²⁶ Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, *Les héritiers – Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1964.

²⁷ Cf. De Singly François, *Op. Cité*, 2014, p. 98.

Nous avons pu constater que la pratique amateur des arts plastiques n'est pas une pratique partagée par tous les membres de la famille et notamment par les autres enfants de la fratrie. L'adolescent inscrit en école d'art ne partage pas automatiquement sa passion avec ses frères et sœurs. Ces chiffres viennent renforcer le caractère autonome et solitaire de la pratique et des adolescents qui y sont sensibles.

Du côté du rôle prescripteur de chacun, la tendance générale reste sensiblement la même par rapport à celle que nous avons pu observer dans l'analyse des questionnaires adolescents : les enfants sont les premiers prescripteurs à leur inscription en école d'art, puis viennent les mères, les pères, puis les amis du même âge. Nous avons cependant pu observer des écarts importants entre les réponses des enfants et les réponses des parents, venant nous confirmer que l'enfant peut avoir, d'une part, surestimé son rôle dans son inscription, et d'autre part, sous-estimé celui de ses parents et notamment celui de la mère. Cela vient également appuyer l'idée que la socialisation primaire garde une dimension invisible et inconsciente pour l'adolescent. Le rôle des mères semble encore une fois ici essentiel à côté de celui de la réelle volonté d'autonomie exprimée chez les adolescents.

Cette partie d'étude nous a permis également de mettre à jour les motivations déclarées mais aussi profondes des parents d'élèves, de mettre en exergue leurs attentes mais aussi leurs craintes concernant la pratique des arts plastiques.

Les parents viennent avant tout chercher dans une école d'art des aspects formateurs que leur enfant pourra ensuite réinvestir dans sa vie future et pourquoi pas dans son futur métier, même s'il ne relève pas du champ artistique.

Comme le souligne Sylvie Octobre : « *Il s'agit de contribuer dans le loisir au plein développement de ses possibles individuels, via la culture et l'expression* »²⁸.

La dimension loisir est reléguée au second plan, même si certains parents, et notamment les parents des élèves de l'école d'art de Dunkerque, ont largement compris que l'école d'art pouvait aussi apporter d'autres valeurs, sociales, intuitives ou personnelles pouvant aider à construire la personnalité de leur enfant.

En réalité, les arts plastiques représentent pour les parents un certain nombre de vertus, des plus humanistes aux plus rentables, dans la poursuite du parcours scolaire, puis professionnel de leur enfant. Ces enseignements permettent selon leurs propos, une

²⁸ Octobre Sylvie, *Deux pouces et deux neurones – Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*, Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS, Paris, 2014, p. 68.

ouverture d'esprit nécessaire à son développement, associés à un mode de communication unique et sensible pouvant lui permettre de s'exprimer à travers de nouvelles formes. Cette dimension « expressive » semble chère aux parents d'élèves, comme si les moyens d'expression à leur portée ne suffisaient pas ou ne comblaient pas toutes leurs attentes en termes de communication. Sans conteste, les parents semblent attachés à l'idée du « plus », de la pratique artistique qui donnera à leur enfant de meilleurs outils pour l'avenir et lui permettra de développer une personnalité plus ouverte, curieuse du monde.

Ce constat nous permet également d'affirmer que les parents considèrent cette pratique amateur non pas comme simplement un temps de loisir, mais plutôt comme un temps de socialisation à valeur cognitive, et comme le souligne Nathalie Roucoux²⁹, les parents ont bien des difficultés à ne pas projeter de dimension éducative dans ce moment de sensibilisation artistique et de reconnaître à l'enfant « *une simple utilisation hédoniste du temps et de l'action* ». Il existe en effet aujourd'hui chez les parents des stratégies familiales à la recherche d'une dimension « performative de socialisation » dans les pratiques artistiques de leurs adolescents. Il ne s'agira aucunement que leur enfant perde son temps et il faudra alors mettre à profit tous les moments de socialisation que les enfants et les adolescents vont pouvoir rencontrer.

Ceci confirme également la place qu'occupent aujourd'hui les écoles d'art dans l'opinion des parents, même si ces dernières, doutent aujourd'hui de leur identité. Une école d'art de pratiques amateurs représente pour les parents d'élèves bien plus qu'un lieu de loisir pour leurs enfants. Les parents d'élèves confèrent aux écoles d'art de pratiques amateurs des responsabilités d'enseignement et de socialisation qui aideront ensuite leurs enfants à devenir des adultes cultivés et socialement intégrés.

Nous regrettons, cependant, de ne pas avoir eu suffisamment de temps pour procéder à des analyses similaires du côté des parents des étudiants inscrits dans les écoles supérieures d'art de notre corpus. Nous aurions pu, ainsi, tracer des lignes de sens entre le profil sociologique des parents des adolescents et celui des parents des étudiants. Qui plus est,

²⁹ Roucoux Nathalie, « Loisirs de l'enfant et représentation sociale de l'enfant acteur », in *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, sous la direction de Régine Sirota, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006, p. 237.

nous avons entrevu, à travers les témoignages recueillis parmi les étudiants, l'influence plus ou moins sous-jacente de la cellule familiale sur le parcours de formations artistique de l'étudiant. Nous ne manquerons pas à ce propos, dans la partie consacrée au genre, de revenir sur la part d'implication de la famille et notamment des mères dans l'inscription de leur enfant dans une école supérieure d'art. Pourtant, il eut été aussi très intéressant de recueillir des informations de l'avis même des parents et non pas à travers seulement les propos des étudiants.

Par ailleurs, il faut noter que des difficultés méthodologiques auraient été très vite rencontrées dans la mise en place de questionnaires destinés aux parents des étudiants. En effet, il est beaucoup plus facile d'accéder aux parents des adolescents des écoles d'art de pratiques amateurs qu'aux parents des étudiants des écoles supérieures d'art. Ce biais méthodologique constitue également une raison essentielle au manque d'informations. Néanmoins, le constat de ce défaut d'informations concernant les parents des étudiants laisse le champ libre à de futures études sociologiques qui ne manqueront pas d'être plus avancées et pertinentes sur ce point.

Chapitre V

Le genre, une variable singulière qui agit socialement et culturellement dans les écoles d'art

La sociologie interactionniste, qui s'est intéressée de très près à la notion de carrière dans la mesure où elle refuse tout déterminisme social et préfère s'intéresser au devenir des individus dans des circonstances très variées, permet également de se pencher sur l'évolution de ces carrières d'adolescent-e-s sensibilisé-e-s aux arts plastiques ou aux étudiant-e-s inscrit-e-s en écoles supérieures d'art en termes de genre. Nous verrons à l'instar des études réalisées en sociologie des professions¹ qu'une certaine ségrégation horizontale mais aussi verticale s'opère entre les hommes et les femmes dans les carrières artistiques.

Ce cinquième chapitre se propose de s'interroger sur la place des filles et des garçons inscrits dans les écoles de pratiques amateurs et dans les écoles supérieures d'art de notre étude. En effet, l'étude de terrain nous a permis de révéler « la variable »² du genre à travers le jeu des effectifs dans les écoles d'art faisant partie de notre corpus, mais également, via des entretiens réalisés auprès des étudiants nous permettant de requalifier les incidences en termes de genre sur les comportements de ces derniers en écoles supérieures d'art. C'est ainsi que nous avons choisi de consacrer un chapitre entier et pour le moins conséquent à cette variable, qui nous apparaît aujourd'hui comme un élément important, voire essentiel, de cette thèse. En effet, rien ne présuait au début de notre recherche une implication si dominante de la notion de genre. Cependant, au fil des analyses des questionnaires ainsi qu'à la lecture des études de référence sur ce sujet, et surtout, après avoir examiné les entretiens réalisés auprès des étudiants des écoles supérieures d'art, il est apparu que cette variable du genre se révélait de manière essentielle dans cette thèse. Si certains chercheurs³ qui se sont intéressés au monde des écoles d'art n'ont pas étendu leurs recherches sur ce sujet, et il est évident que tout ne peut pas être analysé en fin de compte, nous avons de notre côté considéré la question du genre comme un point dominant dans notre étude permettant de révéler des problématiques nouvelles aux questions multiples et toujours d'actualité des publics fréquentant les écoles d'art.

¹ Champy Florent, *La sociologie des professions*, Paris, PUF, 2009, p. 119.

² En effet, selon Isabelle Clair, le genre n'est pas une variable comme l'âge ou le sexe. Le genre représente plus que cela puisqu'il nous renseigne, avant tout, sur les rapports sociaux de sexe. Clair Isabelle, *Sociologie du genre*, Paris, Armand Colin, 2012, p. 10.

³ Sulzer Emmanuel, Thèse de doctorat « Apprendre l'art, l'enseignement des arts plastiques et ses usages sociaux. 1973-1993 », sous la direction de Charles Suaud, Nantes, 1999. Vandebunder Jérémie, Thèse de doctorat, « La pédagogie de la création – Une sociologie de l'enseignement artistique », sous la direction de Charles Gadea, Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, 2014.

Qui plus est, venant confirmer notre intérêt grandissant sur cette question du genre en écoles d'art, qu'elles soient de pratiques amateurs ou supérieures, nous avons été invitée à deux reprises à communiquer nos résultats lors du colloque⁴ *Le genre à l'œuvre* en septembre 2011, ainsi qu'au colloque⁵ *École, loisirs, sports, culture : la fabrique des garçons*, organisé par l'Université Michel de Montaigne Bordeaux 3 en mai 2013.

Ainsi, dans ce chapitre et afin d'éclairer au mieux notre recherche sur cette notion du genre, nous avons choisi d'aborder, dans un premier temps, l'histoire des études de genre ainsi que les auteurs importants ayant participé au développement de cette question. Puis, nous aborderons les études les plus récentes liées à ce sujet, le poids et l'importance des *gender studies*.

Ensuite, nous développerons dans ce chapitre, les éléments relatifs au genre dans notre enquête à travers les notions d'effectifs, de parcours scolaires des filles et des garçons, de l'insertion professionnelle et de l'importance de l'influence familiale et plus particulièrement de celle des mères.

Enfin, nous terminerons ce chapitre avec une analyse *genrée* fort édifiante des artistes « préféré-e-s » des étudiant-e-s faisant partie de notre corpus.

Mais revenons aux définitions liées au genre.

1 - Définitions

En effet, cette notion du genre mérite un instant que l'on s'y arrête pour la situer historiquement. Le terme de genre, traduction du terme américain *gender*, est d'abord apparu dans les travaux des féministes anglo-saxonnes à la fin des années 1960 et avait pour objectif de remettre en cause une idéologie naturaliste liant les différences psychologiques, comportementales, sociales entre les hommes et les femmes à des

⁴ Colloque, *Le genre à l'œuvre*, en septembre 2011 : organisé par le GdRI Opus 2 – CNRS, Le Mage – CNRS et l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française. Titre de la communication : *La pratique des arts plastiques en école d'art : une pratique définitivement genrée ?*. Communication présentée le mercredi 21 septembre 2011 sous la présidence de Laure Schnapper. Cette communication a fait l'objet d'une édition en trois volets aux éditions l'Harmattan en 2012 : Mélody Jan-Ré, *Réceptions (Vol. 1)*, *Créations (Vol. 2)*, *Représentations (Vol. 3) – Le genre à l'œuvre*, Paris, L'Harmattan, 2012.

⁵ « École, loisirs, sports, culture : la fabrique des garçons ». Université Michel de Montaigne Bordeaux 3. ADES CNRS. Communication présentée le lundi 13 mai 2013. Ce colloque a également fait l'objet d'une édition : Arsal Sylvie, Raibaud Yves (dirs.de), *Pour en finir avec la fabrique des garçons*, Pessac, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 2014, Vol 1 et 2.

différences d'ordre biologique. Il s'agissait, avant tout, de différencier le sexe social du sexe biologique. En France, les études de genre sont arrivées un peu plus tard et les universitaires qui travaillent cette notion regrettent encore, aujourd'hui, son manque de considération et de visibilité. Comme le souligne Christine Bard : « *Faire de l'histoire des femmes en doctorat reste un choix relativement risqué [...] Ainsi se perpétue ce que nous pourrions appeler le syndrome de l'abbé Pierre, en souvenir d'une étudiante qui, intéressée par un sujet d'histoire des femmes, est ressortie de l'entretien d'inscription en DEA, avec un directeur de recherches en vue, chargée de traiter un sujet sur l'abbé Pierre* »⁶.

Ainsi, révélant de multiples définitions possibles, plusieurs auteurs nous invitent à reconsidérer cette notion de genre telle Judith Butler qui en donne une définition plutôt culturelle : « *Le genre est culturellement construit indépendamment de l'irréductibilité biologique qui semble attachée au sexe : c'est pourquoi le genre n'est ni la conséquence directe du sexe ni aussi fixe que ce dernier le paraît* »⁷.

Agnese Fidecaro et Stéphanie Lachat dans leur ouvrage sur la profession des femmes à travers la création nous invitent, quant à elles, à envisager une définition davantage sociologique : « *Le questionnement sur le genre – c'est-à-dire sur les rapports sociaux de sexe [...] ont pour analyse les rapports sociaux de sexe. Elles ne cherchent pas à définir les femmes comme différentes, ni à enfermer les créatrices dans une identité féminine quelconque. Elles envisagent plutôt des identités genrées, c'est-à-dire construites par des pratiques et des discours sociaux et de façons différentes suivant les époques* »⁸. Tout comme Sylvie Octobre dans son article concernant l'identité en construction des adolescents dans les pratiques artistiques qui nous donne sa définition sociologique du genre : « *Le genre désigne la construction sociale du sexe, ni antérieure ni postérieure au donné biologique, mais parallèle et concomitante* »⁹.

⁶ Bard Christine, « Une préférence pour l'histoire des femmes », in Fougeyrollas-Schwebel Dominique, Planté Christine, Riot-Sarcey Michèle, Zaidman Claude (sous la direction de), *Le genre comme catégorie d'analyse, Sociologie, Histoire, Littérature*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 102.

⁷ Butler Judith, *Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion*, Paris, La Découverte, 2005, p. 67-69.

⁸ Fidecaro Agnese et Lachat Stéphanie (sous la dir. de), *Profession : créatrice – La place des femmes dans le champ artistique*, Lausanne, Éditions Antipode, 2007, p. 10.

⁹ Octobre Sylvie, « La fabrique sexuée des goûts culturels, construire son identité de fille ou de garçon à travers les activités culturelles », in *développement culturel*, n°150, décembre 2005.

Ainsi, lors de notre enquête, notre intérêt pour cette notion du genre nous est venu, bien entendu, des résultats de nos analyses, mais également de la lecture des études et ouvrages qui font apparaître les loisirs comme encore nettement distribués selon que l'on est une fille ou un garçon, et d'autant plus chez les adolescents¹⁰. De plus, l'analyse de notre étude à travers la notion du genre paraissait indispensable au regard de la construction identitaire des adolescents et des étudiants fréquentant les écoles d'art. Nous pouvions, en effet, nous poser la question de savoir en quoi la notion de genre pouvait influencer les effets de socialisation¹¹, voire de professionnalisation, des élèves inscrits dans les écoles d'art, qu'elles soient de pratiques amateurs ou supérieures.

Mais avant de se pencher plus attentivement sur notre étude de terrain, il nous semblait judicieux de regarder du côté de l'histoire de la formation des femmes artistes pour essayer de comprendre, en partie, l'intérêt de questionner encore, aujourd'hui, la notion de genre.

2 - Genre et histoire

Si l'on remonte aux XII^e et XIII^e siècles, nous remarquons, manifestement, que la place des femmes, dans certains secteurs artistiques, n'a pas toujours été controversée. C'est en lisant les notes de Xavier Greffe¹² sur l'éducation des femmes à certaines formes de pratiques artistiques au Moyen Âge, notamment dans les couvents et abbayes, que nous prenons la mesure de leur nombre et de leur importance car beaucoup de femmes étaient, en réalité à cette époque, les auteures d'enluminures et de miniatures remarquables. De même, les femmes artistes se retrouvaient parfois dans les guildes d'artisans d'art, même si elles ne pouvaient pas hériter des commerces de leur mari. Aucune formation ni aucun métier à

¹⁰ Octobre Sylvie, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation française, 2004.

Glevec Hervé, *La culture de la chambre, préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, Paris, DEPS Ministère de la Culture et de la Communication, 2010.

Bergonnier-Dupuy Geneviève, « Pratiques éducatives parentales auprès de jeunes enfants », in Lemel Yannick, Roudet Bernard, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence*, Paris, L'Harmattan, 1999.

Lahire Bernard, *L'homme pluriel – Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 2001.

Darmon Muriel, *La socialisation*, Paris, Arman Colin, 2010.

¹¹ Les auteurs associent ici davantage l'idée de socialisation à celle d'intégration en les considérant comme nécessaires et indissociables : « Ces processus ne sont ni passifs ni unilatéraux. L'enfant est acteur de sa propre socialisation. Il ne se contente pas d'intérioriser des pratiques, des stéréotypes, des valeurs... Il s'en sert, les critique, les réoriente en fonction de son histoire personnelle, des contextes successifs dans lesquels il se développe et interagit. La socialisation est en constante interstructuration avec la personnalisation (autonomisation, prise de conscience, maintien ou renforcement du sentiment de valeur personnelle, contrôle des actes, des émotions et des pensées) ». Lemel Yannick, Roudet Bernard, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 25.

¹² Greffe Xavier, *Artistes et marchés*, Paris, La Documentation Française, 2007, p. 28.

vocation artistique n'était, alors, réservé uniquement aux hommes et interdit aux femmes. Les femmes artistes/artisans bénéficiaient donc d'une relative autonomie et égalité de traitement par rapport à leurs homologues masculins.

Cependant, cette situation qui apparaissait équitable ne va malheureusement pas perdurer et, à partir de la Renaissance, les femmes vont être exclues progressivement des guildes et corporations liées aux métiers de l'artisanat d'art pour être enfermées dans un rôle exclusivement privé. On décide alors de les considérer comme les principales actrices de la vie familiale et donc de les exclure des formations et des métiers artistiques.

Puis, au XVII^e siècle et surtout au XVIII^e siècle, la scission qui va naître entre l'artisanat et les Beaux-arts ne va pas être sans conséquence sur le statut de la femme artiste. Elles seront, bien entendu, reléguées du côté de l'artisanat, puisque, comme le soulignait Raymonde Moulin : « *Être une femme est, pour qui se veut artiste, un stigmate au sens goffmanien du terme [...] La notion de génie est naturellement associée aux hommes* ».

Le génie est donc invoqué dans la sphère des Beaux-arts et exclut, de fait, les femmes.

Il semble essentiel, ici, d'insister sur cette notion de génie qui constituera un frein très efficace dans l'idée d'accepter ou non que les femmes puissent intégrer le domaine des arts, puisque seuls les hommes étaient censés incarner le génie en création. Et si une femme venait, elle aussi, à avoir du génie, elle était alors considérée comme anormale ou asexuée. Cette phrase, que nous écrivons au passé, pourrait malheureusement être mise en relation avec l'actualité si nous nous référons aux résultats prodigieux de certaines sportives de haut niveau que l'on a soupçonnées, il y a quelques temps seulement et plus précisément lors des derniers jeux olympiques de Londres, d'androgynie ou de dopage aux hormones masculines.

Ainsi, au fil du temps et des époques successives, la situation des femmes ne va pas s'améliorer avec la mise en œuvre, notamment, des Académies, puis avec l'ouverture des écoles d'art aux XVII^e et XVIII^e siècles.

Pourtant, en 1783, Élisabeth Vigée-Lebrun (1755-1802) et Adélaïde Labille-Guiard (1749-1803) reçoivent l'appui de la Reine Marie-Antoinette d'Autriche. Une école artistique pour

les filles voit même le jour au Louvre. Mais ce regain de considération pour les femmes artistes trouvera vite ses limites et cette école sera ensuite fermée en 1790. En 1795, les femmes sont finalement exclues des Académies et du nouvel Institut de France. Elles ne peuvent plus se prévaloir d'un statut professionnel d'artiste. Au XIX^e siècle, l'école des Beaux-arts de Paris, de même que l'enseignement supérieur refuse leur entrée aux femmes¹³. Le Congrès des Institutions Féminines adresse, alors, une pétition au directeur de l'époque pour réclamer un local réservé aux femmes à l'intérieur de l'école, afin qu'elles puissent se préparer au concours du prix de Rome. Le Conseil donne, cependant, une réponse pour le moins surprenante puisqu'il reconnaît aux femmes le droit de recevoir une formation artistique, mais, toutefois, pas de leur ouvrir les portes de l'école. Le Conseil, appuyé par la plus grande partie des professeurs, prétend que les femmes causeraient beaucoup trop de désordres dans leur noble établissement et certains se disent même choqués de voir les femmes prétendre à obtenir, dans cette honorable institution, les mêmes droits que les étudiants.

Pourtant, les femmes résistent et ne s'avouent pas vaincues, puisqu'elles obtiendront, d'abord, en 1896, le droit de fréquenter la bibliothèque de l'école des Beaux-arts et d'assister à des cours magistraux de perspective, d'anatomie et d'histoire de l'art. Puis, en 1900, un atelier de peinture et de sculpture leur sera ouvert. En 1903, elles peuvent enfin se présenter au célèbre concours du prix de Rome et en 1911, une femme gagne le premier prix de sculpture : il s'agit de Lucienne Heuvelmans, fille d'un dessinateur et ébéniste d'art de la région du Hainaut belge, qui présente l'œuvre « Oreste endormi ». Pourtant, même si

¹³ Voici ici une sélection de trois auteurs qui font référence dans leurs ouvrages à l'histoire des femmes dans le champ des arts plastiques : Monnier Gérard, *L'art et ses institutions en France*, Paris, Gallimard, 1995, p. 233 : « On redoute que l'admission des femmes aux carrières artistiques ne provoque le déclassement social des artistes hommes ; et ce n'est qu'en 1897, au nom de l'égalité des droits, que les femmes sont admises à l'école des Beaux-arts, mais avec la plus évidente mauvaise foi, puisque, admises à l'école, elles ne sont pas autorisées à entrer dans les ateliers. Le vote à la Chambre des députés de l'amendement Viviani, le 19 janvier 1900, et en 1903 l'autorisation de concourir pour le prix de Rome règlent enfin la question ».

Sofio Séverine, « Vivre de son pinceau, de la corporation des maîtres peintres à l'émergence du marché de l'art (1750-1850) », in Graceffa Agnès (sous dir. de), *Vivre de son art – Histoire du statut de l'artiste XVe – XXI^e siècle*, Paris, Hermann, 2012, p. 74 : « A une époque où les femmes n'ont pas accès à l'enseignement supérieur, le métier de peintre s'impose alors comme la profession la plus valorisante et la plus honorable qui leur soit ouverte. Les écrivaines sont ridiculisées à cette époque, tandis que les chanteuses, les comédiennes ou les danseuses sont des femmes publiques, c'est-à-dire peu respectables. Au contraire, la peinture – métier discret qui se pratique dans un cadre semi-privé (l'atelier) – préserve du scandale. La situation change néanmoins, à cet égard, dans la seconde moitié du siècle ».

Trasforini Maria Antonietta, « Du génie au talent : quel genre pour l'artiste ? », in « Genre, féminisme et valeur de l'art », *Cahiers du genre*, L'Harmattan, n° 43-2007, p. 121 : « Leur exclusion de l'enseignement aux Beaux-arts leur ôtait de fait la possibilité de peindre le corps dans son entier, savoir-faire évidemment indispensable à l'exécution des tableaux de grand format, par exemple les peintures à caractère historique ».

le droit d'entrer dans les écoles d'art vient d'être donné aux femmes, il leur est toujours interdit de copier le nu féminin. En effet, le nu féminin reste considéré essentiellement comme le lieu du beau. Comme l'indique Geneviève Fraisse dans son article sur l'histoire des représentations liées au féminin : « *La question est alors déplacée : laissera-t-on les femmes accéder à la beauté comme forme suprême de l'art ? N'est-ce pas prendre un risque ?* »¹⁴.

En réalité, la situation des femmes dans le champ artistique va s'améliorer peu à peu mais il faudra patienter encore quelques années pour qu'elles puissent prétendre à être complètement intégrées aux écoles d'art.

Nous constatons donc qu'au fil de l'histoire, les femmes ont souvent été maintenues éloignées des champs artistiques et de la culture car on ne les considérait qu'à l'ombre des hommes, sans grand génie, comme nous l'avons déjà évoqué, tout juste comme des muses.

Il restait alors seulement aux femmes la possibilité de s'exprimer à travers, par exemple, la peinture de fleurs¹⁵ qui, contrairement à la peinture d'histoire jugée comme le genre le plus prestigieux de l'Académie jusqu'à la fin du XIX^e siècle, restera considérée comme une spécialité estimable mais secondaire, voire artisanale.

Maria Antonietta Trasforini témoigne ainsi dans son article consacré aux femmes artistes à travers l'histoire des schémas d'exclusion dont font l'objet les femmes au XIX^e siècle : « *La construction du champ social de l'art opérée au XIX^e siècle par le biais de la professionnalisation contribue à instaurer à l'égard des femmes artistes un double dispositif d'exclusion et de démarcation : d'une part, elles sont exclues des associations professionnelles constituées par leurs collègues masculins (tels les groupes de peintres organisés autour de spécialités et de styles particuliers, pour mieux contrôler les commandes) et, surtout, des académies des Beaux-arts alors que les écoles privées leur restent ouvertes ; d'autre part, la démarcation ainsi mise en place les cantonne dans des rôles et des compétences moindres, et partant moins prestigieux : les arts mineurs ou des genres artistiques plus modestes tels que la nature morte, le portrait* »¹⁶.

¹⁴ Fraisse Geneviève, « Le dérèglement des représentations », in Jan-Ré Mélody, *Réceptions – Le genre à l'œuvre - Volume 1*, Paris, L'Harmattan, 2012, p. 19.

¹⁵ Sofio Séverine, « Quelle(s) légitimité(s) pour les peintres de fleurs ? Genre, art et botanique au XIX^e siècle », in Naudier Delphine, Rollet Brigitte, *Genre et légitimité culturelle – Quelle reconnaissance pour les femmes ?*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 41.

¹⁶ Trasforini Maria Antonietta, « Du génie au talent : quel genre pour l'artiste ? », in « Genre, féminisme et valeur de l'art », *Cahiers du genre*, L'Harmattan, n° 43-2007, pp. 113 à 131.

L'auteure ajoute que la dévalorisation et « l'oubli » plus ou moins volontaire du talent des femmes artistes appartenant à cette époque pourraient aussi représenter des facteurs explicatifs à cette exclusion : « *Le premier filtre qui s'applique au genre correspondait au XIX^e siècle au schéma victorien selon lequel les femmes artistes étaient inévitablement et naturellement marquées du signe du féminin et donc incapables de parvenir au « grand art », d'avoir un quelconque talent et de prétendre à la postérité.*

Ce regard va perdurer dans l'histoire de l'art du XX^e siècle. La féminisation du talent est synonyme de dévalorisation [...] Le second filtre est lié aux genres artistiques. Ceux, parmi les plus rentables, pratiqués par les femmes durant le XIX^e siècle, comme le portrait ou encore dans un autre domaine, le roman, vont être dévalués par la critique moderniste [...] Le troisième filtre, qui est aussi le plus évident, est lié au genre de ceux qui sont autorisés à raconter l'histoire, dans le cas présent, celle de l'art. Ce sont aussi ceux qui l'ont depuis toujours et jusqu'à maintenant racontée, c'est-à-dire les hommes »¹⁷.

Dans le même esprit, il nous faut également citer Dominique Pasquier et son article sur la carrière des femmes rappelant le rôle secondaire qu'occupaient ces dernières : « *Comment oublier que l'image de la femme artiste fut associée du XVIII^e et XIX^e siècles à celle de la jeune fille de bonne famille pour qui l'exercice d'un art faisait partie des usages de société indispensables ? Un stéréotype d'autant plus dangereux qu'il contribuait à répandre l'idée que l'art était un domaine où les femmes avaient leur place à condition d'y occuper des positions résolument amateurs »¹⁸.*

Il faut cependant préciser que cette exclusion des femmes des lieux de formation n'était, en réalité, que le reflet, ou la conséquence plus ou moins logique, d'une réalité sociale peu favorable pour ces dernières à cette époque.

Ainsi, la sociologue Nathalie Heinich nous donne son interprétation des limites associées à la reconnaissance des femmes au sein des milieux artistiques à travers le concept de régime d'activité : « *En régime artisanal, peu de femmes sont passées à la postérité, car il y eut à la fois peu d'artisans célèbres et peu de femmes artisans autonomes s'étant fait un nom qui*

¹⁷ *Ibidem*, p. 113 à 131.

¹⁸ Pasquier Dominique, « Carrières de femmes : l'art et la manière, in *Sociologie du travail*, 4-83, 1983, p. 422.

ne fût pas celui de l'atelier ; en régime professionnel, l'exercice d'une profession était interdit aux femmes des classes supérieures pour des raisons de prestige, les condamnant au dilettantisme, donc sans passage à la postérité ; et, en régime vocationnel, le dilettantisme commence à pouvoir se transformer en carrière, mais de façon assez marginale, et avec de moindres chances de reconnaissance, compte tenu du traditionnel discrédit affectant les capacités du sexe féminin. Le relativement faible nombre de femmes artistes relève donc non pas d'un problème d'affinité entre féminité et création, mais du statut général du rapport entre les sexes dans la société occidentale »¹⁹.

Du côté des enseignements généraux, l'accès aux cours va rester cependant compliqué pour les jeunes femmes. En effet, il faudra finalement attendre la fin du XIX^e siècle et plus précisément la loi Camille Sée de 1880²⁰ pour assister à la naissance des lycées de jeunes filles. Ces institutions vont fixer l'instruction des jeunes filles dans « l'intérêt de la culture et de l'harmonie dans les familles » et feront enfin mention d'un enseignement du dessin et de la musique. Et, c'est en 1881 que l'École Normale Supérieure de Sèvres est créée pour former un corps enseignant féminin. Puis, il faudra patienter jusqu'en 1924 pour que les femmes soient autorisées à passer le baccalauréat et que les portes des facultés leur soient enfin ouvertes.

Enfin, l'an 2000 restera une date marquante dans l'histoire des femmes dans le champ artistique, puisque pour la première fois, une femme se voit attribuer un siège à l'Académie des Beaux-arts : il s'agit de Jeanne Moreau dans la section Cinéma.

L'histoire des femmes au regard des formations artistiques et de leur reconnaissance comme artiste à part entière témoigne donc de multiples difficultés mais aussi de conquêtes chèrement gagnées.

¹⁹ Heinich Nathalie, *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*, Paris, Éditions Gallimard, 2005, p. 98.

²⁰ Cacouault-Bitaud Marlaine et Ouevrard Françoise, *Sociologie de l'éducation*, Paris, La découverte, 2009, p. 85.

3 - Mobilisation du genre dans les enquêtes sociologiques

Nous venons ainsi de constater, dans la première partie de ce chapitre, que l'histoire de la place des femmes au sein du champ artistique n'a pas toujours été simple et que leur affirmation dans ce champ demeure très récente.

Il faut ajouter que les effets de la variable du genre dans les domaines professionnels de l'art ont fait l'objet de très peu d'analyses sociologiques. Cependant, au cours des quarante dernières années se sont multipliées les recherches se rapportant au genre, permettant à cette variable de devenir une catégorie d'analyse à part entière. Il faut à ce titre mentionner plusieurs auteur-e-s qui ont tour à tour questionné sociologiquement la dimension du genre sans pour cela vouloir être exhaustif. Howard S. Becker²¹ sera le premier à dénoncer la marginalisation des femmes dans le secteur artistique. Par ailleurs, Raymonde Moulin²² revient dans les années 1980 sur la situation encore très pénalisante dans laquelle se trouvaient les femmes artistes dans cette deuxième partie du XX^e siècle, puisque selon son étude, 42 % des artistes femmes détenaient encore une très faible visibilité, 25 % une visibilité moyenne et seulement 4 % d'entre elles accédaient à des postes intéressants et de très haute visibilité. Il faut mentionner également, dans un contexte plus actuel, les analyses d'Alain Quemin²³ en la matière. L'auteur insiste tout d'abord dans son article puis dans son ouvrage, *Les stars de l'art contemporain*, sur le peu de représentativité dont disposent encore aujourd'hui les femmes plasticiennes sur le marché de l'art contemporain.

Sans oublier le rapport de Reine Prat²⁴ sur l'accès des femmes et des hommes aux postes à responsabilité qui fait état d'un « entre-soi » dans certaines disciplines artistiques et qui explique souvent les réticences à nommer une femme, même si elle s'avère hautement compétente, à la tête d'un établissement où l'on a toujours connu un homme ou encore le rapport plus récent de Brigitte Gonthier-Maurin²⁵ qui fait état des mêmes constats et, de fait, d'une évolution qui se fait attendre.

²¹ Becker Howard S., *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 1982.

²² Moulin Raymonde, *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion, 1992, p. 282.

²³ Quemin Alain, *Les stars de l'art contemporain*, Paris, CNRS Éditions, 2013.

Quemin Alain, « Femmes et artistes : la difficile voie du succès dans le secteur de l'art contemporain », Catalogue en ligne de l'accrochage « Elles », Centre Pompidou, juin 2009.

²⁴ Prat Reine, « Pour l'égal accès des femmes et des hommes aux postes de responsabilité, aux lieux de décision, à la maîtrise de la représentation », *Mission pour l'égalité et contre les exclusions – rapport d'étape n°1*, mai 2006.

²⁵ Gonthier-Maurin Brigitte, « La place des femmes dans l'art et la culture », Rapport d'information du Sénat, n° 704, juin 2013.

Concernant les questions liées à l'insertion professionnelle, l'ouvrage de Sabine Erbès-Seguin nous a permis d'évaluer et surtout d'éclairer nos problématiques genrées à travers le prisme de la sociologie du travail : « *Les recherches sur la dimension sexuée du travail, sur le travail des femmes par rapport à celui des hommes ont puissamment contribué à faire évoluer une partie des objets de la sociologie du travail et à faire éclater des notions abusivement confondues : une partie importante de la réflexion sur le concept d'emploi a pour origine l'analyse de la position des hommes et de celle des femmes par rapport au travail et à l'emploi* »²⁶.

De même, cette lecture nous a permis d'aborder une partie de l'histoire de la sociologie du travail sachant que dans les années 1950 et 1960 Madeleine Guilbert va ouvrir la voie des recherches sociologiques en termes de genre et travail, et va ainsi faire apparaître la réalité des inégalités entre hommes et femmes, notamment, dans le domaine du travail industriel.

Puis, ce sera au tour de Margaret Maruani d'affiner les analyses en termes de genre dans le champ de la sociologie du travail. Un autre ouvrage est également venu compléter nos informations quant aux recherches en sociologie du travail et plus particulièrement du côté des femmes. En effet, l'ouvrage de Marcelle Stroobants²⁷ nous a également éclairés sur les problématiques liées aux qualités « naturellement » féminines attribuées aux femmes comme l'endurance, la dextérité ou encore le sens pratique, permettant ainsi de nier ces aptitudes et donc de les faire valoir comme des compétences professionnelles. L'auteure confirme encore aujourd'hui dans cet ouvrage synthétique que les ségrégations entre le travail des hommes et le travail des femmes existent toujours de façon horizontale, les femmes « toutes choses égales par ailleurs » ne bénéficient pas des mêmes traitements et salaires que les hommes, et qu'elles existent sur le plan vertical car plus on monte dans les hiérarchies et plus les femmes peinent à trouver leur place.

Qui plus est, d'autres disciplines artistiques que les arts plastiques font l'objet d'intérêts grandissants et d'études pertinentes en termes de genre. Ainsi, de nombreuses études ont vu le jour dans le domaine musical²⁸, mais aussi en littérature²⁹ ou encore dans le domaine du théâtre³⁰.

²⁶ Erbès-Seguin Sabine, *La sociologie du travail*, Paris, La Découverte, 1999, p. 93.

²⁷ Stroobants Marcelle, *Sociologie du travail*, Paris, Armand Colin, 2010, p. 113.

²⁸ Cf. Ravet Hyacinthe, *Op. Cit.*, 2011.

De même les études de linguistique n'ont pas manqué de s'intéresser au genre depuis quelques années, en témoigne Julie Abbou³¹ dans son article sur les pratiques graphiques du genre : « *Comme toute élaboration sociale, le genre est donc façonné par notre mise en mots* ».

Nous ne pouvons cependant pas être exhaustif tant les études sont de plus en plus nombreuses.

Cependant, ce chapitre consacré au genre ne pouvait pas omettre de signaler la place primordiale des *gender studies* dans l'histoire des études de genre, mais aussi dans notre propre enquête.

4 - Gender studies

Il faut dire que sans les *gender studies*, la recherche en termes de genre n'aurait jamais connu, aujourd'hui, un tel développement.

Les études de genre sont nées dans les universités américaines au cours des années 1970 et 1980, dans un contexte où les mouvements féministes prennent de l'ampleur et où l'on commence à considérer le sexe comme une variable possible dans les recherches en sciences sociales. Ces études prennent très rapidement et très naturellement le nom de *gender studies*.

Les *gender studies* vont donc, beaucoup plus naturellement que dans les universités françaises, développer le domaine des sciences sociales tout en considérant non plus comme accessoire mais comme primordiale la place du genre.

Par ailleurs, l'ouvrage de Judith Butler, *Trouble dans le genre*, remet en cause dans les années 1990, les identités fixes liées au sexe et au genre : « *Entre genre et sexualité, il y a toujours du jeu* ». Ce livre qui restera comme un des textes fondateurs de la théorie queer, prend racine dans ce que l'auteure appelle la *french theory*, et soulève toute une série de questions sur les relations entre pratiques sexuelles et stabilité du genre comme catégorie

²⁹ Harchi Katouar, « Socialisation genrée et pratiques littéraires. Étude du cas de l'écrivaine algérienne francophone Malika Mokeddem », in *Créations – Le genre à l'œuvre*, Paris, L'Harmattan, vol. 2, p. 95.

³⁰ Anjo Liliane, « Atefeh Tehrani : création théâtrale et résistance aux genres établis », in *Créations – Le genre à l'œuvre*, Paris, L'Harmattan, vol. 2, p. 29.

³¹ Abbou Julie, « Pratiques graphiques du genre », in *Langues et cité, féminin, masculin : la langue et le genre*, *Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques*, n° 24, octobre 2013.

d'analyse. L'auteure met en œuvre dans son ouvrage la théorie de la performativité du genre : il s'agit de développer l'idée que le genre est performatif, qu'il se construit à travers une série ininterrompue d'actes, le genre n'étant pas alors considéré comme une propriété interne mais bel et bien comme quelque chose qui se fabrique.

Ce livre, en réalité, cherche à élargir le champ des possibles en matière de genre.

5 - La variable du genre dans notre enquête

La première partie de ce chapitre nous a donc permis de redéfinir la variable du genre à travers l'histoire des femmes dans le champ artistique ainsi qu'à travers les quelques enquêtes énoncées qui y sont consacrées. Nous allons dorénavant nous pencher sur notre propre étude de terrain et surtout sur les indicateurs nous permettant d'analyser la socialisation des adolescents et des étudiants inscrits en école d'art à travers cette question du genre.

Nous allons donc dans ce chapitre diviser notre analyse en quatre temps : le premier temps sera consacré aux effectifs des écoles d'art faisant partie de notre corpus et nous essayerons de montrer en quoi cette variable apparaît significative en termes de genre. Puis, dans un second temps, nous analyserons et comparerons les parcours scolaires des adolescents et des étudiant-e-s qui fréquentent les écoles d'art de notre corpus selon la question du genre. Par ailleurs, nous étudierons le discours des étudiant-e-s à la lumière du constat de ces différences d'effectifs tout en intégrant une nouvelle problématique qui est celle de l'insertion professionnelle.

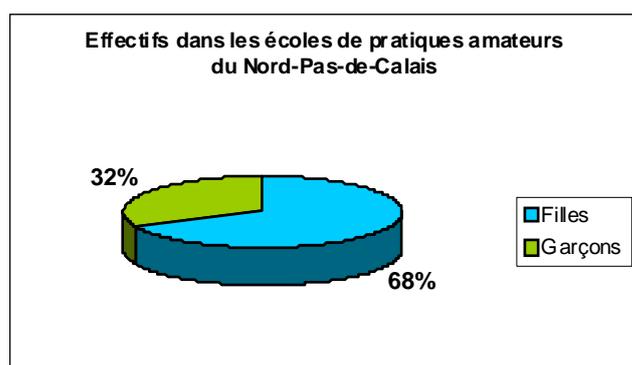
Enfin, la place de la variable genre dans notre enquête nous permettra, également, de reconsidérer le rôle joué par les mères mais aussi par les autres membres de la famille et les groupes de pairs.

6 - La répartition des effectifs par genre

Les premiers résultats obtenus dans nos analyses de l'étude de terrain, et notamment au moment du dépouillement des questionnaires remplis par les adolescents des écoles d'art de pratiques amateurs, nous ont amenés, très naturellement, à observer une évidente différence d'effectifs entre les filles et les garçons. Ce différentiel nous a ensuite été confirmé dans la répartition des effectifs entre filles et garçons en écoles supérieures d'art.

► Les effectifs dans les écoles de pratiques amateurs de notre corpus dans le Nord-Pas-de-Calais.

La sensibilisation aux arts plastiques/arts visuels en école d'art de pratiques amateurs dans la région Nord-Pas-de-Calais est incontestablement, chez les adolescents âgés entre 11 et 16 ans, une pratique genrée³².



En effet, les filles restent les plus nombreuses à fréquenter les quatre écoles d'art de pratiques amateurs faisant partie de l'étude, puisqu'elles représentent près de 68 % des élèves inscrits pour 32 % de garçons. Ces chiffres restent nettement supérieurs à ceux de la pratique musicale, puisque les filles représentent dans les CRR³³ ou CRD³⁴ 55,2 % des élèves en musique³⁵ sachant que le taux de féminisation peut varier de 40 à 79 %.

C'est l'école d'art du Calaisis et celle de Dunkerque qui comptent le plus de filles avec respectivement 71 % et 70 % des élèves inscrits. C'est à l'école d'art de Boulogne-sur-Mer que la parité semble la plus juste avec 58 % de filles inscrites contre 42 % de garçons.

Il n'existe pas de différences par tranches d'âge puisqu'à tous les âges, les filles dominent largement par le nombre d'inscriptions.

Néanmoins, nous remarquons, dans deux écoles sur quatre, un certain regain d'intérêt chez les garçons pour les cours d'arts plastiques à partir de l'âge de 16 ans. En effet, c'est dans cette tranche d'âge, en général, que les écarts s'avèrent les moins importants : 60 % de filles contre 40 % de garçons. Pour exemple, durant l'année scolaire 2014/2015 à l'école d'art du Calaisis, nous obtenons pour cette tranche d'âge des 15/16 ans une parfaite parité.

³² Fougeyrollas-Schwebel Dominique, Planté Christine, Riot-Sarcey Michèle et Zaidman Claude (dir.), *Le genre comme catégorie d'analyse, sociologie, Histoire, Littérature* Paris, L'Harmattan, 2003, p. 16 et 205.

³³ Conservatoire à rayonnement régional.

³⁴ Conservatoire à rayonnement départemental.

³⁵ Dietsch Bruno, Sotto Marie-Françoise, « L'enseignement spécialisé de la musique, de la danse et de l'art dramatique en 2008-2009 », *Cultures Chiffres*, DEPS, septembre 2010.

Ravet Hyacinthe, *Musiciennes – Enquête sur les femmes et la musique*, Paris, Éditions Autrement, 2011. Le taux de féminisation pouvant varier de 40 à 79%.

Les explications peuvent être nombreuses quant à ce regain d'intérêt chez les garçons pour les arts plastiques : nous pouvons envisager davantage d'inscriptions de la part des garçons mais aussi une tendance à la désaffection de la part des filles. Ce rééquilibrage de la répartition entre filles et garçons semble autant lié à des phénomènes de socialisation qu'à des propositions pédagogiques spécifiques.

Si l'on considère ces nouveaux phénomènes de socialisation, nous remarquons, dans notre enquête, qu'un certain nombre de garçons de 16 ans expriment, à la question des éléments de motivation à leur inscription en école d'art, le désir de vouloir partager un moment agréable avec d'autres élèves du même âge. La socialisation des adolescents étant en constante évolution et interstructuration avec leur personnalité et leur développement, il semble ici que les garçons expriment le besoin d'une socialisation accrue dès l'âge de 16 ans : les écoles d'art deviennent le lieu propice aux rencontres et aux échanges.

De plus, comme le précise Régine Boyer³⁶, le temps de l'adolescence est surtout celui des rencontres et à partir de 15-16 ans, grâce à l'acquisition d'une certaine autonomie ou indépendance, les activités qui les amènent à sortir de chez eux sont privilégiées. La sociabilité avec les pairs tient donc une place prioritaire dans le prolongement de la scolarité.

De même, les activités périscolaires seront choisies, non seulement pour leurs qualités propres, mais aussi parce que ces activités apparaissent en étroite relation avec la rencontre d'autres adolescents de leur âge. C'est également à cette période, quand l'adolescent se situe à une période essentielle de construction de soi, que la confrontation avec les autres est recherchée, de même que les activités qui permettent l'expression de soi. Ainsi, les arts plastiques, comme la musique, deviennent des domaines privilégiés pour augmenter les effets de sociabilité.

De la même manière, nous pourrions envisager d'autres explications quant à ce quasi retour à la parité entre filles et garçons à l'âge de 15-16 ans. Ainsi, nous pourrions être amenée à penser que les parents préfèrent orienter les pratiques culturelles de leurs enfants,

³⁶ Boyer Régine, « Le temps libre des collégiens et lycéens », in Lemel Yannick, Roudet Bernard, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 251.

et notamment de leurs filles jusqu'à l'âge de l'adolescence, vers des pratiques où l'espace de socialisation reste fermement marqué entre l'extérieur et l'intérieur du domicile. Les parents orienteraient ainsi de préférence leurs filles vers des activités culturelles ayant lieu dans des espaces fermés facilitant ainsi le contrôle et la surveillance des jeunes adolescentes.

Puis, ces jeunes filles, en grandissant, accèderaient peu à peu à des univers qui leur étaient jusqu'alors peu indiqués par la famille. En grandissant, elles gagneraient alors en autonomie et auraient la possibilité de s'investir dans des activités d'extérieur. De fait, elles se trouveraient, pour une part d'entre elles, tentées de s'inscrire dans d'autres activités, moins marquées par leur aspect confiné. Il y a dans la fréquentation par les filles de lieux clos et surveillés, une part de contrôle et de garantie de sécurité qui semble rassurer les parents. Cette dichotomie entre espace familial/intérieur et espace public /extérieur semble guider encore aujourd'hui en filigrane les choix, par les parents, des pratiques artistiques de leurs enfants. La distinction entre le domestique féminin et l'extérieur, masculin³⁷ semble loin d'avoir disparu et présenterait ainsi en école d'art communale un aspect encore vivace de son influence.

Muriel Darmon³⁸ dans son ouvrage, *La socialisation*, le confirme dans ses propos. L'auteure cite en exemple les manières de gagner de l'argent de poche qui illustrent et renforcent la dichotomie traditionnelle entre activités féminines du « dedans » et activités masculines du « dehors ».

Cette dichotomie entre intérieur et extérieur est, selon l'auteure, associée à une autre distinction dans le choix des activités de loisirs : les garçons sont orientés vers des activités qui permettent une affirmation de soi sous-tendue par la valorisation de la force, du risque et de la compétition entre pairs. Et pour les filles, l'expression de soi reste basée sur la culture, l'entretien du corps, de l'apparence, de l'échange relationnel favorisant l'incorporation et le respect des normes.

³⁷ Historiquement, nous savons que les femmes évoluaient dans la sphère privée et les hommes dans la sphère publique. Cette notion a également été largement abordée par François de Singly dans son ouvrage, *Lire à 12 ans – Une enquête sur les lectures des adolescents*, Paris, Nathan, 1989.

Voir également du même auteur et sur cette dichotomie entre espaces extérieurs et espaces intérieurs selon le genre, *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Armand Colin, 2014, p. 20

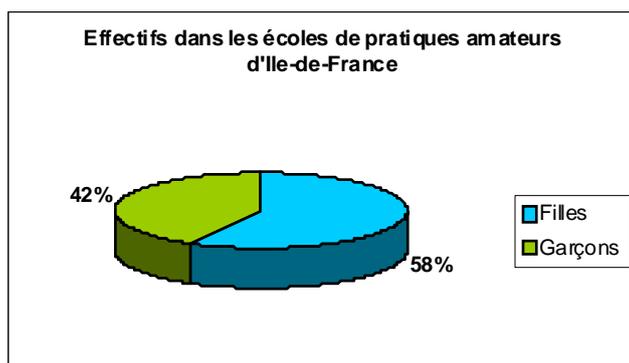
³⁸ Darmon Muriel, *La socialisation*, Paris, Arman Colin, 2010, p. 40.

Il semblerait donc que ce retour vers une certaine forme de parité soit le résultat des effets conjugués d'un relatif assouplissement des sphères fille/intérieur – garçon/extérieur associé à une recherche d'identité plus ouverte pour chaque sexe.

Enfin, si l'on considère les offres pédagogiques faites à l'encontre des adolescents dans les écoles de pratiques amateurs, il semblerait que les enseignements liés à la vidéo, à la photographie ou au dessin attirent davantage les garçons à cet âge.

► Les effectifs dans les écoles de pratiques amateurs de notre corpus en Île-de-France.

En région, Île-de-France, les écoles de pratiques amateurs de notre corpus présentent des pourcentages sensiblement différents, même si, globalement, les filles restent en nombre supérieur aux garçons avec 58 % de filles contre 42 % de garçons sur les six écoles de l'étude.



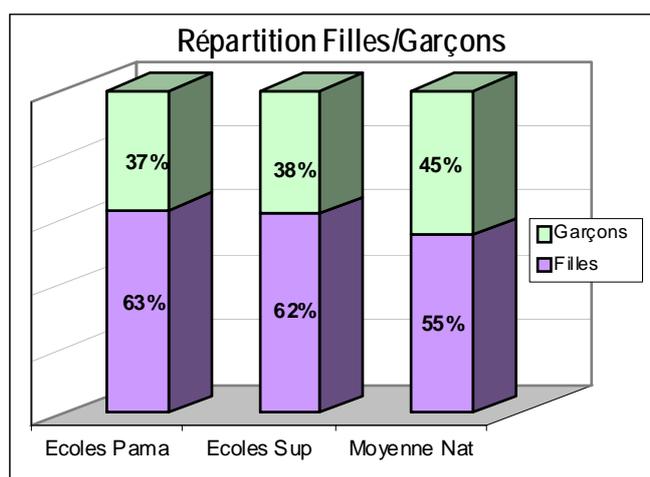
Nous observons également des différences notables de répartition des effectifs en fonction des écoles, avec notamment deux écoles qui présentent chez les adolescents de 11 à 16 ans, un taux plus important de garçons inscrits que de filles. Il s'agit des écoles de Juvisy-sur-Orge, avec 41 % de filles contre 59 % de garçons et d'Aulnay-sous-Bois avec 43 % de filles et 57 % de garçons. L'explication principale de ce retournement d'effectif s'explique, en partie, par l'offre pédagogique qui est proposée aux élèves. Les garçons, dans ces écoles, se sont inscrits en masse aux cours de bande dessinée et de vidéo. L'effet groupe de pairs et de partage d'une activité avec des amis du même âge et parfois du même sexe s'illustre ici parfaitement. De même, en observant par croisement des données la répartition en termes de genre sur chaque tranche d'âge, nous constatons que, dans ces écoles où les garçons sont plus nombreux que les filles, la différence d'effectif s'observe

réellement à partir de l'âge de 13 et 14 ans, âges auxquels les garçons s'inscrivent en masse dans des cours qui les attirent, peut-être davantage que les filles.

Sur l'ensemble des écoles de pratiques amateurs de notre corpus, nous obtenons la répartition suivante : 63 % de filles contre 37 % de garçons inscrits. Malgré la présence significative des garçons dans certains cours et sur certaines tranches d'âge, nous observons donc, une présence majoritaire des filles dans les écoles de pratiques amateurs.

► Les effectifs dans les écoles supérieures d'art de notre corpus.

Qu'en est-il du côté des écoles supérieures d'art ?



Dans les écoles supérieures d'art du Nord-Pas-de-Calais, les filles représentent 68 % des effectifs contre 32 % de garçons. Dans les écoles supérieures d'art de notre corpus en Île-de-France, les filles restent toujours plus nombreuses que les garçons mais le pourcentage tombe cependant à 58 % de filles contre 42 % de garçons.

Selon le corpus d'écoles supérieures d'art retenu pour notre étude, les filles représentent donc 62 %³⁹ des inscrits pour 38 % de garçons.

Quant à la répartition par genre sur le plan national, les chiffres restent proches de la parité tout en donnant un léger avantage aux filles. C'est en tout cas ce que nous indiquent les

³⁹ Chiffre finalement assez proche des dernières études réalisées du côté des formations artistiques et culturelles : Lutinier Bruno, Dietsch Bruno et Sotto Marie-Françoise, « Formations artistiques, culturelles et en communication en 2009 : 155 000 étudiants dans des filières très diversifiées », *Cultures Chiffres*, DEPS, 2011-5 et de ceux de Bouvard Emilie, « Les jeunes artistes plasticiens aujourd'hui en France : émerger, oui, mais à quel prix ? », in Graceffa Agnès (sous dir. de), *Vivre de son art – Histoire du statut de l'artiste XVe – XXI^e siècle*, Paris, Hermann, 2012, p. 252.

chiffres de l'étude réalisée par Magali Danner et Gilles Galodé⁴⁰. La répartition nationale entre filles et garçons en école supérieure d'art serait de 55 % de filles contre 45 % de garçons, toutes options confondues⁴¹, même si certaines écoles au niveau national semblent plus « féminines » (Strasbourg, Bourges, Marseille) et d'autres plus « masculines » (Dunkerque, Le Havre, Angoulême), ceci étant dû aux formations qui y sont proposées. Il semblerait, en effet, que l'art graphique et les technologies audiovisuelles attireraient davantage les garçons alors que la décoration et la restauration attireraient plus les filles⁴².

Enfin, si l'on regarde du côté des formations artistiques et culturelles, les filles semblent plus nombreuses (61,8 % en 2009) par rapport à l'ensemble des formations proposées dans l'enseignement supérieur où les étudiantes apparaissent néanmoins majoritaires (55,7 %)⁴³. Nous pouvons donc affirmer, au regard des chiffres obtenus dans notre enquête en termes d'effectifs dans les écoles supérieures d'art, que les filles restent plus nombreuses que les garçons même s'il semblerait que les filles se retrouvent en nombre supérieur depuis peu, puisqu'en 1970⁴⁴, la répartition par sexe faisait encore apparaître une majorité d'hommes, 60 % contre près de 40 % de femmes.

7 - Le parcours scolaire

Il faut dire que depuis 1960, les données statistiques semblent infaillibles : les filles réussissent mieux que les garçons dans le milieu scolaire même si certains auteur-e-s n'hésitent pas à rappeler, à ce propos, que les effets de la mixité n'ont pas toujours été favorables à la scolarité des filles, car « *elle les expose à une dynamique relationnelle dominée par les garçons* »⁴⁵. Cette mixité serait de plus responsable, d'une certaine façon, de leurs moins bons résultats dans les filières scientifiques par exemple. De même, le choix

⁴⁰ Galodé Gilles et Danner Magali, « L'insertion professionnelle des diplômés DNSEP 2003, Enquête nationale trente mois après le diplôme », IREDU, Ministère de la Culture et de la Communication. Délégations aux arts plastiques, Juin 2006, p. 33, 83, 92.

⁴¹ Les élèves inscrits en école d'art supérieure peuvent choisir entre trois options : Art, Design et Communication.

⁴² Galodé Gilles, Michaut Christophe, « Le cheminement des étudiants dans les écoles supérieures d'art », *Revue Française de Pédagogie*, n° 143, avril-mai-juin 2003, p. 81.

⁴³ Lutinier Bruno, Dietsch Bruno et Sotto Marie-Françoise, « Formations artistiques, culturelles et en communication en 2009 : 155 000 étudiants dans des filières très diversifiées », Cultures Chiffres, DEPS, 2011-5.

⁴⁴ Francès Robert, *L'enseignement et les professions artistiques*, Paris, Dunod, 1970, p. 12.

⁴⁵ Mosconi Nicole, « Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école » in Lemel Yannick, Roudet Bernard, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 108.

Duru-Bellat Marie, « Les choix d'orientation : des conditionnements sociaux à l'anticipation de l'avenir » in Lemel Yannick, Roudet Bernard, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 117.

des options va s'avérer essentiel dans les premières années du lycée et opérer des distinctions entre les filles et les garçons. La pression sociale semble moins forte chez les filles et les amène à faire des choix d'orientation plus en adéquation avec leurs préférences et leurs goûts que par rapport à des contraintes de carrière et de salaire.

Néanmoins, selon Robert Frances⁴⁶, en 1970, les femmes ont déjà en général, un niveau scolaire supérieur à celui des hommes dans les écoles d'art.

Mais, c'est néanmoins à partir des années 1990 que les filles montrent une réelle prédominance en termes de résultats scolaires sur leurs homologues masculins. Marcelle Stroobants⁴⁷ nous rappelle à ce propos que si la supériorité des filles est avérée du côté des performances générales, les garçons révèlent néanmoins une certaine supériorité du côté de l'orientation. En effet, les filles continueraient à s'orienter vers des filières moins prestigieuses alors que les garçons n'hésiteraient pas à se diriger vers des filières plus valorisantes et sélectives comme les filières scientifiques. L'auteure indique également que ce paradoxe des bonnes élèves qui font de mauvais choix a donné lieu à trois types d'interprétation qui vont de l'habitus féminin œuvrant dans un rapport soumis et particulier aux savoirs, en passant par l'idée que les filles feraient ainsi des compromis anticipant sur le choix d'un juste équilibre entre vie professionnelle et vie familiale, et en troisième lieu, les filles se sentiraient moins soumises à la pression du marché du travail et présenteraient, de fait, des positionnements moins durs quant à l'ambition de réussir.

De même Raymonde Moulin⁴⁸, dans son ouvrage consacré aux artistes et aux institutions artistiques, indique clairement que les filles surpassent les garçons dans leurs résultats scolaires.

Par ailleurs, Magali Danner⁴⁹ et Gilles Galodé aboutissent au même constat dans leur étude très complète réalisée sur l'ensemble des étudiants diplômés des écoles d'art en France et indiquent, de surcroît, que les filles sont diplômées plus jeunes que les garçons.

Cependant, comme nous le constaterons un peu plus loin dans cette enquête, cette réussite sur le plan scolaire ne se manifeste, malheureusement pas, par une égalité entre filles et garçons sur le marché du travail, même si aujourd'hui, des évolutions peuvent être constatées.

⁴⁶ Francis Robert, *L'enseignement et les professions artistiques*, Paris, Dunod, 1970, p.72.

⁴⁷ Stroobants Marcelle, *Sociologie du travail*, Paris, Armand Colin, 2010, p. 114.

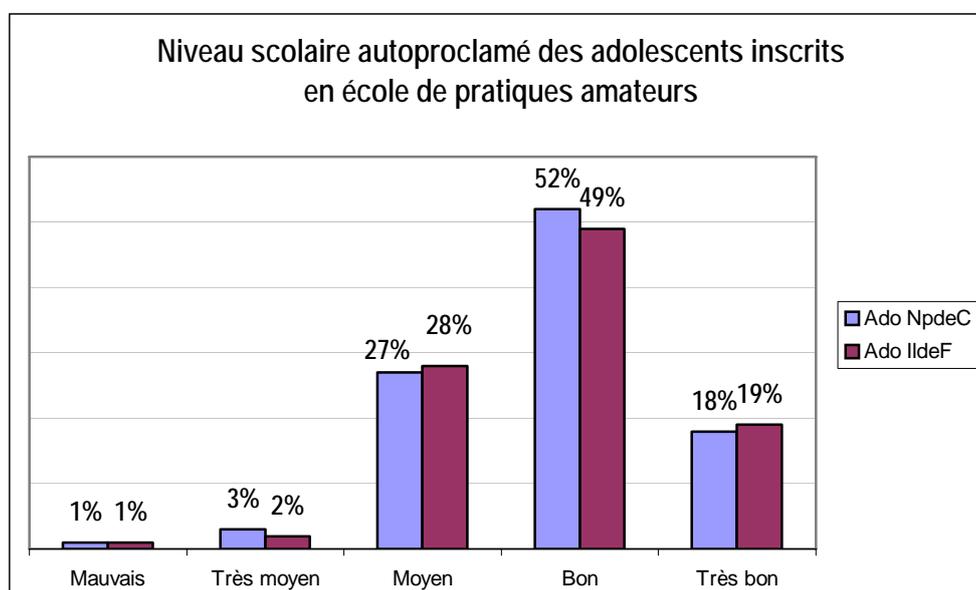
⁴⁸ Moulin Raymonde, *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion, 1992, p. 302.

⁴⁹ Cf. *Op. Cité*, Galodé et Danner, 2006, p. 34.

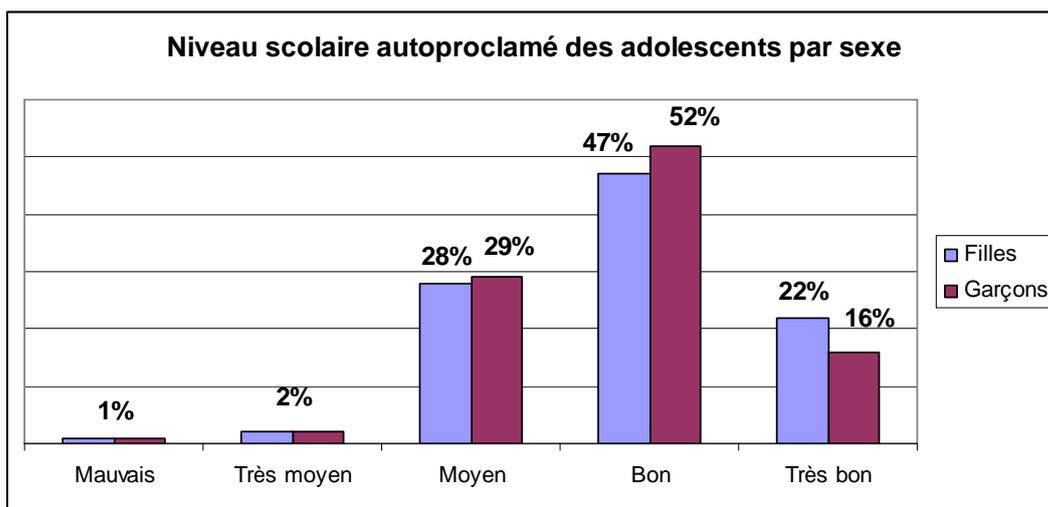
Ainsi, après avoir comptabilisé les effectifs entre filles et garçons dans chacune des écoles d'art de notre corpus, nous avons également analysé le niveau scolaire des adolescents et des étudiants de notre enquête et nous avons cherché à savoir si les filles détenaient effectivement un capital scolaire supérieur à celui des garçons comme nous venons de le mentionner. Puis, à partir de ces résultats scolaires, nous nous sommes interrogée sur les possibilités d'insertion professionnelle.

► Chez les adolescents

Dans notre enquête, nous avons donc essayé de rechercher les indicateurs du niveau de scolarité des filles et des garçons. Nous nous sommes d'abord attachée à l'étude du niveau scolaire des adolescents inscrits en école d'art de pratiques amateurs. Nous avons choisi, à ce titre, de nous fier au niveau autoproclamé des adolescents en leur posant directement la question de leur niveau scolaire. Il ressort que la majorité des adolescents s'estiment plutôt bons élèves et s'avèrent aussi grands consommateurs d'options.



Sachant que les filles sont plus nombreuses dans les écoles de pratiques amateurs, nous avons tenté une analyse genrée de leur niveau scolaire.



Il semblerait, au regard du diagramme ci-dessus, que les garçons et les filles se trouvent en aussi grand nombre concernant la classification « moyenne » de leur niveau scolaire. Chaque sexe indique entre 28 % et 29 % de réponses. Nous ne trouvons également aucune différence notable concernant les niveaux « très moyen » et « mauvais » de notre évaluation. Par contre, nous pouvons observer des différences plus importantes entre filles et garçons dans les catégories « bon » et « très bon ». En effet, les garçons semblent dominer largement avec un taux de 52 % contre 47 % de filles la rubrique « bon » niveau scolaire. Par contre, les filles prennent largement le dessus dans la catégorie « très bon » niveau scolaire puisqu'elles représentent 22 % de réponses contre 16 % pour les garçons.

Il faut cependant rappeler que ces résultats se basent principalement sur le niveau scolaire autoproclamé des adolescents et qu'il ne s'agit en rien d'un niveau scolaire évalué sur une base de notes ou d'examens.

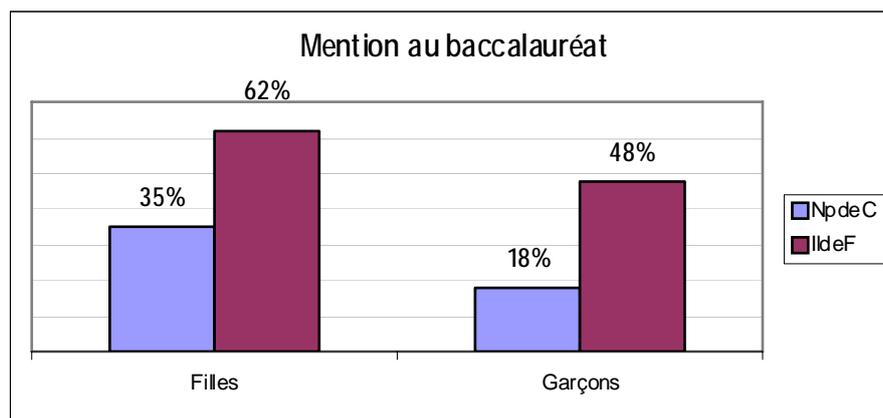
Néanmoins, nous entrevoyons un léger avantage du niveau scolaire des filles par rapport aux garçons même si les chiffres ne semblent pas révéler une différence évidente.

► Chez les étudiants

Chez les étudiant-e-s scolarisé-e-s dans les écoles supérieures de notre corpus, nous avons choisi de nous intéresser principalement aux résultats du baccalauréat et nous avons opéré un tri par genre des résultats scolaires obtenus. Il apparaît que les filles obtiennent les plus forts taux de mention au baccalauréat, largement devant les garçons. Elles sont, en effet, 35 % contre 18 % chez les garçons à avoir obtenu une mention à leur baccalauréat dans la région Nord-Pas-de-Calais. En Île-de-France, 62 % des filles ont obtenu une mention

contre 48 % de garçons. Nous pouvons donc remarquer un recrutement très élevé en Île-de-France, mais surtout, une réelle réussite scolaire de la part des filles, que ce soit en province ou dans la région parisienne.

Ces données, provenant de notre enquête, confirment les autres études concomitantes⁵⁰ plaçant indéniablement les filles du côté des bons niveaux scolaires.



Après avoir fait le constat à travers notre étude d'une certaine suprématie des filles par rapport aux garçons dans leur parcours scolaire, nous avons tenté de relier ce constat à leur insertion professionnelle, notamment, sur le marché du travail lié aux domaines artistiques.

8 - Des difficultés récurrentes sur le marché du travail

Les chiffres nationaux concernant le monde du travail et les femmes démontrent encore aujourd'hui que des efforts restent à produire dans bon nombre de domaines permettant d'aboutir à un juste équilibre professionnel entre hommes et femmes. À titre d'exemple, la sociologie de la famille révèle que de nos jours des améliorations sont encore à penser afin d'atteindre cet équilibre. Pour illustrer ce propos, François de Singly nous livre des constatations qui demeurent sans appel : « *L'entrée dans la carrière parentale est associée à une accélération de la carrière professionnelle pour les hommes et à un ralentissement pour les femmes..* »⁵¹.

⁵⁰ Cf. Galodé et Danner, *Op. Cit.*, 2006.

⁵¹ De Singly François, *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Armand Colin, 2014, p. 114.

De même la sociologie de l'éducation nous rappelle que la féminisation d'un métier peut être perçue comme un indicateur de sa dévalorisation sociale⁵².

De la même manière, Michelle Perrot confirme cette version peu engageante pour les femmes à s'insérer professionnellement : « Depuis dix ans [...], malgré une formation de plus en plus poussée, les inégalités se sont déplacées plus qu'atténuées, au point qu'on a pu parler de la « fausse réussite scolaire des filles » qui n'obtiennent pas sur le marché du travail le bénéfice de leur investissement dans les études »⁵³.

En effet, parallèlement aux analyses que nous étions en train de mener sur le terrain, nous avons eu l'opportunité de lire un bon nombre d'études démontrant que le parcours scolaire des filles ne suffirait pas à leur garantir une place honorable sur le marché de l'art ainsi que dans les domaines professionnels artistiques. Comme le souligne Dominique Pasquier : « Tout s'accorde à montrer que pour une femme artiste, le fait d'effectuer sa formation artistique dans les conditions optimales est une condition nécessaire mais pas suffisante pour lui garantir une réussite professionnelle »⁵⁴. Le diplôme obtenu en école d'art ne suffirait donc pas à promouvoir l'artiste femme dans sa carrière artistique. D'autres facteurs – telle que la composition des jurys de sélection des expositions, des DRAC, des Biennales - vont venir perturber le déroulement de la carrière artistique des filles et favoriser, à terme, celle des garçons.

Selon Monique Segré⁵⁵, qui s'est intéressée aux institutions et notamment à l'école des Beaux-arts de Paris, les femmes réussiraient moins bien que les hommes leur carrière artistique, car elles seraient davantage hésitantes à s'engager dans ce type de carrière pour privilégier d'autres formations parallèles leur donnant accès à l'exercice de professions para-artistiques.

Enfin, dans la continuité des *gender studies* tout en nous rapprochant du champ d'étude qui nous intéresse, nous aimerions citer en particulier l'étude réalisée aux États-Unis en 2006⁵⁶ qui témoigne de l'infériorité des revenus des artistes femmes par rapport aux autres corps

⁵² Duru-Bellat Marie, Van Zanten Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 151.

⁵³ Perrot Michelle, *Les femmes ou les silences de l'histoire*, Flammarion, 1998.

⁵⁴ Pasquier Dominique, « Carrières de femmes : l'art et la manière », in *Sociologie du travail*, 4-83, 1983, p. 425.

⁵⁵ Segré Monique, *L'art comme institution, L'école des Beaux-Arts 19^e-20^e siècle*, Cachan, Les Éditions de l'ENS-Cachan, 1993, p. 163.

⁵⁶ Arper, Neil. O, Wassal, G.H & Finan, R., " Genre differentials in earnings of artists – Evidence from the 2000 census ", 14th International Conference on Culture Economics, Vienne, Autriche, 6-9 juillet, 2011.

de métiers : « *En moyenne, les rémunérations des femmes artistes sont inférieures de 40 % à celles des hommes, l'écart passant à 30 % lorsque les artistes travaillent à plein temps. Cet écart est moins fort pour les danseurs (20 %) et les acteurs, mais atteint de très fortes proportions pour les musiciens (45 %) et les photographes (50 %)* ».

Cependant, dans le secteur culturel, les premières prises de positions seront assez tardives car il faudra attendre 2005 pour que se mette en place une mission « Égalités » au ministère de la culture et de la communication. Les rapports de 2006 et de 2009 produits par Reine Prat vont mettre à jour les nombreuses disparités de carrière qui existent toujours dans le domaine culturel entre les hommes et les femmes. De même, le rapport rendu par Brigitte Gonthier-Maurin⁵⁷ devant le Sénat en 2013 révélera l'ampleur des déséquilibres dans ce secteur.

9 - Les filles issues des écoles d'art victimes du « plafond de verre »

Il faut rappeler, à cet égard, que Raymonde Moulin⁵⁸ signalait déjà à travers une enquête réalisée dans les années 1980, dans son ouvrage, *L'artiste, l'institution et le marché*, que les femmes étaient sous-représentées par rapport aux hommes parmi la population des artistes français et d'autant plus si l'on s'intéressait à leur succès. De même, Alain Quemin⁵⁹ qui s'est penché sur la place des femmes dans le secteur de l'art contemporain constate que, même si l'on observe une certaine progression depuis les années 1990, les femmes peinent à accéder à une très forte visibilité ainsi qu'à atteindre des produits de ventes identiques à ceux des hommes.

La notion de «plafond de verre»⁶⁰, notion communément utilisée pour souligner la multiplicité des résistances visibles et invisibles, semble pouvoir être largement employée

⁵⁷ Gonthier-Maurin Brigitte, « La place des femmes dans l'art et la culture », Rapport d'information du Sénat, n° 704, juin 2013.

⁵⁸ Raymonde Moulin, *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion, 1992.

Quemin Alain, « Femmes et artistes : la difficile voie du succès dans le secteur de l'art contemporain », Catalogue en ligne de l'accrochage « Elles », Centre Pompidou, juin 2009.

⁵⁹ Quemin Alain, *Les stars de l'art contemporain*, Paris, CNRS Éditions, 2013, p. 337.

⁶⁰ Naudier Delphine, « Les écrivaines du XX^e siècle : une présence légitime en trompe l'œil ? » in Graceffa Agnès (sous dir. de), *Vivre de son art – Histoire du statut de l'artiste XV^e – XXI^e siècle*, Paris, Hermann, 2012, p. 229 : « *La notion de plafond de verre est utilisée depuis de nombreuses années pour rendre compte*

dans le cas des écoles d'art, puisque tout semble aller de soi pour les filles inscrites dans une filière artistique jusqu'au moment où elles arrivent sur le marché du travail. Leur situation devient alors beaucoup plus inconfortable, et les postes, souvent les plus convoités, sont très rapidement occupés par les hommes.

Nous trouvons aujourd'hui de nombreux exemples de cette disparité entre hommes et femmes artistes sur le marché du travail ainsi que dans les institutions les plus valorisantes.

Alain Quemin⁶¹ rappelle dans son dernier ouvrage consacré aux palmarès dédiés à l'art contemporain, combien notamment dans le *Kunstkompass*, les femmes artistes apparaissent freinées dans leur carrière par l'inextricable «plafond de verre» qui semble toujours, à la fin des années 1980, les empêcher de pénétrer la première moitié du classement, la femme la mieux située se plaçant en 48^e position seulement. En 1990, les femmes s'affirment dans le *KunstKompass*, mais leur progression reste lente, avec 10 d'entre elles seulement figurant parmi les 100 artistes les plus en vue. Enfin, il semblerait que depuis 2000, la place des femmes dans le *KunstKompass* peine désormais à augmenter pour stagner autour d'un taux de 25 %.

Comme nous le confirme également Émilie Bouvard dans son article consacré aux jeunes artistes plasticiens, le déficit de présence des femmes peut aussi être constaté du côté du prix Marcel Duchamp, prix qui est attribué tous les ans depuis 2000 à un jeune artiste, et qui se voit ensuite récompensé par une exposition de son travail au centre Georges Pompidou. Ce prix n'est allé, pour le moment, que trois fois à une femme.

De même, nous nous sommes « amusée » à comptabiliser, dans le catalogue de la biennale de Venise de 2011, le nombre de femmes exposées. Nous avons relevé un taux de participation de 24 %. Afin d'illustrer cet état de fait et venant témoigner de cette place compliquée qu'occupent les femmes, nous pouvons citer les propos de Maria Antonietta, Trasforini sur la difficile percée des femmes dans le monde de l'art contemporain et leur représentation à la célèbre Biennale de Venise : « *Pour prendre l'exemple d'une manifestation aussi importante que la Biennale de Venise, de ses débuts (1885) à l'édition*

des difficultés des femmes à gravir les échelons hiérarchiques dans les différents mondes professionnels, publics ou privés, malgré les progrès enregistrés en matière d'éducation ».

Bonnet Marie-Jo, *Les femmes artistes dans les avant-gardes*, Paris, Éditions Odile Jacob, 2006, p. 171 : « Comme l'écrivait Jeanne Socquet après un débat au premier café des femmes à la Coupole : « *Les femmes oublient le « plafond de verre » qui est au-dessus de leur tête : certes, on voit au travers le ciel, les étoiles, les vedettes, les « arrivées »...mais, quand on croit les atteindre, on se cogne la tête sur le plafond de verre »* ».

⁶¹ Quemin Alain, *Les stars de l'art contemporain*, Paris, CNRS Éditions, 2013, p. 337.

de 1995, on estime que la proportion des artistes femmes (sur un total de près de 15 000 exposants) est de l'ordre de 10 à 15 % [...] En témoigne la 49^e édition de la biennale de Venise de 2001, telle qu'elle a été organisée par le Suisse Harald Szeeman, aussi attentif à la dimension du genre (d'où un plus grand nombre d'exposantes) qu'à la production artistique de régions du monde (La Chine par exemple) [...] Là aussi, cependant, à bien compter, on constate que même s'il est supérieur à celui des éditions précédentes, le nombre des exposantes tourne autour de 21 % du total des artistes exposés et ne dépasse de toute façon pas le seuil du XIX^e siècle. Et ce, malgré le tapage médiatique qui entoura l'évènement, la presse n'hésitant pas à parler pour l'occasion de Biennale « féminine ». (La vraie nouveauté de cette édition de la Biennale, relativement au genre, fut en fait l'attribution de prix importants à quelques jeunes artistes italiennes) »⁶².

Enfin, rappelons qu'en 2005, pour la première fois depuis la création de cette Biennale, la France choisit une femme, Annette Messenger pour la représenter.

Les fonds régionaux d'art contemporain (FRAC) ne sont pas en reste quant aux chiffres plutôt bas que ces derniers peuvent présenter sur la place faite aux femmes dans l'ensemble de la création, puisqu'en 2011 et 2012, les pourcentages ne dépassent pas les 30 %⁶³.

De même, la triennale d'art contemporain intitulée « La force de l'art » n'a présenté, lors de son édition de 2009, que 7 femmes parmi les 42 artistes sélectionnés⁶⁴.

Force donc est de constater que toutes les données et les statistiques genrées que nous pouvons regrouper sur la présence et la place des artistes femmes dans le monde de l'art indiquent un déficit et une réelle sous-représentation⁶⁵.

⁶² Trasforini Maria Antonietta, « Du génie au talent : quel genre pour l'artiste ? », in « Genre, féminisme et valeur de l'art », *Cahiers du genre*, L'Harmattan, n° 43-2007, p. 125.

⁶³ Gonthier-Maurin Brigitte, « La place des femmes dans l'art et la culture », Rapport d'information du Sénat, n° 704, juin 2013, p. 16.

⁶⁴ *Ibidem*, p. 32.

⁶⁵ Bouvard Emilie, « Les jeunes artistes plasticiens aujourd'hui en France : émerger, oui, mais à quel prix ? », in Graceffa Agnès (sous dir. de), *Vivre de son art – Histoire du statut de l'artiste XV^e – XXI^e siècle*, Paris, Hermann, 2012, p. 253 : « Tel journaliste explique que si les femmes sont moins collectionnées, c'est parce que les collectionneurs et galeristes ont peur qu'elles s'arrêtent de produire après une grossesse et représentent de moins bons investissements. Telle jeune artiste femme au prénom mixte s'étonne en entretien de la réception genrée de son travail que l'on juge « masculin et puissant » ou « féminin et délicat » selon que l'on connaît ou non son sexe ».

10 - Du côté des discours

Toutes ces lectures sur la difficulté pour les femmes à s'insérer professionnellement ainsi que le constat évident que nous avons pu opérer dans notre enquête quant aux différences d'effectifs et de parcours scolaires entre filles et garçons, nous ont amené à nous interroger sur l'existence possible de comportements différenciés entre les étudiants et sur les incidences supposées qui en découlaient. En effet, il semblait intéressant d'essayer de découvrir ce qu'il se passait pendant les temps de formation en écoles supérieures d'art aboutissant ensuite à une telle différence et à un tel décalage entre une position plutôt favorable des filles à l'entrée des écoles pour se retrouver, par la suite, après l'obtention du diplôme, en position difficile au moment d'entrer sur le marché du travail.

En effet, au regard des études réalisées sur l'insertion professionnelle des étudiants diplômés des écoles d'art supérieures⁶⁶, il apparaît très précisément que les filles montrent davantage de difficultés à s'insérer professionnellement que les garçons avec des temps d'insertion plus longs et des contrats professionnels moins favorables. Paradoxalement, les chiffres actuels prouvent que les filles demeurent plus nombreuses en école d'art et présentent des parcours scolaires souvent moins chaotiques. Il nous paraissait donc bien naturel de nous interroger sur ce qui pouvait se passer en école d'art pour en arriver à un tel constat. Que se passe-t-il pour que les filles, plus nombreuses et avec un meilleur parcours scolaire que les garçons, se retrouvent autant défavorisées à la sortie du cursus ? Comment expliquer cette « aporie » entre une prédominance en nombre et en performance, et de réelles difficultés à la sortie des écoles d'art ?⁶⁷.

Nous avons donc supposé ou plutôt émis l'hypothèse que certains comportements pouvaient surgir durant cette formation en école d'art pouvant expliquer ensuite ce différentiel si important entre supériorité en termes d'effectifs et de réussite scolaire de la part des filles et une plus faible réussite chez ces dernières par rapport à leurs homologues masculins au moment de l'insertion professionnelle.

⁶⁶ Cf. Galodé Gilles et Danner Magali, *Op. Cit.*, 2006.

⁶⁷ Pasquier Dominique, « Carrières de femmes : l'art et la manière », in *Sociologie du travail*, 4-83, 1983, p. 419.

Il nous a semblé, alors, que des entretiens avec des étudiant-e-s inscrit-e-s en écoles d'art supérieures pouvaient venir éclairer en partie ces problématiques, même s'ils n'épuisent pas l'ensemble des possibilités d'explication des comportements.

À partir de cette différence d'effectifs entre filles et garçons, nous avons eu envie de poursuivre les entretiens en basant une partie de nos questions sur le comportement des filles en écoles d'art et sur l'insertion professionnelle de ces dernières après l'obtention notamment du DNSEP.

Lors de ces entretiens, nous avons commencé par interroger les étudiants sur la question de la répartition filles/garçons. Les étudiants semblaient étonnés par la question mais nous ont avoué, néanmoins, qu'ils n'ont pu faire autrement que de remarquer ce déséquilibre numérique.

Il semble, cependant, intéressant de constater que la question même du genre pose encore aujourd'hui problème, puisque les étudiants manifestent, dans un premier temps, leur surprise devant la question, prouvant ainsi que l'idée d'une certaine égalité domine, notamment depuis l'accès à la mixité dans toutes les écoles. Les étudiants semblent reléguer à des temps anciens les problèmes d'inégalité entre hommes et femmes, notre question leur semblant alors saugrenue, datée et non avenue.

Nous avons donc dû insister auprès des étudiants, lors de ces entretiens, pour qu'ils considèrent cette question du genre comme nouvelle en fonction de leur propre comportement.

Au regard des résultats obtenus, nous aboutissons, comme nous allons le voir par la suite, à des constats fort édifiants, proches parfois des grands stéréotypes sur le comportement de chaque sexe à l'école.

Les uns évoquent des différences d'approches techniques entre filles et garçons, d'autres des différences méthodologiques en opposant les filles théoriciennes aux garçons plus spontanés dans la pratique, d'autres encore font prévaloir des différences de sensibilité pour les unes face à des comportements plus combatifs pour les autres. Certains étudiants se posent même la question d'un art « féminin »⁶⁸.

⁶⁸ Lloze Evelyne, « Éléments de réflexion sur la question du genre dans la poésie moderne et contemporaine », in Naudier Delphine, Rollet Brigitte, *Genre et légitimité culturelle – Quelle reconnaissance pour les femmes ?*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 92.

10.1. Tout d'abord, une question de technique

Christelle, étudiante en deuxième année à l'école d'art de Dunkerque nous donne, par exemple, une explication technique quant à la différence de comportement entre les filles et les garçons inscrits en école supérieure d'art : « *Dans le travail, on n'a pas la même approche, les filles travaillent plus sur la minutie, les petites choses, les garçons vont vers des choses plus larges, les pinceaux sont plus gros, les filles utilisent les petits pinceaux [...] ça vient peut-être de l'influence de la société. Les filles vont plus facilement vers les petits outils* », Chloé, étudiante en première année à l'école d'art de Dunkerque, abonde dans ce sens : « *Je pense que les filles sont plus studieuses, plus soignées, alors que les garçons moins, on observe ici que les filles vont avoir tendance à avoir plus de patience, elles vont être plus minutieuses. Je pense que c'est peut-être rattaché au caractère féminin* ».

Les remarques formulées par ces deux étudiantes nous rappellent que dans d'autres domaines artistiques, des stéréotypes de genre tels que ceux-ci peuvent se rencontrer. Cela nous est confirmé dans l'ouvrage de Hyacinthe Ravet⁶⁹ qui nous rapporte que les actions musicales telles que souffler, frapper, toucher etc., deviennent porteuses de significations sociales et souvent renvoient à des concepts qui opposent le masculin au féminin. Hyacinthe Ravet ajoute par ailleurs qu'elle a découvert à travers ses recherches d'autres stéréotypes genrés comme le son grave qui serait à rapprocher du masculin, de même que la force et le souffle alors que le son aigu, la légèreté, l'élégance sont autant de caractéristiques qui appartiendraient davantage au caractère féminin.

De même nous pouvons faire un constat similaire à propos des recherches de François Ribac⁷⁰ sur les musiques populaires qui observe, dans son enquête consacrée à des musiciens de groupes de rock, qu'une certaine « gendérisation » s'observe dans les modes d'apprentissage, dans le choix des répertoires ou encore dans les rôles attribués au sein des groupes, les femmes étant essentiellement cooptées par les petits amis faisant partie du groupe et engagées très souvent comme chanteuse, une fonction que les garçons refusent d'assumer plus généralement.

⁶⁹ Ravet Hyacinthe, *Musiciennes – Enquête sur les femmes et la musique*, Paris, Éditions Autrement, 2011, p. 47.

⁷⁰ Ribac François, « L'apprentissage des musiques populaires : une approche comparatiste de la construction des genres », *Colloque : École, loisirs, sports, culture : la fabrique des garçons*, Bordeaux, 13 et 14 mai 2013.

De plus, à la lecture de l'ouvrage de Marie-Jo Bonnet⁷¹, nous avons constaté que la féminité reste encore aujourd'hui très souvent envisagée sous un angle négatif, limité, passif, dévalorisé, le masculin restant la valeur universelle d'intégration dans la cité. Cette forme de dévalorisation entre certaines valeurs « dites » féminines et d'autres masculines trouve ses origines dans l'histoire et l'on peut citer en exemple un des discours de Baudelaire, qui, au salon de 1845, ne trouve pas mieux que de convoquer la virilité pour louer les qualités artistiques d'Aimée de Mirbel qui « *a le grand mérite d'avoir apporté la première, dans le genre si ingrat de la miniature, les intentions viriles de la peinture sérieuse* ».

La peinture sérieuse apparaît donc, pour Baudelaire, virile, dépendante de la figure masculine et entraînerait une dévalorisation logique de la création féminine, vécue comme accessoire et sans intérêt. Cette opposition entre art masculin et art féminin a, selon Marie-Jo Bonnet, entretenu un effacement quasi systématique des femmes de l'histoire de l'art et aurait eu des conséquences lourdes au sein des grandes institutions muséales : « *Le bilan dressé par les grands musées d'art moderne et contemporain sur l'apport des femmes à l'art du XX^e siècle est tristement révélateur de cette occultation globale. Au musée national d'Art moderne du centre Georges Pompidou, seulement 5 % des œuvres exposées sont réalisées par des femmes* ». Un peu plus loin, l'auteure opère un constat similaire sur les Fonds Régionaux d'Art Contemporain « *en 1993, sur les 30 artistes les plus prisés par les FRAC, les dix premières années de fonctionnement, on ne compte aucune femme* ».

10.2. Une question de théorie

Nous avons donc pu observer des différences d'approches techniques que mettent en avant les étudiants et les étudiantes des écoles supérieures d'art pouvant justifier des dissemblances de comportements entre les sexes. Mais même si les aspects techniques apparaissent importants entre filles et garçons, chez Anaïs, étudiante en troisième année à l'école d'art de Valenciennes, la différence se situerait davantage du côté théorique : « *On a peut-être une approche différente, quand on a un sujet, on le décortique plus, on s'occupe plus du fond pour après pratiquer alors que les garçons vont comme ça, ils foncent vraiment, on réfléchit plus. On a un regard plus sensible. Pour ma part, je fais de*

⁷¹ Bonnet Marie-Jo, *Les femmes artistes dans les avant-gardes*, Paris, Éditions Odile Jacob, 2006.

la sculpture, une matière plutôt masculine, il faut réussir à se démarquer [...] Techniquement, il n'y a rien qui nous empêche de faire de la sculpture », tout comme Léa, étudiante en quatrième année à l'école d'art de Valenciennes, qui a besoin de théoriser sa création avant de commencer à travailler l'aspect plus pratique : *« Je pense que les filles sont plus proches de la théorie. Je trouve les garçons plus dans la pratique, la technique, ils produisent beaucoup, ils ont besoin de faire, de produire. Les filles, elles ont plus besoin de théories pour justifier leur travail [...] Moi je sais que j'ai toujours besoin de théoriser avant de pratiquer, je ne sais pas si c'est une bonne méthode [...] C'est peut-être un besoin de justifier, de légitimer notre travail, même à nos yeux. Les garçons seraient plus instinctifs et eux, ils théorisent après (rires)[...]ça pourrait être une des raisons pour lesquelles on n'a plus de mal à percer en tant que femmes, on a plus de mal à y aller franco car on est davantage dans l'introspection. On a peut-être plus peur de présenter son travail après l'école. Les garçons se posent moins de questions ».*

Ce constat pourrait être le fruit d'une prédéfinition au genre, puisque les interviewées sont des filles. Pourtant, du côté des garçons, nous trouvons le même type d'arguments, notamment chez Hugo, étudiant en deuxième année à l'école d'art de Tourcoing : *« Cela dépend des filles, elles sont plus réfléchies, je pense, elles réfléchissent à leurs sujets avant de se lancer, alors que nous, les garçons, on se jette dans la production, on fait des trucs à l'arrache et après, on y colle notre discours, alors que les filles sont plus soignées, elles pensent l'ensemble avant de produire, elles font des croquis »* ou du côté de Victor, étudiant en cinquième année à l'école d'art de Cambrai : *« J'ai fait en quatrième année un stage de 5 mois en Finlande et là, c'est clair qu'il y avait largement plus de filles que de garçons dans les cursus artistiques [...] Je pense que les filles travaillent peut-être différemment par rapport aux thématiques abordées, elles sont plus dans l'intime, dans le travail sur le corps, sur les sentiments [...] J'ai une collègue qui a travaillé sur les auteurs littéraires à tendance dépressive et un de nos professeurs qui enseigne une « sorte » d'art expérimental lui a reproché de faire un travail trop féminin. Je ne sais pas s'il y a un art plus masculin, c'est difficile à dire, c'est peut-être moins flagrant ».*

11 - Existe-t-il un art féminin ?

À côté de l'utilisation de certaines techniques et d'un intérêt, semble-t-il, prononcé de la part des filles pour les références théoriques, il apparaît que la question des sujets liés directement à la création plastique pose également problème.

Il semblerait en réalité que les femmes soient soumises à un double dilemme face à la création artistique : soit elles mettent en évidence la singularité sociale d'être une femme pour mieux ensuite l'effacer, soit elles occultent complètement leur identité de femme au risque de perdre une part de leur identité en tant qu'artiste. C'est d'ailleurs vers quoi les femmes clowns tendent parfois comme le raconte Marie-Carmen Garcia⁷² dans son article sur l'engagement des femmes dans la pratique clownesque du cirque.

Dans le domaine du cinéma, l'actrice réalisatrice Agnès Jaoui opère un constat similaire dans un article qui lui est consacré par le magazine *Télérama* à l'évocation de Kathryn Bigelow, réalisatrice très puissante aux États-Unis : « *Dès que l'on parle de film de femme ou d'écriture féminine, c'est minorant, de façon plus ou moins insidieuse. On n'a donc pas très envie d'occuper cette case-là et on voit pourquoi Kathryn Bigelow craint d'être traitée de femme ! Mais pourquoi cet a priori est-il si tenace ? Certes, Luc Besson ne fait pas le même cinéma que Jeanne Campion. Mais à côté, combien de Sautet, d'Almodovar, de Rohmer ? Si on découvrait leurs films sans rien savoir de leurs auteurs, on serait bien en peine de deviner s'ils sont l'œuvre de femmes ou d'hommes* »⁷³.

Chloé, étudiante en première année à l'école d'art de Dunkerque, nous fait part de ce dilemme quant au choix d'un sujet artistique et de son appartenance possible au domaine féminin : « *Pour mon bilan de fin d'année, je travaille sur la place des femmes dans la société à travers leur corps et mon professeur de photo, qui aime bien mon travail, m'a quand même conseillé de bien préparer mon oral car je risquais de rencontrer des réticences face au sujet, dans le jury. Il m'a dit : « Tu vas avoir affaire principalement à des hommes dans le jury, alors d'avance, il faut te préparer à le défendre, ton sujet ». Dès qu'on travaille sur le sujet de la place des femmes dans la société ou le nu et bien, ça bloque [...] être une femme et parler de la condition des femmes, ça nous classe tout de suite du côté des féministes, je suis pour eux une rebelle, une combattante. Pourtant, je*

⁷² Garcia Marie-Carmen Garcia, « Les pratiques clownesques à l'épreuve des stéréotypes de la féminité », in *Les pratiques artistiques au prisme des stéréotypes de genre*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 45.

⁷³ *Télérama* n° 3294, 27 février 2013, p. 4.

construis simplement mes photos ou mes projets à partir de ce que j'entends dans la rue, de l'air du temps, sur le fait qu'il faut être féminine mais pas trop alors on ne sait plus [...] Qu'il faut aujourd'hui trouver un équilibre ».

Sans parler de ce que certains chercheurs⁷⁴ nomment la « mauvaise » féminité, celle des femmes qui dans le milieu musical, et notamment dans la sphère des chanteuses, vont s'habiller, se maquiller et se coiffer afin d'obtenir une meilleure reconnaissance du public et/ou des employeurs. Il s'agirait, en quelque sorte, d'être féminine mais pas trop.

Mathilde Ferrer⁷⁵, chargée de la médiathèque au sein de l'École nationale des Beaux-arts dans les années 1990, fit également le constat d'une différence d'appréciation des créations réalisées par les femmes selon les problématiques abordées : *« Certaines artistes produisaient un art considéré comme « bon », c'est-à-dire qu'il était digne d'appartenir au clan des hommes alors que d'autres faisaient un art « féminin », c'est-à-dire dont l'essence féminine était le sujet et la matière ».*

De son côté, Safia, étudiante en deuxième année à Dunkerque, évoque cette opposition filles/garçons entre théorie vs pratique, mais condamne également le fait d'en parler et engage le débat sans fin de la révélation des stéréotypes qui pourraient engendrer et conforter une certaine légitimité aux mêmes stéréotypes : *« Alors, la dernière fois, on a discuté entre nous pour savoir s'il y avait un art masculin et un art féminin, d'un côté, un art sensible, doux, organisé [...] Je ne suis pas d'accord, chez les garçons, on aurait des choses plus carrées, plus froides, plus référencées [...] Je pense que ça ne peut pas faire l'objet d'un débat, car il y a des gens qui seraient contre de débattre justement de ça [...] Moi, j'étais pas d'accord, il y avait plein d'exemples contraires. Ce serait dramatique s'il existait encore une différence entre homme et femme. Par contre, c'est vrai que les nanas sont plus bosseuses en système scolaire, mais il paraît selon les études que, si on continue de dire ce genre de choses, on va finalement conforter les garçons dans ce rôle*

⁷⁴ Hatzipetrou-Andronikou Reguina, « Déjouer les stéréotypes de genre pour jouer d'un instrument – le cas des paradosiaka en Grèce », in *Les pratiques artistiques au prisme des stéréotypes de genre*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 59.

⁷⁵ Ferrer Mathilde et Mainardi Patricia : « De chaque côté de l'Atlantique, deux parcours féministes en art », in Sofio Séverine, Emel Yavuz Perin, Molinier Pascale (coordonné par), « Genre, féminisme et valeur de l'art », *Cahiers du genre*, L'Harmattan, n° 43-2007, p. 71.

d'assistés. Si on dit que les filles, c'est des bosseuses et des garçons qu'ils ont plus de problèmes à se concentrer et à s'investir, on risque encore plus de vouloir les aider ».

Safia invoque également l'idée que les filles seraient davantage sur leur réserve : *« J'ai remarqué avec un professeur la dernière fois, quand on parlait du travail des élèves, que les filles se lâchaient moins que les garçons, qu'elles avaient peur de se lâcher, peut-être justement parce qu'elles sont trop cadrées par leur forme de système de travail qui reste scolaire, elles restent dans la sûreté, elles ne vont pas jusqu'au bout, on reste dans le réglo, alors que mon copain Jo, il s'en fout, il y va, elles semblent moins libres, les filles, enfin, ça dépend de la maturité de certaines ».*

Il serait donc judicieux de se poser la question d'un art « féminin » qu'il faudrait alors opposer à un art dit « masculin » - terme qui lui n'est pratiquement jamais employé. Il faudrait à cet égard pousser l'analyse des processus. Tout comme Evelyne Lloze⁷⁶ qui s'interroge sur la question d'une écriture féminine sachant que le terme poétesse a souvent été employé ou considéré négativement.

Quant à Agnese Fidecaro et Stéphanie Lachat⁷⁷ dans leur introduction au colloque de l'Université de Genève (juin 2004) sur les femmes créatrices, elles font part de la position de certaines femmes dans le champ artistique plaçant la création au-delà de toute détermination liée au sexe. Elles rappellent, en outre, que malgré un ardent désir d'universalité de la création, la réalité s'avère tout autre : *« Aujourd'hui un bon nombre de créatrices travaillent avec un idéal de création qui fait abstraction des problématiques de sexe, refusent d'être identifiées comme femmes artistes, et en font même une condition de la pleine reconnaissance de leur statut de créatrice. Il y a là une difficulté : la création est idéalisée car la création est aussi profondément impliquée dans des conditionnements et se fonde notamment sur une conception faussement universelle du sujet, de la liberté, sur tout un ensemble de valeurs qu'il faut remettre en question ».* Et pour reprendre les mots de Sylviane Dupuis : *« Il reste encore bien des gens à convaincre que les créatrices sont des créateurs à part entière [...] même et parfois, surtout des femmes [...] Il se pourrait bien*

⁷⁶ Lloze Evelyne, « Éléments de réflexion sur la question du genre dans la poésie moderne et contemporaine » in Naudier Delphine, Rollet Brigitte, *Genre et légitimité culturelle – Quelle reconnaissance pour les femmes ?*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 92.

⁷⁷ Fidecaro Agnese et Lachat Stéphanie (sous la dir. de), *Profession : créatrice – La place des femmes dans le champ artistique*, Lausanne, Éditions Antipode, 2007.

que l'un des principaux obstacles au progrès des idées se situe aujourd'hui en nous ; le drame de toute aliénation, c'est que l'esclave finit par l'accepter et même par en rajouter »⁷⁸.

Nous pourrions ainsi nous questionner plus encore sur les comportements genrés des filles et des garçons scolarisés en écoles d'art. Peut-on reprocher aux filles des écoles supérieures d'art de s'investir véritablement dans des recherches plus intimistes ? Est-ce que les filles des écoles supérieures d'art suivent les injonctions classiques de la société d'être fille ou au contraire se situent-elles à la marge en adoptant un nouveau type de comportement, original, extraverti/intraverti, non conforme ?

Partant, cette disparité dans les comportements entre les filles et les garçons des écoles supérieures d'art nous amène à nous interroger également sur ce qui pourrait être considéré comme les attendus implicites destinés aux garçons. En effet, les filles revendiquent davantage de travail préparatoire et théorique avant de se lancer dans la production de leur travail artistique. Elles effectuent des recherches en bibliothèque, référencent leur sujet par des lectures et freinent, par conséquent, la spontanéité et la liberté qui pourraient les guider dans la créativité. Ainsi, ce manque de spontanéité pourrait ensuite leur être reproché et justifierait alors, une dominance masculine du côté de cette même spontanéité dans la création. Les garçons apparaîtraient alors davantage créatifs que les filles, qualité qu'on leur attribue plutôt « naturellement » puisqu'ils s'avèrent moins disciplinés et moins scolaires que ces dernières.

De fait, cette énergie que dépensent les filles dans une approche plus scolaire et théorisée de leur travail nourrirait un temps leur travail artistique pour, finalement, les discréditer sur le plan créatif.

Les garçons garderaient, ainsi, leur première place dans le champ des productions plastiques.

⁷⁸ Dupuis Sylviane, « Écrire pour le théâtre au féminin : l'Héritage/L'écart », in Fidecaro Agnese et Lachat Stéphanie (sous la dir. de), *Profession : créatrice – La place des femmes dans le champ artistique*, Lausanne, Éditions Antipode, 2007, p. 190.

12 - La répartition par genre chez les enseignants en école d'art

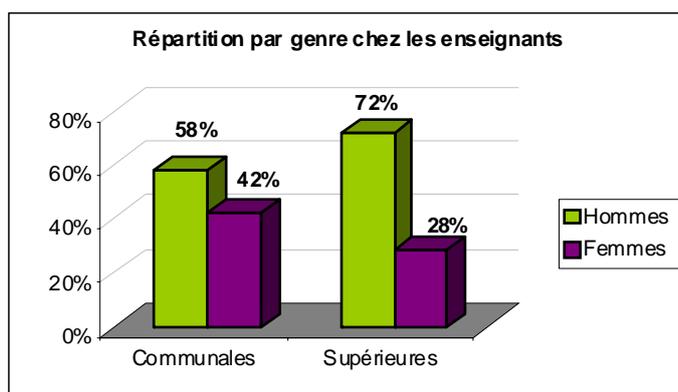
À travers l'ensemble des analyses effectuées à partir de la variable du genre dans notre enquête, nous avons eu l'opportunité de nous interroger aussi sur un autre aspect des relations publics/écoles d'art, et d'interroger en partie le rôle des enseignants.

En effet, certains étudiants nous ont fait remarquer, et à raison, que si les effectifs du côté des étudiants semblaient déséquilibrés, la répartition par genre du côté des enseignants n'apparaissait pas plus équitable.

Ce déséquilibre du côté de l'enseignement nous a par ailleurs été confirmé dans le rapport rendu par Brigitte Gonthier-Maurin au Sénat en 2013 : « Si, à l'heure actuelle, 60 % des étudiants en écoles d'art sont des femmes, la grande majorité des directeurs et des professeurs sont des hommes »⁷⁹.

► En région Nord-Pas-de-Calais

Si l'on fait le point sur chacune des huit écoles concernées par l'étude dans la région Nord-Pas-de-Calais, nous observons, en effet, un large déséquilibre dans la représentation féminine aux postes d'enseignement. Les hommes occupent 58 % des postes dans les écoles d'art de pratiques



amateurs contre 42 % chez les femmes. Le déséquilibre se révèle encore plus flagrant dans les écoles supérieures d'art, puisque les hommes représentent 72 % des enseignants contre 28 % chez les femmes.

Ainsi, ces chiffres peuvent être comparés à ceux obtenus par Hyacinthe Ravet⁸⁰ dans le domaine musical : « En 2008-2009, dans les seules écoles contrôlées par le ministère de la Culture, à savoir les 137 établissements classés (CRR et CRD), les hommes sont un peu plus représentés (54 %) que les femmes parmi les enseignants de musique. Pour les moins

⁷⁹ Gonthier-Maurin Brigitte, « La place des femmes dans l'art et la culture », Rapport d'information du Sénat, n° 704, juin 2013, p. 18.

⁸⁰ Ravet Hyacinthe, *Musiciennes – Enquête sur les femmes et la musique*, Paris, Éditions Autrement, 2011.

de 30 ans, en revanche, la proportion est inversée (56 % de femmes). Les dernières enquêtes semblent aller vers une féminisation progressive de la profession. En revanche, au niveau des conservatoires supérieurs, les femmes enseignantes sont minoritaires. En 2010-2011, elles sont 36,6 % dans les équipes pédagogiques à Paris et 38,8 % à Lyon ». Il semblerait que nous soyons face à un constat similaire, en école d'art et dans les conservatoires de musique. Plus les postes s'avèrent importants et prestigieux, moins les femmes sont représentées.

De plus, le comportement des enseignants peut aussi laisser supposer des différences d'appréciation des étudiants, comme le souligne toujours Hyacinthe Ravet. À l'image de certains enseignants en conservatoire de musique qui tiennent des propos dissuasifs, plus particulièrement quand les filles déclarent vouloir poursuivre une carrière d'interprète. Nous imaginons que ce type de comportements et de propos ne peuvent pas être sans incidences sur la carrière des étudiantes.

En réalité, plus les écoles de formation artistique apparaissent associées aux pratiques amateurs, plus nous y trouvons de femmes enseignantes et, inversement, plus ces écoles sont vouées à former professionnellement et à délivrer des diplômes et plus nous y trouvons d'hommes aux postes prestigieux liés à la pédagogie.

Dominique Pasquier a également eu l'opportunité de constater cette distorsion quant à la représentation des femmes dans le domaine de l'enseignement artistique : « *Les artistes enseignants d'art dans le cycle secondaire sont près d'une fois sur deux des femmes ; la part qu'elles représentent dans le corps professoral de l'enseignement artistique supérieur est par contre extrêmement faible* »⁸¹.

De même Vincent Dubois⁸², dans son ouvrage consacré à la vocation artistique, indique également que les femmes occupent de plus en plus de postes dans l'enseignement artistique même si les postes les plus en vue restent sous la coupe des hommes.

⁸¹ Pasquier Dominique, « Carrières de femmes : l'art et la manière », in *Sociologie du travail*, 4-83, 1983, p. 421.

⁸² Dubois Vincent, *La culture comme vocation*, Paris, Éditions Raisons d'agir, 2013, p. 68.

Enfin, la thèse de Jérémie Vandebunder⁸³ confirme également cette prédominance du côté des hommes dans le domaine de l'enseignement artistique.

En effet, dans sa thèse, Jérémie Vandebunder⁸⁴ nous informe de données similaires concernant la répartition des postes d'enseignement entre les femmes et les hommes : « *Les statistiques que l'on a pu obtenir à partir de la liste des enseignants réalisée par l'ANDEA nous indique que les professeurs en écoles d'art sont majoritairement des hommes, notamment dans les matières à dominante plastique, qu'ils sont pour la plupart titulaires d'un diplôme d'école d'art ou d'une diplôme universitaire pour les enseignants dits « théoriciens » et qu'ils ont pour la plupart entre 40 et 60 ans, même si les femmes enseignantes sont plus jeunes, ce qui traduit leur entrée plus tardive dans les écoles d'art* ».

Nous ne pouvons malheureusement pas nous attarder ici à chercher des explications quant à cette différence tangible d'effectifs entre hommes et femmes mais nous pensons qu'il serait judicieux de pouvoir y consacrer du temps. Ces explications pourraient éclairer bon nombre de questions quant à la place des filles en école d'art aujourd'hui, mais aussi quant à leur position sur le marché du travail.

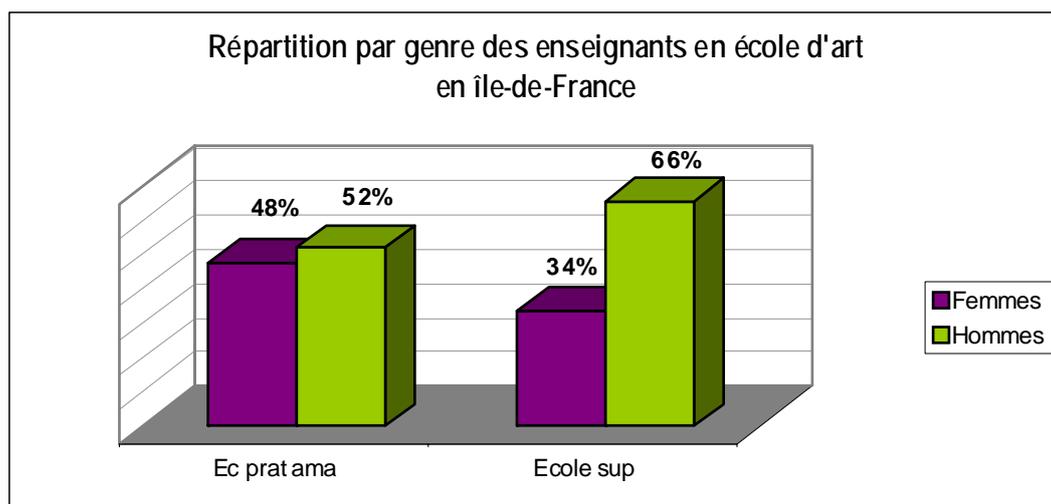
► En Île-de-France

La répartition des enseignants hommes et femmes dans les écoles d'art d'Île-de-France se rapproche de celle constatée dans la région Nord-Pas-de-Calais. Néanmoins, il faut noter une quasi-parité entre le nombre de postes d'enseignement détenus par les hommes et le nombre de postes détenus par les femmes enseignantes dans les écoles de pratiques amateurs de notre corpus en Île-de-France qui s'explique, peut-être aussi, par la moyenne d'âge des enseignants. En effet, le corps enseignant des écoles de pratiques amateurs est indéniablement plus jeune en Île-de-France que dans la région Nord-Pas-de-Calais. Nous pouvons donc imaginer que les nouveaux, et surtout les nouvelles diplômées des écoles supérieures d'art se sont tournées pour une part d'entre elles, vers l'enseignement. Il semblerait donc logique de retrouver à ces postes liés à la pédagogie des écoles de pratiques amateurs, les filles diplômées, depuis peu.

⁸³ Vandebunder Jérémie, Thèse de doctorat, « La pédagogie de la création – Une sociologie de l'enseignement artistique », sous la direction de Charles Gadea, Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, 2014, p. 148.

⁸⁴ *Ibidem*, p. 148.

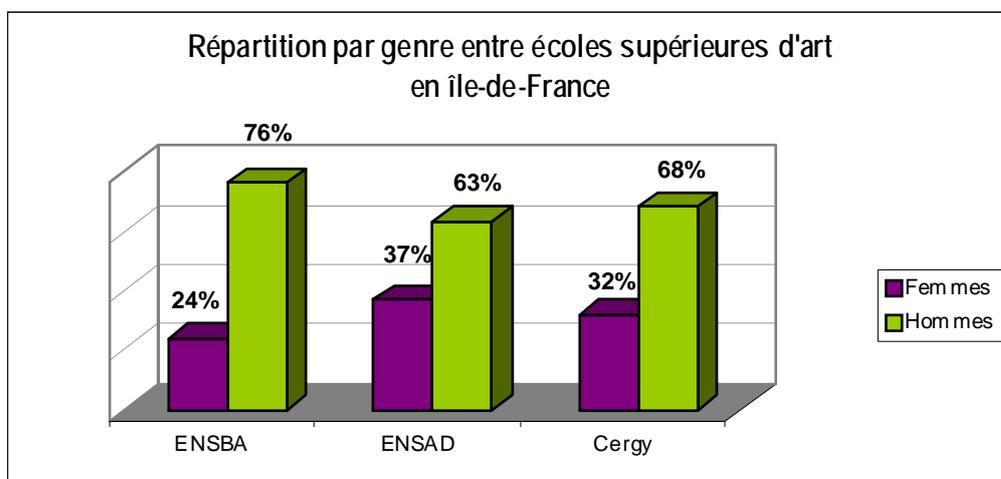
Cependant, il faut souligner des différences au sein même de notre corpus d'écoles d'art de pratiques amateurs. Par exemple, l'école d'Issy-les-Moulineaux présente dans son équipe pédagogique davantage de femmes (12) que d'hommes (8). À l'inverse, l'école de Juvisy-sur-Orge dispose d'une équipe pédagogique majoritairement masculine avec huit enseignants contre deux enseignantes. Il convient d'ajouter qu'au moment de l'enquête, l'école d'Issy-les-Moulineaux était dirigée par une femme et celle de Juvisy-sur-Orge par un homme.



Du côté des écoles supérieures d'art d'Île-de-France de notre corpus, les résultats sont à nouveau sans appel : les hommes se retrouvent largement majoritaires avec un taux de 66 % contre 34 % de femmes.

L'école Nationale supérieure des arts décoratifs est celle qui emploie dans son équipe pédagogique le plus de femmes et l'école des Beaux-arts de Paris, celle qui en embauche le moins. Ces résultats, même s'ils semblent avoir progressé depuis la parution de l'ouvrage de Marie-Jo Bonnet, font néanmoins écho à ses propos : « *Le recrutement des femmes professeurs est particulièrement difficile, surtout pour les écoles les plus anciennes comme l'ENSDA qui demeure l'une des plus rétrogrades qu'ait enfanté la République Française puisqu'en 2000 aucune femme n'avait été nommée au poste de professeur en peinture alors que le nombre de filles ne cesse d'augmenter [...]* Elle est pratiquement la seule école à avoir échappé à la féminisation de l'enseignement supérieur. Ce qui est un exploit. Comment a-t-elle pu résister avec une telle efficacité à l'égalité entre les sexes, tout le problème est là. De timides tentatives paritaires ont bien sûr été menées, par Yves Michaud, notamment, lorsqu'il dirigeait l'école. Mais elles n'ont pas réussi à inverser la

tendance dans la mesure où le pouvoir symbolique masculin dispose d'une relative autonomie par rapport à la logique juridique de l'égalité entre les sexes ».



Il est curieux de constater, aujourd'hui, que le taux de présence féminine aux Beaux-arts de Paris correspond exactement au taux de reconnaissance des femmes sur le marché de l'art international⁸⁵. L'ENSBA serait-elle le reflet exact du marché de l'art aujourd'hui en termes de genre ? Sachant que les enseignants aux Beaux-arts de Paris sont aussi et avant tout des plasticiens reconnus pour leur travail artistique mais aussi valorisés sur le marché de l'art national, voire international, nous pourrions imaginer des liens plutôt étroits entre visibilité et poste d'enseignement très convoité dans une des plus prestigieuses écoles supérieures d'art en France.

Ainsi et afin de déterminer en quoi cette différence d'effectifs du côté des enseignants entre les hommes et les femmes pouvait avoir une quelconque influence sur les étudiants des écoles d'art, nous avons questionné les étudiants eux-mêmes sur cette question de la part du genre du côté des équipes enseignantes.

En effet, ce déséquilibre du côté de l'enseignement⁸⁶ suscite chez certains quelques remarques, notamment chez Céline, étudiante en quatrième année à l'école d'art de Valenciennes : « C'est vrai qu'il y a plus de filles en école d'art mais chez les professeurs, il y a aussi plus d'hommes, notamment chez les profs qui s'occupent de la recherche, il n'y a ici qu'une femme qui s'occupe de la recherche et encore en premier cycle, les autres

⁸⁵ Quemin Alain, *Les stars de l'art contemporain*, Paris, CNRS Éditions, 2013, p. 350.

⁸⁶ Ferrer Mathilde, « De chaque côté de l'Atlantique, deux parcours féministes en art », in Sofio Séverine, Emel Yavuz Perin, Molinier Pascale (coordonné par), « Genre, féminisme et valeur de l'art », *Cahiers du genre*, L'Harmattan, n° 43-2007, p. 89.

s'occupent plus de culture générale comme l'histoire de l'art, l'anglais, la philosophie, la vidéo [...] Le côté technique est gardé par les hommes ».

D'autres étudiants et étudiantes interviewés à l'École nationale Supérieure des Beaux-arts de Paris arrivent au même constat tout en le nuancant comme cette étudiante : *« Je n'ai jamais ressenti de problème quant à mes sujets qui restent éloignés de ce qui pourrait être nommé comme un travail féminin. Par contre, je ne peux pas nier qu'il existe, en effet, des différences entre les filles et les garçons aux Beaux-arts. Je crois que le problème vient principalement du côté enseignant. Comme le principal référent aux Beaux-arts est le plus souvent un homme, les femmes se disent naturellement qu'elles auront du mal à égaler le référent. Je crois que c'est plutôt là-dessus que se posent les problèmes. Du coup, nous les filles nous avons peut-être moins confiance en nous ».*

Par ailleurs, certaines étudiantes des Beaux-arts de Paris soulignent cette prédominance masculine chez les enseignants pouvant entraîner des comportements particuliers, notamment du côté des étudiantes : *« Il y a sans conteste plus de professeurs hommes, ici, aux Beaux-arts, et les rapports sont restés très marqués : celui de maître à disciple d'où des jeux de séduction parfois très durs. Beaucoup de filles des Beaux-arts refusent cette idée de voir réellement ce qui se passe et cela fait parfois polémique entre nous, car certaines refusent d'entendre parler de cela. Mais, je pense que les filles, pas toutes les filles, mais certaines, entament des rapports de séduction avec leur professeur et l'inverse aussi ».*

Au moment de l'analyse des entretiens qui se sont déroulés avec les étudiants et les étudiantes des Beaux-arts de Paris, nous réalisons alors que cette question du genre revient surtout à propos des relations entre étudiants et professeurs et beaucoup moins sur d'autres aspects qui ont été pour leur part abordés dans les autres écoles supérieures d'art de notre corpus, comme les sujets choisis par les étudiants, l'utilisation de matériaux particuliers ou encore quant aux aspects théoriques ou techniques. Il semblerait que la question du genre se focalise aux Beaux-arts de Paris plus largement sur ce rapport professeur/élève à la différence des autres écoles.

Des différences de comportement entre filles et garçons se ressentent également selon la discipline enseignée par le professeur, comme en témoigne Cécile, élève aux Beaux-arts de Paris : « *Pour moi, cette question des différences entre filles et garçons est très liée à l'aspect physique des choses. J'ai d'abord été acceptée aux Beaux-arts de Paris sur un dossier photos que j'avais présenté au concours. Puis, j'ai été admise dans l'atelier de Kawamata et il a fallu que je défende mes projets avec des profs des ateliers bois et métal. Au début ça été plutôt dur. Il a fallu montrer que je n'étais pas qu'une fille blonde [...] tu ne te sens pas prise au sérieux. Tu es obligée d'en faire dix fois plus.*

Et puis, c'est aussi montrer aux autres filles que l'on est capable de faire aussi bien que les garçons [...] De même, quand je me suis intéressée au travail de régie, il a fallu que je montre, dans un monde très masculin, que je savais aussi faire des choses techniques. Et donc j'en faisais aussi au début dix fois plus. Et puis tu adoptes des comportements de mecs parfois. On adopte un côté garçon manqué [...] J'ai tout de même de l'espoir car, aujourd'hui, dans l'atelier métal, l'assistant est devenu une assistante et en régie on m'a dit, il n'y a pas si longtemps, que c'était toujours difficile d'embaucher des filles mais qu'au final ça se passait mieux et que cela créait un certain équilibre dans l'équipe des garçons ».

13 - La composition des jurys

De surcroît, cette surreprésentation des hommes aux postes d'enseignement, notamment dans les écoles supérieures d'art, ne s'avère pas sans incidences sur la composition des jurys, qu'ils soient formés dans le cadre du concours d'entrée en école supérieure d'art ou pendant les sessions d'examens.

Chloé, étudiante en première année à l'école d'art de Dunkerque, s'inquiète du jugement des professeurs surtout dans les jurys quand ils s'avèrent uniquement masculins : « *Je m'inquiète pour plus tard, car j'ai peur de ne pas trouver un emploi du fait que je sois une fille et parce que ce n'est pas évident de défendre ses projets devant les professeurs ».*

Cette question de la composition des jurys en école d'art mériterait également d'être posée à l'instar des lauréates des grands prix littéraires étudiés par Delphine Naudier⁸⁷ : « *Plus le*

⁸⁷ Naudier Delphine, « Les lauréates du Goncourt : une légitimité littéraire en trompe-l'œil ? », in Naudier Delphine, Rollet Brigitte, *Genre et légitimité culturelle – Quelle reconnaissance pour les femmes ?*, Paris, L'Harmattan, 2007.

degré de reconnaissance et de professionnalité des jurys est élevé et moins les femmes ont de chances d'être élues. Ces disparités attestent de la plus grande résistance du monde des lettres à valoriser les écrivaines. La légitimité littéraire bute sur le «plafond de verre» ».

Nous retrouvons d'ailleurs dans d'autres champs de la création le même problème quant à la composition des jurys et notamment dans le domaine musical où les membres des jurys sont quasiment toujours des hommes, qui privilégient les candidats masculins sur la base de représentations restées traditionnelles et de préjugés, notamment, quant à l'idée qu'un soliste doit être un homme, car il serait par nature plus solide, alors que les femmes seraient plus fragiles et donc moins indiquées pour tenir ce type de place⁸⁸.

Du côté des écoles supérieures d'art, nous pouvons aussi nous reporter aux propos de Mathilde Ferrer⁸⁹ sur la question épineuse de la composition des jurys d'examens : « *Je me souviens avoir fait passer son diplôme à une fille qui avait réalisé une série de portraits historiques de femmes politiques. Les trois autres membres du jury – des hommes – ne comprenaient rien à l'intérêt de ce travail. Comme je voyais qu'elle risquait de ne pas avoir son diplôme, j'ai trouvé une argumentation idiote, une lecture que pouvait entendre les autres membres, en disant que son travail rappelait les séries de portraits de célébrités que faisait Andy Warhol. Cela a fait tilt et elle a eu son diplôme avec les félicitations* ».

Cependant, nous ne pouvons pas être réellement étonné face ce problème de composition des jurys, car il paraît évident que tant que les hommes apparaîtront plus nombreux que les femmes aux postes d'enseignement dans les écoles supérieures d'art, les jurys resteront naturellement déséquilibrés en leur faveur.

Comme le préconisait Reine Prat⁹⁰ dans son rapport de mission pour l'égalité et contre les exclusions, il faudrait, aujourd'hui, accorder la plus grande vigilance à la composition des

⁸⁸ Ravet Hyacinthe, *Musiciennes – Enquête sur les femmes et la musique*, Paris, Éditions Autrement, 2011, p. 114 et 116 : l'auteure évoque, ici, la technique du paravent souvent utilisée dans les orchestres – notamment militaires - afin d'éviter les procédures discriminatoires tant à l'égard des femmes que des personnes de couleur et aussi pour préserver l'anonymat des candidats.

⁸⁹ Sofio Séverine, Emel Yavuz Perin, Dumont Fabienne, Molinier Pascale (coordonné par), « De chaque côté de l'Atlantique, deux parcours féministes en art », in « Genre, féminisme et valeur de l'art », *Cahiers du genre*, L'Harmattan, n° 43-2007, p. 88.

⁹⁰ Prat Reine, « Pour l'égal accès des femmes et des hommes aux postes de responsabilité, aux lieux de décision, à la maîtrise de la représentation », *Mission pour l'égalité et contre les exclusions – rapport d'étape n°1*, mai 2006, p. 32.

jurys, comités d'experts, réunions consultatives, ou tables rondes, pour que les hommes et les femmes s'y retrouvent en nombre égal et imposer un seuil minimum de 33 % de l'un ou l'autre sexe.

Malheureusement, la composition des jurys ne constitue pas le seul point d'achoppement que les filles rencontrent en écoles d'art. Il semblerait aussi qu'elles soient soumises sans cesse à l'obligation d'être irréprochables sur le plan « scolaire » de la création. De fait, cette manière de penser le travail artistique féminin comme devant être davantage justifié, rejoint dans un premier temps les arguments des autres étudiantes qui présentent le travail artistique des femmes comme un travail largement théorisé, mais évoque également dans un second temps la part de constante négociation et d'adaptation que devront dépasser les filles inscrites en école d'art, d'où vraisemblablement ce besoin immuable de justification par la théorie ou par les références, par ce besoin de se montrer « bon élève ». Mais est-ce vraiment ce que l'on demande à un artiste, à un créateur aujourd'hui ?

De fait, ne serait-ce pas l'amorce d'une explication quant à la peine que rencontrent les filles à saisir les premières places du marché international ou tout simplement à trouver du travail⁹¹ ?

Ainsi, à trop vouloir justifier leurs compétences, à démontrer qu'elles ont leur place en école d'art en particulier et sur la scène artistique en général, les filles perdent peut-être de vue que la création artistique demande, également, d'autres aptitudes ou comportements que les garçons utilisent amplement, comme la rapidité, la spontanéité ou encore la combativité comme le rappelle Emmanuelle, étudiante en deuxième année à Tourcoing : « *On est dans un monde quand même plus favorable aux hommes qu'aux femmes et comme le milieu artistique est un milieu très dur eh bien, les femmes ont plus de mal à s'en sortir. Il faut vraiment se battre [...] Il faut toujours prouver que l'on a des choses à dire. On est nombreux et les places plutôt rares en galerie par exemple [...] alors c'est compliqué* ».

Céline, étudiante en quatrième année à Valenciennes, semble faire un constat similaire : « *C'est l'étiquette, le fait de se dire pour un employeur que d'embaucher une jeune femme c'est plus risqué, car elle risque de prendre un congé maternité, ils ont peur de s'engager sur une jeune femme [...] Et puis, il y a aussi cette idée de compétition, les femmes sont*

⁹¹ Cf. Galodé Gilles et Danner Magali, *Op. Cit.*, 2006.

moins combatives dans les concours et vont peut-être se laisser marcher plus facilement sur les pieds [...] C'est des stéréotypes qui restent ».

Il est vrai que ces stéréotypes tendent à perdurer et l'imaginaire collectif considère encore facilement les femmes, aujourd'hui, du côté de la passivité alors que les hommes seraient davantage associés aux moments propres à l'action⁹².

Cette idée d'un certain manque de combativité semble également vécue par les femmes musiciennes que Hyacinthe Ravet⁹³ a pu interviewer. L'auteure s'interroge aussi sur l'idée que les femmes apparaîtraient moins combatives et feraient preuve de moins d'ambition que les hommes.

Le fait d'être socialement moins préparées à la compétition, et donc aux concours, se trouverait alors intériorisé par des musiciennes comme étant lié à leur nature et ces représentations genrées opéreraient, probablement chez les musiciennes, mais aussi chez les plasticiennes, comme une anticipation autoréalisatrice.

14 - La prophétie autoréalisatrice

Cette anticipation, que l'on nomme également prophétie autoréalisatrice⁹⁴, consiste à influencer l'évolution d'un élève en émettant une hypothèse sur son devenir scolaire. Cette anticipation est aussi nommée dans la sphère pédagogique l'effet Pygmalion⁹⁵ ou effet Rosenthal. Ce phénomène a été particulièrement révélé dans le domaine scientifique où l'on observe des inégalités de performances entre les filles et les garçons, les enseignants adressant des messages implicites sur le manque de travail des garçons ou au contraire sur leur potentiel naturel dans ces matières scientifiques alors que les filles feraient de leur mieux faute de comprendre les exercices.

Les plasticiennes et les filles inscrites en écoles supérieures d'art auraient elles aussi intégré, dans leurs comportements et leur processus de création, et sans que cela soit forcément conscient ou intentionnel, l'idée que les filles seraient de toutes façons moins à leur place dans ces écoles, moins combatives sur le marché de l'art. Cet effet Pygmalion

⁹² Griselda Pollock, « L'esthétique matrixielle à l'ère du traumatisme et de l'horrorisme », in Jan-Ré Mélody, *Réceptions – Le genre à l'œuvre - Volume 1*, Paris, L'Harmattan, 2012, p. 84.

⁹³ Ravet Hyacinthe, *Musiciennes – Enquête sur les femmes et la musique*, Paris, Éditions Autrement, 2011, p. 128.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 128.

⁹⁵ Duru-Bellat Marie, Van Zanten Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 139.

joue en réalité à deux niveaux : le premier niveau se situe dans l'intégration de l'idée qu'elles se considèrent, peut-être, moins légitimes dans leur rôle d'artiste plasticienne que les garçons. Le deuxième niveau en serait la conséquence puisqu'elle compenserait, alors, par davantage d'investissements de types scolaires dans leurs créations plastiques par des références théoriques, etc.

Une étude plutôt récente est venue, dans sa parution au mois de décembre 2012 du magazine *Télérama*⁹⁶, contredire en partie cette idée que les femmes seraient moins combattives que les hommes dans le milieu du travail. Cette étude, réalisée par Hanna Rosin aux États-Unis, montre que depuis 2009, et pour la première fois dans l'histoire américaine, la population active compterait plus de femmes que d'hommes. Dans son rapport, les femmes auraient depuis quelques années, intégré d'autres qualités qui les rendraient davantage performantes, puisqu'elles seraient en somme plus flexibles, plus inventives et plus combattives. Bien évidemment cette thèse avancée par Hanna Rosin n'a pas suscité de consensus et sa vision américano-centrée semble assez peu transférable d'un pays à l'autre ou face à d'autres situations.

De plus, d'autres lui reprochent d'opérer un raccourci entre égalité de formation et égalité professionnelle en sous-estimant le poids considérable de la prise en charge de la famille sur les carrières féminines. Néanmoins, cette étude a permis de jeter le trouble dans le monde professionnel et vient en quelque sorte conforter les résultats très récents des deux chercheurs Margaret Maruani et Monique Meron qui, dans leur ouvrage *Un siècle de travail des femmes en France de 1901 à 2011*, confirment que les jeunes avocats, les jeunes magistrats et les jeunes médecins sont aujourd'hui majoritairement des femmes.

Ces nouvelles données, confirmant depuis quelques années une évolution sensible du statut des femmes sur le marché du travail en général, aura peut-être comme conséquence de donner davantage confiance aux femmes dans leur capacité à réussir professionnellement, en espérant que cette nouvelle vision de leur avenir puisse également venir influencer, plus particulièrement, les filles inscrites dans des cursus artistiques tels que les écoles supérieures d'art. Cependant, il reste pour certaines encore du chemin à parcourir, comme le souligne Vincent Dubois dans son ouvrage consacré à la culture comme vocation : « *De*

⁹⁶ *Télérama* n° 3283, 12 décembre 2012, p. 42.

même qu'elles sont moins enclines à s'orienter vers la création artistique, les femmes ont également une propension plus forte à l'abandonner »⁹⁷.

Nous venons donc de voir dans ce chapitre consacré au genre qu'à partir d'un déséquilibre des effectifs, nous pouvions arriver au constat d'une véritable différence de comportements entre filles et garçons en écoles d'art. Ces différences de comportements attachées au genre nous éclairent sur la façon dont les filles envisagent la création artistique mais aussi dévoilent déjà en filigrane les difficultés futures qu'elles seront amenées à rencontrer.

Il nous restait, cependant, à répondre à la question du pourquoi de la prédominance de filles inscrites en écoles d'art. Pour cela, il nous a fallu nous tourner vers leurs trajectoires adolescentes afin de cerner les influences qui ont pu les décider davantage dans le choix d'une formation artistique. Ainsi, nous nous sommes posée un certain nombre de questions :

Est-ce que la pratique des arts plastiques est davantage réservée ou proposée aux petites filles puis aux adolescentes par les parents ? Est-ce qu'une mère va plus facilement proposer à sa fille qu'à son fils de s'inscrire en école d'art ? Est-ce que ce sont les parents qui créent des comportements sexués ou ne font-ils qu'en renforcer certains, comme le souligne Geneviève Bergonnier-Dupuy⁹⁸ ?

15 - Le rôle des parents

Cette enquête nous a donc permis de nous intéresser aux agents de socialisation – ici les parents des adolescents et des étudiants en école d'art - et à leur implication dans le choix d'une pratique amateur telle que les arts plastiques. Par l'intermédiaire de certaines questions ouvertes introduites dans le questionnaire, nous avons pu approcher les projets éducatifs des parents en matière de loisirs pour leurs enfants et prendre en considération certaines de leurs motivations. Nous avons également tenté d'obtenir une meilleure connaissance des pratiques artistiques de ces derniers pouvant entraîner des comportements culturels de reproduction intergénérationnels.

⁹⁷ Dubois Vincent, *La culture comme vocation*, Paris, Éditions Raisons d'agir, 2013, p. 71.

⁹⁸ Bergonnier-Dupuy Geneviève « Pratiques éducatives parentales auprès de jeunes enfants » in Lemel Yannick, Roudet Bernard, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 71.

Il s'agissait, ici, de distinguer, ce que nomme Sylvie Octobre⁹⁹, l'éducation volontaire de ce qui relève de l'imprégnation tout en faisant jouer la notion de genre. En effet, nous savons que les comportements associés au sexe sont en premier lieu renforcés par les parents dans, par exemple, les choix de jouets¹⁰⁰, de vêtements, de prénoms. Mais qu'en est-il du choix d'une pratique artistique ?

15.1. Le rôle des mères

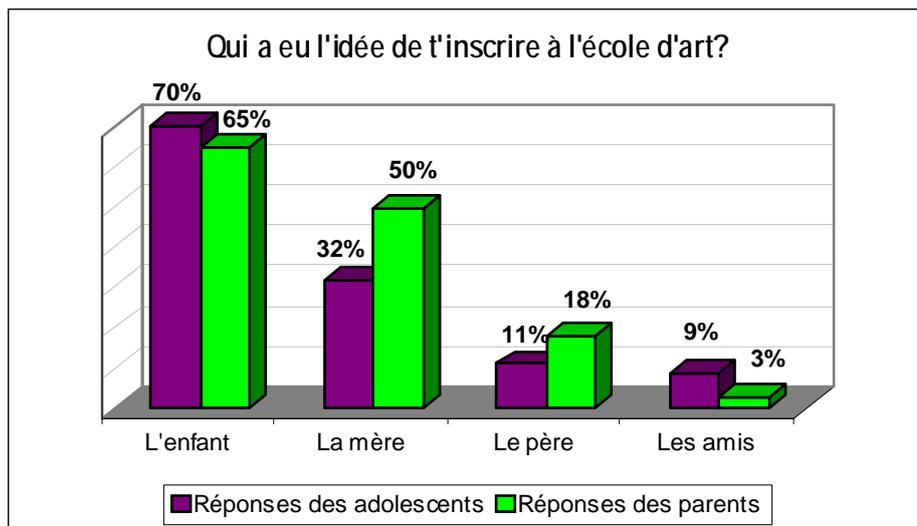
Nous pouvons tout simplement constater à travers les résultats obtenus dans notre enquête le rôle prépondérant des mères en tant que prescriptrices à l'inscription de leurs enfants en école d'art de pratiques amateurs. La primauté du rôle maternelle semble à nouveau confirmée par notre étude et corrobore les résultats obtenus par Olivier Donnat¹⁰¹ en la matière. Ce rôle prépondérant que l'on peut attribuer aux mères des adolescents de notre enquête nous est d'abord confirmé dans leurs réponses à la question « *Qui a décidé de t'inscrire à l'école d'art ?* ». Il est vrai qu'à côté d'un nombre important de réponses confirmant chez la plupart des élèves une volonté personnelle de s'inscrire, soit 70 % des réponses, les mères obtiennent le deuxième taux le plus important avec 32 %. Cela signifie qu'un adolescent sur trois pense que sa mère est en partie ou pour la totalité l'agent prescripteur responsable de son inscription en école d'art. Les mères joueraient alors un rôle de premier ordre dans le choix des activités artistiques de leurs enfants.

Nous pourrions de plus nous questionner sur le rôle de ces mères dans l'inscription de leur enfant selon son sexe. En effet, incitent-elles davantage leurs filles que leurs fils à s'inscrire en école d'art ? Les arts plastiques représentent-ils, pour les mères, une pratique artistique que l'on conseille davantage aux filles, nécessitant concentration, habileté et patience, qualités que l'on attribue davantage aux filles ?

⁹⁹ Octobre Sylvie, « La fabrique sexuée des goûts culturels, construire son identité de fille ou de garçon à travers les activités culturelles », in *Développement Culturel*, n°150, décembre 2005, p. 6.

¹⁰⁰ Brougère Gilles, « Les expériences ludiques des filles et des garçons », in Lemel Yannick, Roudet Bernard, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 210.

¹⁰¹ Donnat Olivier, « Transmettre une passion culturelle », *Développement culturel*, n° 143, Février 2004.



Par ailleurs, et nous l'avons déjà évoqué dans le chapitre précédent consacré à l'influence familiale, quand nous interrogeons à leur tour les parents de ces adolescents sur leur part de responsabilité dans l'inscription de leur enfant en école d'art, ils sont, cette fois-ci, plus nombreux, et notamment plus nombreuses, à se considérer comme l'agent principal prescripteur à cette inscription. Les mères se disent pour 50 % d'entre elles à l'origine du choix de cette activité artistique pour leur enfant, alors que les pères obtiennent 18 % des réponses et les amis de l'adolescent un petit 3 %. Il faut remarquer, ici, comme nous l'avons déjà souligné dans la partie consacrée dans cette thèse à la méthodologie, que nous avons été amenée à penser, lors de l'analyse des questionnaires parents, que la plupart des questionnaires avaient été en réalité remplis uniquement par les mères, même les parties réservées au père de l'adolescent, plutôt que par les deux parents. Tout indique que nous nous trouvons face à un scripteur unique : la couleur du crayon utilisé pour l'ensemble du questionnaire et le style d'écriture unique.

Ce biais, induit par les mères, qui auraient surestimé leur rôle de prescriptrice et sous-estimé celui des pères ou des amis de l'enfant, pourrait perturber, en partie, les résultats, mais indique également le poids de l'influence des mères sur les pratiques artistiques de leur enfant.

Par ailleurs, du côté des adolescents, ils sont 9 % à prétendre qu'il s'agit plutôt de leur groupe de pairs qui les a amenés à s'inscrire en écoles d'art. Chez les parents, ce chiffre tombe à 3 %, et tend à prouver que les parents sous-estiment parfois l'importance de l'influence que peuvent avoir les amis du même âge pour un adolescent : « *L'adolescent*

qui recherche légitimement l'autonomie, a besoin d'être reconnu par ses pairs parce qu'il sent bien que cette reconnaissance s'adresse à lui comme individu »¹⁰².

De surcroît, ces écarts, parfois importants entre les réponses des enfants et les réponses des parents, nous confirment, comme nous l'avions déjà évoqué, que l'enfant peut avoir, d'une part, surestimé son rôle dans son inscription, et d'autre part, sous-estimé celui de ses parents et notamment celui de la mère. Cela vient également appuyer l'idée que le contexte familial peut revêtir une dimension invisible et inconsciente pour l'adolescent, dimension qui sera néanmoins essentielle dans la transmission de l'appétence aux pratiques culturelles des parents aux enfants et dans la naissance des goûts.

Néanmoins, nous entrevoyons grâce à cette analyse du rôle des prescripteurs, le rôle prépondérant que jouent les mères dans le choix d'une pratique artistique. Nous supposons également que ce rôle pourrait être particulièrement renforcé quand l'adolescent est une adolescente.

Ainsi, nous retrouvons, dans une étude réalisée par Typhaine Pinville,¹⁰³ cette idée que le rôle des mères constitue un maillon essentiel à la pratique d'une discipline artistique, notamment dans la pratique d'un instrument de musique et d'autant plus si la mère s'investit et encourage l'adolescent. Les mères assurent auprès de leurs enfants un rôle éducatif dont la fréquentation des lieux de patrimoine, de diffusion du spectacle et des pratiques culturelles représente un aspect essentiel. En outre, une grande partie du champ culturel, et notamment des pratiques légitimes¹⁰⁴, se trouve investie aujourd'hui de plus en plus par les femmes. Les mères représentent des éléments de médiation aux pratiques culturelles indispensables à la diffusion et à l'orientation de leurs enfants vers ces pratiques.

¹⁰² Fize Michel, *L'adolescent est une personne...normale – Pour en finir avec le mythe de la crise d'adolescence*, Paris, Seuil, 2006, p. 196.

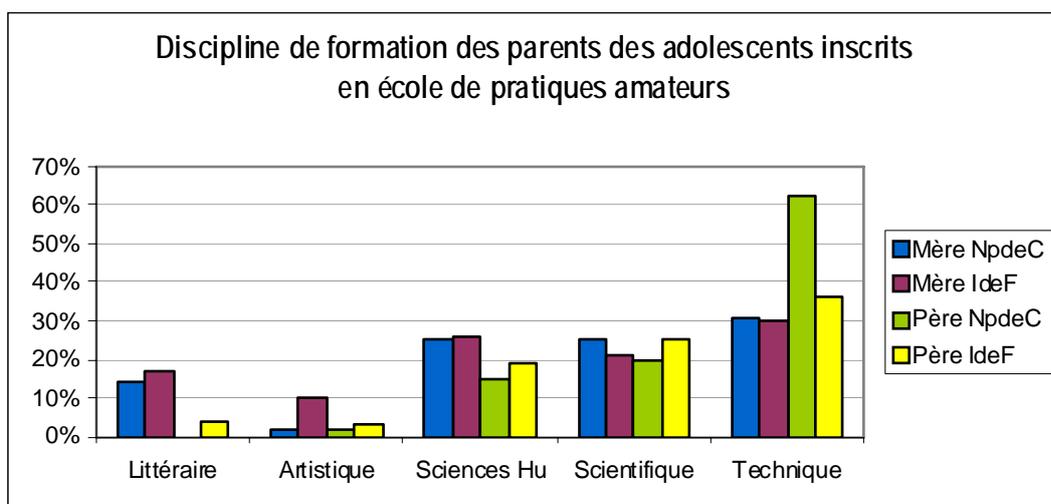
¹⁰³ Doctorante, Université Paris IV – Sorbonne – Observatoire Musical Français. Colloque international organisé du 15 au 17 décembre 2010 à Paris par le Département des études, de la prospective et des statistiques du Ministère de la Culture et de la Communication, et l'Association Internationale des Sociologues de langue française. Titre de la communication : « *L'enfant, la famille et la musique* ».

¹⁰⁴ Octobre Sylvie, « Les transmissions culturelles chez les adolescents : influences et stratégies individuelles » in *Enfance et Culture. Transmission, appropriation et représentation*, Sous la direction de Sylvie Octobre, Ministère de la Culture et de la Communication. Département des Études, de la prospective et des statistiques, 2010, p. 210.

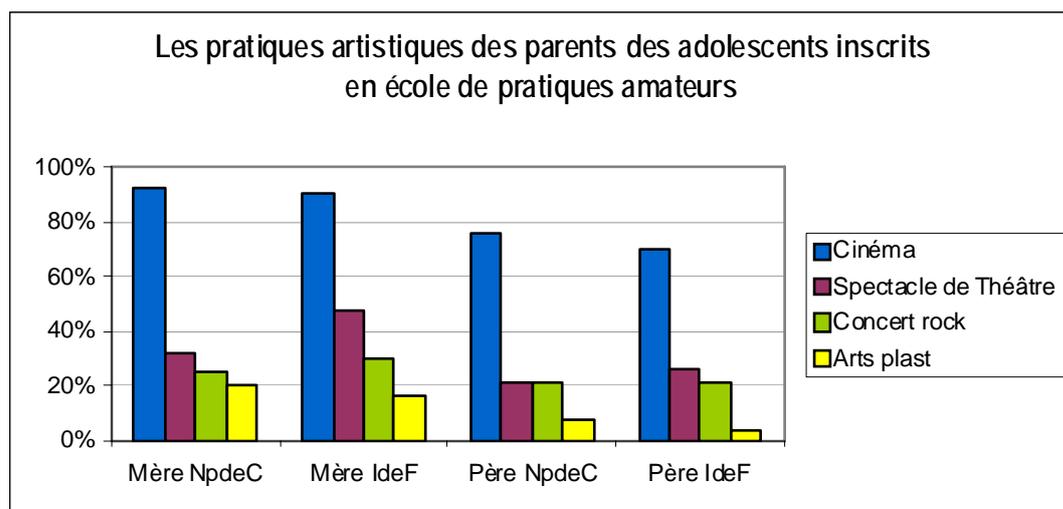
De même, dans l'étude réalisée par Hyacinthe Ravet¹⁰⁵ sur les femmes musiciennes, nous retrouvons aussi cette idée que les mères jouent très souvent un rôle crucial dans la genèse de la vocation, soit parce qu'elles ont influencé leur enfant dans leur choix d'une pratique amateur durant les temps de loisirs, ou encore parce que ces mères étaient disponibles au foyer. Certaines mères ont également renforcé ce rôle à travers leur pratique personnelle musicale, pouvant superviser les répétitions, voire les encourager.

Plus encore, d'autres indicateurs viennent encore renforcer le poids et l'influence des parents, et notamment des mères dans la pratique des arts plastiques chez les adolescents. Nous pouvons rappeler ici, comme nous l'avons fait plus longuement dans le chapitre consacré aux effets de la socialisation primaire, que les parents des élèves inscrits en école d'art, faisant partie de notre étude, présentent un niveau d'études supérieur au baccalauréat, les mères étant légèrement plus diplômées que les pères avec un taux important de mères ayant obtenu un bac+ 3/4 (31 % dans le Nord-Pas-de-Calais et 28 % en Île-de-France) alors que les pères dominent le taux de bac+ 5 (26 %) et plus, dans la région Île-de-France. Ils ont pour un bon nombre d'entre eux une formation technique (62 % dans le Nord-Pas-de-Calais et 36 % en Île-de-France), davantage chez les pères que chez les mères dont la formation principale relève plutôt du secteur des sciences humaines.

En outre, les pères des adolescents de la région Nord-Pas-de-Calais ont davantage été formés dans les filières techniques que leurs homologues d'Île-de-France qui eux obtiennent un des plus forts taux de formation dans le secteur scientifique (25 %).



¹⁰⁵ Cf. Ravet Hyacinthe, *Op. Cit.*, 2011.



Du côté des pratiques artistiques, les mères semblent très actives et intègrent presque toutes dans leur emploi du temps une ou plusieurs activités artistiques : elles fréquentent pratiquement toutes les salles obscures (92 %), certaines mères pratiquent des activités sportives et d'autres s'adonnent à la pratique de la musique, du théâtre, ou de la danse¹⁰⁶.

Ces résultats nous montrent à nouveau que l'existence d'une activité amateur dans le cadre des loisirs chez les enfants est souvent corrélée à l'existence d'une pratique amateur de loisirs chez les parents. D'après l'étude réalisée par Sylvie Octobre¹⁰⁷ sur le choix d'une pratique culturelle selon le genre, il en ressort que : « *Globalement, l'existence d'un hobby chez la mère a un impact plus important sur la probabilité que l'enfant en ait un lui aussi que s'il s'agit du père [...] Le fait que le père ait un hobby joue en effet plus sur la probabilité du fils d'en avoir un, alors que la mère, elle, transmet autant cette probabilité aux enfants des deux sexes* ».

15.2. Le rôle secondaire des pères renforce le caractère genré de la pratique des arts plastiques chez les adolescents

Du côté des pères, le premier constat qui se présente à la lecture des chiffres confirme qu'ils fréquentent ou ont très peu fréquenté l'école d'art de pratiques amateurs de leur

¹⁰⁶ Selon une étude anglaise reprise par *Beaux-Arts Magazine* en juillet 2011, p. 7 : « *Les femmes auraient plus de plaisir que les hommes à pratiquer un loisir actif alors que ces derniers leur préféreraient des activités passives* ».

¹⁰⁷ Cf. Octobre Sylvie, *Op. Cit.*, décembre 2005, p. 9.

enfant, puisqu'ils ne représentent que 2 % des réponses. Ces résultats viennent confirmer que la figure du père ne joue pas un rôle central en termes de fréquentation des écoles d'art ainsi que le caractère genré de la pratique en amateur des arts plastiques. Ces résultats confirment également que les adolescents restent très autonomes face à cette pratique des arts plastiques et qu'elle n'est pas ou très peu partagée avec d'autres membres de la famille. Si cela doit être le cas, elle sera de préférence plus largement partagée avec les mères ou les sœurs qu'avec la gent masculine de la famille.

15.3. Chez les étudiants

Après avoir questionné les adolescents inscrits dans les écoles de pratiques amateurs de notre enquête, il nous semblait judicieux de poursuivre nos recherches sur le rôle des mères chez les étudiants scolarisés dans les écoles supérieures d'art de notre corpus.

Nous leur avons donc demandé, lors des entretiens, quelle avait été la part de transmission féminine dans leur famille. Les réponses des étudiant-e-s semblent proches de celles des adolescent-e-s qui suivent des cours le mercredi en écoles d'art pendant les temps de loisirs : les étudiant-e-s prétendent, dans un premier temps, être les seul-e-s responsables de leur inscription en écoles d'art de pratiques amateurs, puis en école supérieure d'art. L'influence des mères reste variable, certain-e-s l'assument totalement, d'autres beaucoup moins. De plus, certaines étudiantes interviewées ont bien des difficultés à concevoir une quelconque relation entre leur inscription en école d'art et le rôle qu'a pu jouer leur mère. Nous nous trouvons face à une sorte de déni maternel, parfois loin de la réalité. Cela n'est pas sans rappeler les propos de Caroline Moulin dans son étude sur les féminités adolescentes¹⁰⁸.

D'autres, par contre, avouent sans ambages des liens très forts entre elles et leur mère.

Comme chez Chloé, étudiante en première année à Dunkerque : « *Oui c'est certain, et même petite, parfois dans son travail, ma mère ne pouvait pas me faire garder, alors elle*

¹⁰⁸ Moulin Caroline, *Féminités adolescentes, Itinéraires personnels et fabrication des identités sexuées*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2005, p. 101 : « *Interrogées sur l'image de féminité incarnée par la mère, les filles ont tendance à vouloir occulter la déterminance du modèle sexué à travers lequel elles se sont socialisées dans la relation à leur mère* », p. 177 : « *Même si les filles rencontrées privilégient, et semblent vouloir valoriser une autonomie symbolique vis-à-vis de la culture familiale, notamment maternelle, celle-ci ne paraît pas sans effet sur le mode de construction et d'expression de la féminité adolescente* ».

m'emmenait avec elle dans les studios photo et donc, j'ai baigné là-dedans [...] sinon on s'entraide tous les trois à la maison ». Chez Emmanuelle, étudiante en deuxième année à Tourcoing aussi : *« Oui, ma mère était elle aussi inscrite dans cette école communale, elle suivait les cours de peinture à l'huile, et à présent, c'est le modelage. Elle connaissait déjà bien les gens qui dirigeaient cette école au moment où elle m'y a inscrite et je pense qu'elle m'a incitée à y aller. Ma mère a une certaine affinité avec l'art, même si elle a beaucoup moins approfondi ce domaine que moi [...] Je crois que, quelque part, ma mère a trouvé dommage qu'on ne lui ait pas donné cette opportunité étant plus jeune »*.

Du côté des garçons interviewés, les résultats s'avèrent comparables bien qu'ils semblent moins gênés que les filles à avouer le rôle prépondérant qu'aurait pu jouer leur mère dans leur choix d'orientation.

Comme chez Hugo, étudiant en deuxième année à Tourcoing : *« Ma mère a, de toute évidence, eu une grande influence sur moi car déjà tout petit, elle m'emmenait voir des expos, elle m'achetait des magazines, des bouquins, c'est dans la famille »* ou comme Victor, étudiant en cinquième année à Cambrai : *« C'est sûr que ma mère m'a influencé puisque c'est elle qui m'a donné l'idée de m'inscrire aux Beaux-arts. Ma grand-mère aussi, elle était contente de voir ce que je faisais en dessin. Ma sœur aussi m'a encouragé, elle est très intéressée par tout ce qui est artistique, très concert, musée et puis mon frère aussi qui fait une école de théâtre, on baigne un peu dedans [...] Ma mère fait toujours de la peinture en amateur »*. La notion d'amateur est ici importante, car Victor semble se distinguer des autres membres de la famille par ce qualificatif et notamment des pratiques de sa mère - *« Elle fait des sortes de sculptures un peu étranges (rires), elle suit ces cours dans les ateliers périscolaires de Cambrai, elle aussi fait du cinéma amateur »*.

Si Victor avoue volontiers la part de transmission et d'influence familiale et notamment maternelle, il entend toutefois se démarquer des pratiques amateurs de sa famille en les sous-estimant à travers ses rires et ses commentaires. Une espèce de micro-compétition semble s'être installée à l'intérieur même de la structure familiale qui fait vaciller les repères de distinction classique de l'étudiant et l'amène à se distinguer au sein même de la pratique familiale en portant quelques jugements plutôt péjoratifs sur les créations maternelles. Ici, la production des travaux artistiques semble requalifiée et légitimée par la formation de Victor en école d'art. L'intérêt moins formel que portent les membres de la

famille de cet étudiant aux domaines artistiques les confine, pour leur part, au statut d'amateur.

Ainsi, Victor réussit à individualiser sa pratique artistique à l'image des *héritiers*¹⁰⁹ tout en revendiquant, à la fois, l'importance des influences familiales. Nous pouvons à ce propos nous rapprocher des recherches menées par François de Singly et des entretiens menés auprès d'étudiants lecteurs de livres dont les parents sont eux-mêmes lecteurs. Ces recherches montrent le processus rendant possible à la fois la transmission et la distinction : « *Le plus souvent, cette contradiction entre l'héritage et l'affirmation d'un soi autonome est résolue par une distinction entre deux dimensions de la transmission : celle du goût pour la pratique, celle du goût pour tel ou tel type de livres* »¹¹⁰.

Comme le souligne encore ce même auteur : « *Les discours des héritiers oscillent donc entre une revendication d'indépendance marquée par la distance intergénérationnelle sans rupture, et des marqueurs d'autonomie, avec une pondération variable* »¹¹¹.

D'autres étudiantes, après avoir révélé le rôle important de leur mère au moment de la première inscription en école d'art, parlent volontiers de phénomènes de rétro-transmission comme chez Céline, étudiante en quatrième année à Valenciennes : « *Ma mère a suivi aussi des cours aux ateliers. C'est en fait un peu moi qui lui ai donné envie, elle m'a inscrite et, quelques années après, elle s'est inscrite. C'est comme en musique, elle avait toujours rêvé d'en faire et, maintenant, elle en fait depuis 3 ans, c'est un peu grâce à moi* » ou comme chez Léa, étudiante en quatrième année à Valenciennes : « *Ce serait plutôt moi qui ai fait la transmission inverse car, depuis que je suis dans le milieu artistique, mes parents s'intéressent davantage à l'art et à ce que je fais* ».

Ainsi, le contexte familial, dans le parcours artistique des filles scolarisées en écoles supérieures d'art, s'avère important, voire décisif. De même, après avoir obtenu leur diplôme de fin de cursus, les étudiants en écoles supérieures d'art, qui ont choisi la voie d'une professionnalisation dans les secteurs artistiques, vont avoir besoin de tout le soutien familial possible.

¹⁰⁹ Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, *Les héritiers – Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1964.

¹¹⁰ De Singly François, *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Armand Colin, 2014, p. 98.

¹¹¹ *Ibidem*, p. 100.

Selon Dominique Pasquier, il semblerait que les femmes artistes bénéficieraient d'un contexte familial plus favorable que celui des hommes : « *Les vocations féminines se sont exprimées en affrontant une hostilité familiale moindre, et sans que la rupture avec l'institution scolaire soit aussi précoce que celle des artistes masculins [...] Tout laisse à penser que les femmes artistes ont d'autant moins été découragées dans leur vocation qu'on leur prêtait peu souvent l'intention de faire réellement carrière [...] alors que les vocations masculines sont prises plus au « sérieux »* »¹¹².

De même, le contexte familial que se construit l'artiste femme dans sa vie d'adulte ne sera pas sans implication sur sa carrière artistique. Plusieurs auteurs¹¹³ se sont penchés sur les effets du mariage dans les carrières artistiques de ces dernières et viennent à démontrer que ce type de contrat ne joue pas de la même façon que l'on soit un homme ou une femme. Si le mariage freine plutôt les femmes dans leur carrière artistique, les hommes y trouveront matière à développer la leur. De surcroît, il s'avère que le mariage entre artistes aurait tendance à pénaliser les femmes et à favoriser les hommes.

16 - La question de la mixité

La question du genre s'est posée dans notre étude à travers la représentation des filles en termes d'effectifs et de comportements. Elle s'est aussi, de fait, posée du côté des garçons notamment face au regain d'intérêt que ces derniers témoignent pour les écoles d'art de pratiques amateurs à partir de 15 et 16 ans.

En effet, nous pourrions également nous interroger sur la place qu'occupent les garçons à partir de cette tranche d'âge dans la pratique des arts plastiques et comment cela se traduit, parfois, par une formation dans une école supérieure d'art. Ainsi, l'analyse de cette pratique vue du côté des garçons pourrait, de fait, éclairer la place réservée aux filles.

Plus encore, après avoir observé et étudié les filles et les garçons via le concept du genre, il nous restait, ensuite, à nous poser la délicate question de la mixité en école d'art, qui n'est pas synonyme d'égalité, loin s'en faut, et qui souvent accentue dans le cadre scolaire les

¹¹² Pasquier Dominique, « Carrières de femmes : l'art et la manière », in *Sociologie du travail*, 4-83, 1983, p. 423.

¹¹³ *Ibidem*, p. 429.

Cf. Moulin Raymonde, *Op. Cit.*, 1992.

rapports de genre plutôt que de les gommer¹¹⁴. Qu'en est-il en école d'art, et plus particulièrement dans les écoles d'art de pratiques amateurs ? Il semble en effet intéressant de se questionner également sur les rapports de mixité qui s'opèrent sous un autre angle, et notamment à travers les temps de socialisation accordés aux filles et aux garçons en dehors des temps d'apprentissage scolaire et plus particulièrement lors des temps de pratiques artistiques.

En effet, la mixité pourrait trouver d'autres voies de développement et peut-être même d'épanouissement dans les écoles d'art de pratiques amateurs, grâce à la distance adoptée par les élèves mais aussi par les écoles d'art elles-mêmes face aux injonctions normatives d'évaluation. Afin d'être plus précis, il faut rappeler que les écoles d'art de pratiques amateurs n'ont pas l'obligation de noter ou d'évaluer leurs élèves. Si ces écoles d'art décident néanmoins d'y souscrire (nous aborderons cette question dans le dernier chapitre de cette thèse), elles adoptent bien souvent des modes d'évaluation souples, souvent éloignés des notes et autres échelles de valeur. Ainsi, à partir du moment où l'évaluation est absente, les possibles phénomènes de compétition entre filles et garçons tendent à disparaître.

Il serait néanmoins utopique de penser que l'absence d'évaluation des élèves viendrait totalement effacer les problèmes de rapports de genre, ces derniers ayant tendance à se déplacer sur d'autres terrains : celui de la relation élève/enseignant de l'école d'art et la recherche de sa reconnaissance verbale ou celui des choix de support, de technique, voire de couleur qui deviennent alors genrés¹¹⁵.

Néanmoins, il ressort que la problématique de l'évaluation reste au cœur des problématiques de genre. Pour preuve, les rapports entre filles et garçons tendent à

¹¹⁴ Nicole Mosconi rappelle lors de sa conférence donnée le lundi 13 mai 2013 à la Communauté Urbaine de Bordeaux dans le cadre du colloque « École, loisirs, sports, culture : la fabrique des garçons », organisé par l'université de Bordeaux 3, que : « *La mixité exacerbe, selon un bon nombre d'études, les rôles sexués de chacun* ». Voir également son article « Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école » in Lemel Yannick, Roudet Bernard, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 90.

Nous faisons également référence, ici, aux enquêtes réalisées par Carine Guérandel, maîtresse de conférence en sociologie à l'université de Lille dont le travail sur la mixité en EPS a permis d'observer que dans certaines situations liées à la pratique sportive, la mixité renforçait les stéréotypes genrés entre élèves plutôt que de les diminuer.

¹¹⁵ Il semble ici judicieux de rappeler les travaux de Céline Delcroix – Docteure en Sciences de l'Éducation au Centre de Recherche en éducation et en formation (CREF) de Paris X, Paris Ouest Nanterre La Défense - qui a observé les relations entre filles et garçons dans des écoles élémentaires de la région Centre et qui lors du colloque organisé par l'université de Bordeaux 3 en mai 2013, nous indiquait que certains garçons, faisant partie de son corpus d'observation, refusaient d'utiliser les crayons de couleur rose, ces derniers étant devenus intouchables, la couleur rose appartenant avant tout au domaine des filles.

nouveau à se durcir en écoles supérieures d'art où les élèves se trouvent constamment évalués, soit par les enseignants, soit par leurs pairs, soit par des jurys ou même déjà, pour certains d'entre eux, par le marché de l'art.

Cependant, certains auteurs comme Reine Prat continuent de défendre la mixité. Son rapport sur l'accès aux femmes à des postes à responsabilité dans le milieu artistique confirme que la mixité reste souhaitable parce qu'elle évite la position confortable et trompeuse de « l'entre-soi ». Ainsi, Reine Prat affirme : « *qu'elle transforme les comportements du groupe entier et de chacun-e dans le groupe, qu'elle brise la propension au mimétisme* »¹¹⁶.

Nous pouvons également supposer que la mixité au sein des écoles d'art fasse naître une certaine équité entre les filles et les garçons et nous pourrions alors entrevoir la possibilité de travailler sur des thèmes « neutres », non associés aux rapports de sexe, via des médiums et supports de création très différents. Cette mixité dans la création pourrait permettre une traversée des frontières virtuelles, les filles étant souvent attendues sur le versant d'un art dit « féminin » avec des pratiques considérées comme artisanales plus qu'académiques¹¹⁷.

Le principe de la mixité apparaît donc souhaitable de même que nous pensons qu'elle favorise la créativité artistique des adolescent-e-s et des étudiant-e-s. Cependant, cette mixité peut devenir un problème quand de nouveaux enjeux surviennent, notamment celui de l'évaluation qui remet en cause les comportements des filles et des garçons. Les positions peuvent alors se durcir et la mixité aurait tendance à renforcer l'entre-soi plutôt que de gommer les différences.

¹¹⁶ Prat Reine, « Pour l'égal accès des femmes et des hommes aux postes de responsabilité, aux lieux de décision, à la maîtrise de la représentation », *Mission pour l'égalité et contre les exclusions – rapport d'étape n°1*, mai 2006, p. 13.

¹¹⁷ Nous faisons référence ici à tout un pan de la création qui travaille le textile et la fibre contemporaine dans ses dimensions de recherches artistiques.

17 - La traversée des frontières et la mobilisation des artistes femmes pour les nouvelles formes artistiques

La notion de traversée des frontières¹¹⁸ - même si d'autres auteurs parlent également de transgression¹¹⁹ - pourrait être appliquée en écoles d'art à travers le prisme de certaines pratiques artistiques. En effet, la performance, le body art ou le web art semblent brouiller davantage les frontières. Les filles occupent, très souvent et très rapidement, à l'instar des jeunes femmes photographes de la fin du XIX^e siècle¹²⁰, le champ des arts que l'on pourrait qualifier d'émergents pour l'époque et qui n'intéressent pas toujours les garçons aux premiers abords. Pour reprendre l'expression de Marie-Jo Bonnet¹²¹, les femmes créent et ont souvent créé en dehors des marges, souvent en « éclaireuses ».

Les propos d'Elvan Zabunyan¹²² dans son article sur l'histoire de l'art et les théories féministes, appuie cette théorie en évoquant la volonté, chez les femmes artistes des années 1960 et surtout 1970, de dépasser les formes de représentation artistiques formalistes comme la peinture ou la sculpture qui faisaient, jusque-là, figures d'autorité pour se saisir de médiums tels que la photographie ou la vidéo qui sont devenues les outils adéquats pour documenter les œuvres éphémères comme les performances.

À l'instar de Claude Cahun, dont le véritable nom est Lucy Schwob (1894-1954), qui, en tant que femme poète sera proche du milieu symboliste et surréaliste. Claude Cahun procédera à des transformations de son apparence dans de nombreux autoportraits photographiques, anticipant ainsi sur l'art corporel.

De même, comme le souligne Mathilde Ferrer¹²³ dans son entretien pour les *Cahiers du genre*, les femmes, dans les années 1960 et 1970, ont su s'approprier des techniques et des voies artistiques très peu reconnues dans les écoles, comme la vidéo, le travail avec le textile, les matériaux pauvres : « *Elles sont vraiment allées chercher des espaces en dehors des canons artistiques. Cela leur donnait non seulement beaucoup plus de liberté, mais*

¹¹⁸ Cette notion de traversée des frontières est employée par Alexandra Ferreira – Doctorante en Sciences de l'éducation, Laboratoire Experice, Université Paris 13 Villetaneuse - dans son analyse des frontières de genre par les garçons dans la vie quotidienne de centres de loisirs parisiens.

¹¹⁹ Glevarec Hervé, *La culture de la chambre, préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, Paris, DEPS Ministère de la Culture et de la Communication, 2010, p. 142.

¹²⁰ Cf. Graceffa Agnès (sous dir. de), *Op. Cit.*, 2012, p. 132.

¹²¹ Cf. Bonnet Marie-Jo, *Op. Cit.*, 2006, p. 76.

¹²² Zabunyan Elvan, « Histoire de l'art contemporain et théories féministes : le tournant de 1970 » in « Genre, féminisme et valeur de l'art », *Cahiers du genre*, L'Harmattan, n° 43-2007, p. 175.

¹²³ Ferrer Mathilde et Mainardi Patricia : « De chaque côté de l'Atlantique, deux parcours féministes en art », in Sofio Séverine, Emel Yavuz Perin, Molinier Pascale (coordonné par), « Genre, féminisme et valeur de l'art », *Cahiers du genre*, L'Harmattan, n° 43-2007, p. 71.

c'était aussi un vrai rejet du canon puisque ces techniques et matériaux n'étaient pas encore admis comme arts à part entière. Évidemment, si elles avaient davantage de liberté dans la création, elles rencontraient aussi plus de difficultés professionnellement pour faire valoir cette pratique ».

Par ailleurs, tout comme ces nouveaux chemins originaux qu'ont empruntés les femmes créatrices, une nouvelle voie d'émancipation semble s'ouvrir grâce à Internet et aux nouveaux modes de communication. À l'instar du développement des musiques actuelles, certaines filles ont ouvert des voies de reconnaissance via le web comme le souligne François Ribac¹²⁴ dans son étude sur l'apprentissage des musiques populaires.

Les productions artistiques des filles apparaissent moins soumises aux rapports de genre sur Internet et leurs productions semblent moins sous l'emprise des stéréotypes de genre.

Pouvons-nous en déduire qu'il existerait des formes d'auto exclusion des filles dans certains secteurs artistiques demeurés plus classiques comme la peinture, la sculpture, la gravure ? Comme nous le suggérait un peu plus en amont le témoignage de Cécile, élève aux Beaux-arts de Paris et qui expliquait ses difficultés à intégrer des ateliers très techniques comme ceux du bois ou du métal. Quelles sont les raisons profondes et néanmoins encore vivaces de cette forme d'exclusion ?

18 - De l'autre côté du miroir : quand les étudiantes deviennent des artistes plasticiennes

Notre enquête nous a permis de mettre au jour les difficultés que rencontraient les filles inscrites en écoles supérieures d'art dans leur choix d'orientation plastique, ainsi que dans la mise en œuvre de comportements genrés, souvent inconscients. Ces comportements et ces choix plastiques pourraient en partie expliquer les problèmes qu'elles rencontrent, par la suite, sur le marché du travail. Magali Danner et Gilles Galodé¹²⁵ n'ont pas manqué de souligner l'hétérogénéité des situations concernant les femmes sur le marché du travail après l'obtention d'un diplôme d'école supérieure d'art. Les femmes trouvent indéniablement moins rapidement que les hommes un emploi et, quand elles trouvent du

¹²⁴ Ribac François, « L'apprentissage des musiques populaires : une approche comparatiste de la construction des genres », communication donnée le lundi 13 mai 2013 à la Communauté Urbaine de Bordeaux dans le cadre du colloque « École, loisirs, sports, culture : la fabrique des garçons », organisé par l'université de Bordeaux 3.

¹²⁵ Cf. Galodé Gilles et Danner Magali, *Op. Cit.*, Juin 2006, p. 117.

travail, celui-ci est plus souvent de type CDD alors que les hommes sont davantage engagés en CDI. De plus, il semblerait, selon ces auteurs, que les femmes exerceraient moins que les hommes sous le statut de travailleur indépendant. « *Elles occupent des postes à profils plus précaires avec des rémunérations moindres et des statuts moins intéressants. Enfin, elles ont moins souvent que les hommes la possibilité d'exercer leurs compétences artistiques acquises en école d'art, et ce, dans la sphère professionnelle comme dans la pratique amateur* ».

Il semblerait donc qu'être un homme ou une femme conduirait à embrasser des carrières différentes que se soit dans le monde des arts plastiques ou arts visuels ou dans le monde de la musique¹²⁶.

Cependant, nous supposons que les difficultés de reconnaissance des femmes plasticiennes s'expliquent aussi par d'autres comportements ou d'autres facteurs qui viendront ensuite freiner leur carrière artistique. Pascal Nicolas-Le-Strat nous parle par exemple, à travers le témoignage d'une artiste, de la difficulté qu'ont les femmes à garder une certaine autonomie. Autonomie qu'elles devront conquérir à l'extérieur de chez elles, mais aussi dans leurs lieux et leurs temps de vie avec leur famille : « *Être plasticienne, c'est difficile parce que la production, en elle-même, demande une disponibilité particulière [...] Sans compter que je suis une femme [...] J'ai une famille quand même, à côté, avec une grande fille. Bon, j'ai des responsabilités à côté. Être une femme, ça demande de mener tout de front. Il y a beaucoup d'artistes, mais hommes, qui arrivent encore à travailler la nuit, mais pour moi, ce n'est pas possible* »¹²⁷.

Comme le soulignait déjà Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron¹²⁸, les étudiantes, puis les femmes plasticiennes devront également combattre des modèles traditionnels, qui, s'ils ne sont pas clairement perçus, auront davantage tendance à agir souterrainement.

C'est ce qu'exprime également Marie-Jo Bonnet quand elle évoque l'idée que les femmes doivent avant tout combattre l'intériorisation par les uns(es) et par les autres des modèles virils dominants : « *Le métier de conservateur et de galeriste s'est considérablement féminisé ces 20 dernières années. Ce n'est donc pas une question d'absence de femmes dans les structures de décision mais l'effet d'une dominance symbolique du modèle*

¹²⁶ Cf. Ravet Hyacinthe, *Op. Cit.*, 2011, p. 111.

¹²⁷ Nicolas-Le Strat Pascal, *Une sociologie du travail artistique*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 122.

¹²⁸ Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, *Les héritiers – Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1964, p. 90.

masculin que les femmes, arrivées à des postes de hautes décisions, n'osent pas changer »

129

19 - La phobie du nombre féminin

Les difficultés que rencontrent les femmes sur le marché du travail peuvent aussi parfois s'expliquer par ce que l'on nomme « la phobie du nombre féminin »¹³⁰. En effet, certains domaines artistiques voient émerger cette notion notamment dans les milieux artistiques ayant tendance à se féminiser comme les arts plastiques et visuels mais aussi en musique. Le nombre de plus en plus important de femmes dans certains secteurs devient alors un indicateur négatif pour le domaine d'activité. Cette féminisation est, de surcroît, perçue comme une dévalorisation du champ d'activité.

Les femmes artistes en général et, plasticiennes en particulier, peinent donc à s'insérer dans le monde du travail, car leur positionnement s'avère compliqué dans un monde encore très androcentré, où les femmes bénéficient d'une moindre reconnaissance par rapport à leurs homologues masculins et où elles réalisent, en vérité, ce que l'on appelle l'anticipation négative ou l'autoéviction supposant qu'elles auront dans leur futur professionnel de grandes difficultés pour s'imposer.

Mais nous entrevoyons également que le problème de l'insertion professionnelle des femmes artistes pourrait reposer sur l'absence de réseaux féminins pour se faire coopter, sur l'absence de modèles artistiques ou à responsabilité sur des postes clés.

20 - Une analyse genrée des artistes « préférés » des étudiants

Partant, dans la dernière partie du questionnaire rempli par les étudiant-e-s de notre corpus, nous nous sommes intéressée à leurs artistes de référence. Ainsi, nous avons pu constater que si les femmes manquaient de modèles dans les postes à hautes responsabilités dans le monde de l'art, même si la tendance semble s'équilibrer peu à peu, nous avons pu noter

¹²⁹ Cf. Bonnet Marie-Jo, *Op. Cit.*, 2006, p. 143.

¹³⁰ Pasquier Dominique, « Carrières de femmes : l'art et la manière », in *Sociologie du travail*, 4-83, 1983, p. 427.

que les étudiants et les étudiantes des écoles supérieures d'art de notre étude manquaient également de modèles féminins du côté des artistes plasticiennes.

La liste des artistes nommés par les étudiant-e-s est longue et souvent très différente d'une école supérieure d'art à une autre, néanmoins, nous avons réussi à opérer un tri par genre parmi les artistes cités.

Et les résultats restent éloquentes : les artistes hommes sont davantage cités avec 85 % de réponses contre seulement 15 % de réponses pour les artistes femmes.

Il paraît ici évident que les écoles supérieures d'art ont un rôle crucial à jouer quant aux références artistiques qu'elles procurent à leurs étudiants et, que pour le moment, les modèles restent essentiellement masculins. Cette orientation *genrée* des références artistiques à destination des étudiants des écoles d'art pourrait paraître anodine. Cependant, ce serait oublier le rôle prépondérant des établissements d'éducation qui, d'une certaine manière, légitiment les références et les savoirs. C'est Pierre Bourdieu qui définit ainsi ce rôle non négligeable de l'école : « *La transmission scolaire remplit toujours une fonction de légitimation, ne serait-ce que par la consécration qu'elle apporte aux œuvres qu'elle constitue comme dignes d'être admirées en les transmettant, et elle contribue par là à définir la hiérarchie des biens culturels valable dans une société donnée à un moment donné* »¹³¹.

Ces résultats obtenus dans notre enquête ne sont pas sans nous rappeler le constat opéré par Jackie Buet dans le domaine du cinéma : « *Sur les 200 films du répertoire inscrits dans les enseignements de la FEMIS, la plus grande école du cinéma de France, seuls 20 films ont été réalisés par une femme !* »¹³².

Mais regardons plus précisément ce qui se dégage région par région.

► En Île-de-France

À l'École Nationale Supérieure des arts décoratifs – ENSAD – nous obtenons 83 % de réponses pour des artistes hommes contre 17 % de réponses du côté des artistes femmes. Les femmes artistes citées sont : Madame Grès, Nan Goldin, Louise Bourgeois, Niki

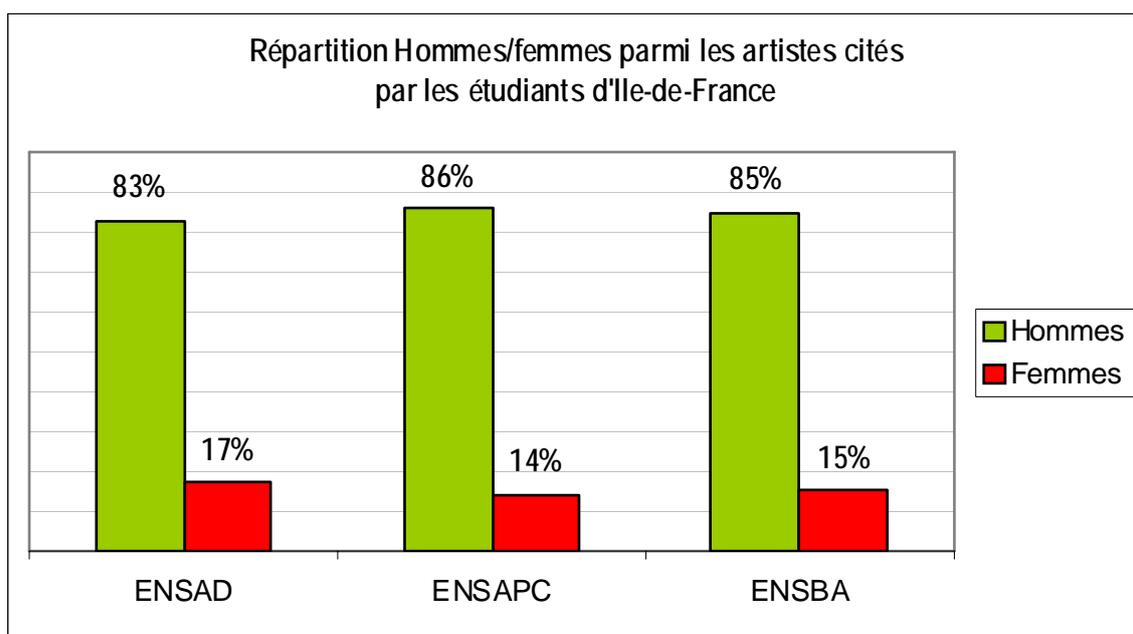
¹³¹ Bourdieu Pierre, « Les arts dans la société », *Revue internationale des sciences sociales*, Vol. XX, n°4, 1968, p. 655.

¹³² Gonthier-Maurin Brigitte, « La place des femmes dans l'art et la culture », Rapport d'information du Sénat, n° 704, juin 2013, p. 52.

de St Phalle, Sophie Calle, Eva Hesse, Francesca Woodman, Tatiana Trouvé, Ulrika Von Brandenburg.

À l'école Nationale Supérieure de Cergy – ENSAPC – nous comptabilisons 86 % de réponses du côté des artistes hommes contre 14 % chez les artistes femmes. Les artistes femmes citées sont : Delphine Reist, Jessica Backhaus, Alessandra Sanguinetti, Orlan, Sophie Calle.

Enfin, à l'École Nationale Supérieure des Beaux-arts de Paris, nous obtenons du côté des artistes hommes 85 % de réponses et 15 % du côté des artistes femmes. Les artistes femmes citées sont : Sally Mann, Mika Rottenberg, Marlène Dumas, Marina Abramovic, Bjork, Orlan.



Nous obtenons donc une moyenne de 15 % d'artistes femmes citées par les étudiants des écoles supérieures d'art de la région Île-de-France de notre étude pour 85 % d'artistes hommes cités. À la lecture de ces chiffres, force est de constater que les références artistiques des étudiants et des étudiantes des écoles supérieures d'art d'Île-de-France portent largement du côté des références artistiques masculines. De plus, si l'on opère un tri croisé entre ces données et le genre des étudiants qui ont cité ces noms d'artistes, le

constat apparaît encore plus marqué, puisque ce sont les étudiantes qui ont le plus souvent cité des artistes femmes.

► Dans le Nord-Pas-de-Calais

À l'école supérieure d'art de Cambrai, nous comptabilisons 86 % de réponses pour des artistes masculins contre seulement 14 % de réponses donnant comme préférence des femmes artistes dont voici les noms : Diane Arbus, Miss Van, Margaux Motin, Pénélope Bagieu, Mistic, Niki de St Phalle.

À l'école d'art de Valenciennes, nous pouvons observer un score plus important de femmes artistes citées même si le taux reste bien inférieur à celui des garçons, puisque nous obtenons 25 % de femmes citées contre 75 % d'hommes. Voici les noms des femmes artistes ayant la préférence des étudiants : Matalie Crasset, Annette Messenger, Marina Abramovic, Su Blackwell, Louise Bourgeois, Vivienne Westwood, Pipilotti Rist, Sophie Calle, Rebecca Horn et Florence Chevalier.

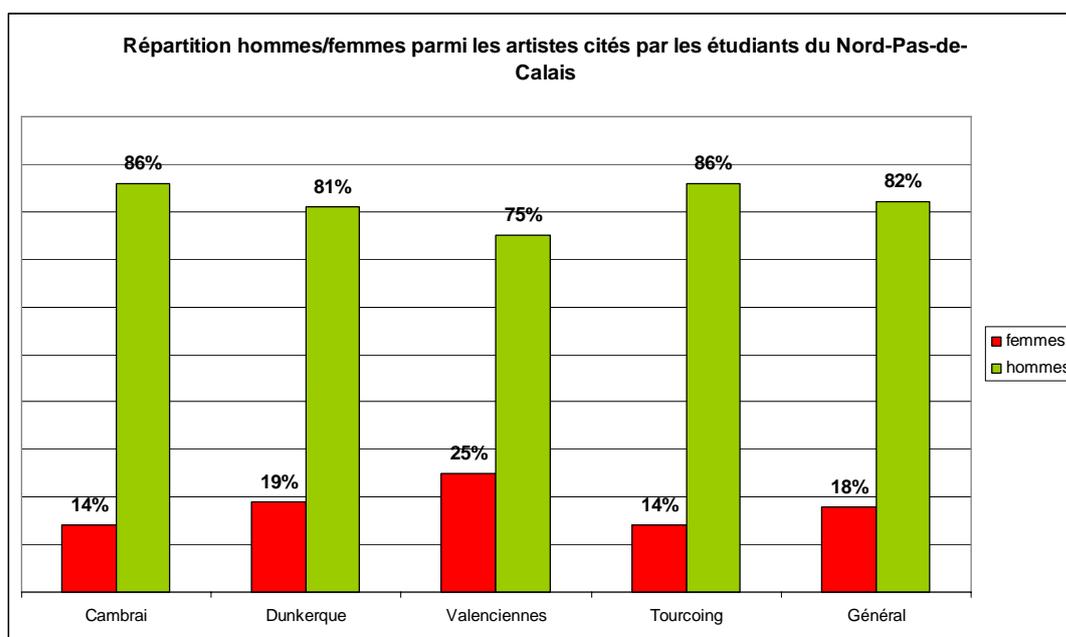
Notons qu'à l'école d'art de Dunkerque nous obtenons également un score relativement « honorable » de citations de femmes artistes, puisque ces dernières obtiennent 19 % des réponses contre 81 % pour les hommes. Les artistes femmes les plus citées sont : Barbara Kruger, Niki de St Phalle, Salomé Vorfass, Frida Kahlo, Annette Messenger, Louise Bourgeois, Elisabeth Vigée Lebrun, Laura Henno.

Enfin, à l'école supérieure d'art de Tourcoing, les femmes artistes les plus citées représentent 14 % des réponses contre 86 % pour les hommes. Les noms des artistes femmes citées sont : Diane Arbus, Cindy Sherman, Annette Messenger, Camille Claudel, Julianne Rose, Elodie Antoine, Tania Bruguera, Orlan, Sophie Calle.

Sur l'ensemble des écoles supérieures d'art de la région Nord-Pas-de-Calais, nous arrivons donc à un taux de 18 % de femmes artistes citées contre 82 % d'hommes. Comme en région Île-de-France, les étudiants et les étudiantes des écoles supérieures d'art citent plus facilement et en plus grand nombre des références artistiques masculines et laissent peu de

place aux références féminines. Les artistes françaises arrivent en tête comme Annette Messager et Sophie Calle suivies de quelques références, le plus souvent américaines.

Ces résultats s'avèrent, finalement, peu étonnants dans la mesure où la visibilité des femmes artistes reste encore très faible en comparaison de celle dont profitent les hommes et notamment des grandes stars de l'art contemporain¹³³. Il reste toutefois à noter que la plupart des femmes qui sont citées dans les préférences des étudiants appartiennent au monde de l'art contemporain. En effet, nous obtenons très peu de références plus anciennes (Camille Claudel, Elisabeth Vigée Lebrun), les autres femmes artistes citées relèvent indubitablement du monde de l'art contemporain même si Madame Grès et Vivienne Westwood font figure d'exemples atypiques puisque appartenant plus particulièrement au domaine de la mode.



Ces résultats, nous le savons, nous renvoient aux chiffres toujours très bas de la présence des femmes artistes dans les cercles de visibilité des champs artistiques¹³⁴. Les artistes qui inspirent nos étudiant-e-s et qui sont donc classés parmi « leurs artistes préférés », apparaissent comme le reflet de la présence et de l'exposition des artistes dans les musées ou autres institutions, mais tendent également à prouver que les enseignants eux-mêmes qui enseignent à ces étudiant-e-s en sont restés à des références dites plus classiques et

¹³³ Cf. Quemin Alain, *Op. Cit.*, 2013, p. 372.

¹³⁴ *Ibidem*, p. 363.

donc très masculines des artistes contemporains qu'il faut étudier dans les cours. La boucle est bouclée : comment avoir des références mixtes quand tout autour d'elles, les étudiant-e-s entendent et observent principalement des artistes masculins. Il faudrait alors faire preuve d'une volonté farouche de la part des étudiant-e-s pour entreprendre et mettre en œuvre une démarche personnelle et aller à la rencontre d'artistes moins convoités par les institutions et les pédagogues.

Ceci n'est pas sans rappeler les propos de Marie-Jo Bonnet qui indique dans son ouvrage, *Les femmes artistes dans les avant-gardes*, qu'encore aujourd'hui, très peu d'écoles d'art ou d'universités enseignent l'histoire de l'art des femmes ou pensent tout simplement à ne pas oublier les artistes femmes qui ont marqué leur époque : « D'après une enquête réalisée en novembre 2004 auprès de la liste Internet d'études féministes, l'Ecole Nationale Supérieure des Beaux-arts de Dijon serait la seule à avoir consacré un atelier d'une semaine au thème « art et féminisme » »¹³⁵.

Le problème semble similaire à l'école du Louvre où, selon le témoignage de plusieurs élèves, aucune référence à une femme artiste n'a été mentionnée au cours des trois années d'études (1999-2002).

Et puis, ce serait également oublier que certains secteurs d'activités sont très rapidement convoités et accaparés par les hommes, à partir du moment où les enjeux de visibilité et commerciaux deviennent importants. Afin d'illustrer cela, nous pouvons, d'une part, nous référer à un exemple emprunté à l'histoire par Maria Antonietta Trasforini mais toujours d'actualité et qui dénonce la prise de pouvoir par les hommes du Salon de Paris à la fin du XIX^e siècle : « *Le Salon de Paris, qui était en 1880 organisé par les pouvoirs publics, fut directement pris en charge l'année suivante par les artistes eux-mêmes ; ce passage d'une gestion étatique à une gestion professionnelle s'est donc traduit par une moindre ouverture aux artistes femmes, avec le remplacement des conditions de sélection modérément universalistes par un contrôle plus restrictif à leur égard. En d'autres termes, la montée en puissance de la figure de l'artiste (homme) et de sa capacité à administrer les ressources et les structures du champ artistique a eu, semble-t-il, pour contrepartie une action de circonscription, de limitation, voire d'exclusion non avouée des artistes femmes* »¹³⁶.

¹³⁵ Cf. Bonnet Marie-Jo, *Op., Cit.*, 2006, p. 154.

¹³⁶ Cf. Trasforini Maria Antonietta, *Op., Cit.*, date, pp. 113 à 131.

Il nous faut également rappeler l'analyse réalisée par Geneviève Sellier¹³⁷ dans le domaine du cinéma et plus précisément des femmes réalisatrices.

Aujourd'hui, les femmes réalisatrices de films semblent en France accéder à une légitimation toute nouvelle et obtiennent peu à peu la reconnaissance de leurs pairs comme Agnès Varda, Claire Denis ou Noémie Lvovsky. Elles doivent leur place aussi, en partie, à une période où le cinéma français était en crise et où les producteurs ont considéré l'arrivée des femmes comme une solution possible à leurs problèmes. Le rôle de cinéaste devenait tout à coup moins prestigieux et les femmes ont ainsi pu s'en emparer même si elles continuent à avoir plus de difficultés que les hommes réalisateurs à accéder aux plus gros budgets¹³⁸.

Les choses évoluent, mais les femmes peinent encore à instaurer une certaine parité dans le domaine artistique en général. En témoigne le parcours difficile et semé d'embûches des femmes voulant accéder au poste de chef d'orchestre : « *Claire Gibault, chef d'orchestre pionnière en France, a ainsi connu les réticences des orchestres, notamment français, à engager une femme à leur tête [...] Tout récemment encore, un orchestre parisien reconnu a refusé de jouer sous sa direction* »¹³⁹.

De son côté, Dominique Pasquier¹⁴⁰ insiste davantage sur l'idée que le sexe féminin, en particulier, apparaît comme un facteur de ségrégation dans le déroulement d'une carrière au regard de l'entrée des femmes dans le milieu artistique. Le point d'achoppement se situerait donc davantage du côté de la réussite et de la visibilité des femmes dans ce milieu que du côté de son accessibilité et de son ouverture. Un peu plus loin dans son article, l'auteure retourne à cette idée de la prophétie autoréalisatrice en émettant l'hypothèse que les femmes auraient adopté des conduites artistiques différentes et plus ou moins

¹³⁷ Sellier Geneviève, « Films de femmes des années 2000 : avancées et freins dans le contexte français », communication au colloque *Le genre à l'œuvre* le mercredi 21 septembre 2011. Nous retrouvons également cette référence dans l'ouvrage suivant : Sellier Geneviève, « Films de femmes des années 2000 : avancées et freins dans le contexte français », in *Réceptions – le genre à l'œuvre*, volume 1, Paris, L'Harmattan, 2012, p. 93.

¹³⁸ *Ibidem*, p. 97.

¹³⁹ Ravet Hyacinthe : « Musicien « à part entière », genre et pluriactivité », in Bureau Marie-Christine, Perrenoud Marc et Shapiro Roberta, *L'artiste pluriel – Démultiplier l'activité pour vivre de son art*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2009, p. 139.

¹⁴⁰ Pasquier Dominique, « Carrières de femmes : l'art et la manière », in *Sociologie du travail*, 4-83, 1983, p. 420.

intériorisées, comportements que le public et le milieu professionnel attendent d'elles dans le monde de l'art.

Des pistes encore à suivre

Notre enquête de terrain qui a permis de mettre au jour cette variable du « genre » et qui fut, dans cette étude, la première variable significative, nous invite à imaginer d'autres études plus affinées.

Cette étude consacrée aux élèves fréquentant les écoles d'art de pratiques amateurs et supérieures des régions Nord-Pas-de-Calais et Île-de-France n'entend, en effet, pas épuiser l'ensemble des indicateurs propres à l'analyse en termes de genre. Même s'il semble évident que le déséquilibre des effectifs entre filles et garçons nous amène à nous interroger sur la part de questionnements que cette répartition plutôt féminine peut engendrer, il ne suffit pas de supposer des relations causales entre un déséquilibre des effectifs et des comportements différenciés entre filles et garçons pour expliquer le basculement de la situation des filles, notamment sur le marché du travail.

Le chaînage des déterminations semble encore plus complexe : qu'en est-il de l'avis des enseignants, de leur formation, de leur façon d'enseigner, que pensent-ils de la possibilité ou non d'un art féminin *vs* un art masculin ? Ont-ils une part de responsabilité dans les comportements de leurs élèves ? Entretiennent-ils des stéréotypes de genre ou les combattent-ils ? Quelle pourrait être la part d'implication d'autres indicateurs tels que la réception du travail artistique féminin sur le marché ou la part de responsabilité que les filles elles-mêmes pourraient assumer ?

Est-ce que les femmes artistes reconnues aujourd'hui sur la scène nationale ou internationale procurent des modèles renouvelés de création mais aussi d'identité féminine aux étudiantes des écoles d'arts supérieures ? Nous avons pu observer dans l'analyse des artistes les plus cités chez les étudiants, une large domination des artistes masculins. Il pourrait donc être envisagé de travailler la pédagogie des écoles d'art en mettant l'accent sur des références plus féminines.

Par ailleurs, en posant la question de la différence, n'avons-nous pas versé un peu trop vite dans le *genderism*¹⁴¹?

De plus, force est de constater que les écoles d'art supérieures invitent leurs étudiants, qu'ils soient filles ou garçons, à laisser s'exprimer leur créativité toute personnelle et que, pour ce faire, les étudiants sont obligés très tôt de mettre en œuvre une construction identitaire singulière. De fait, est-ce que les filles des écoles d'art n'ont pas inventé une nouvelle forme de construction identitaire féminine, moins dans les normes, plus à la marge ? Par l'effet croisé d'une incitation de l'école d'art à la singularité et le refus de verser dans les stéréotypes de genre associés à la création féminine – pour éviter de faire de l'art de « fille » – n'assiste-t-on pas à la naissance d'une nouvelle forme de féminité, à un brouillage des frontières entre le féminin et le masculin¹⁴² ?

À nouveau, nous constatons qu'une étude plus approfondie de la question du genre en école d'art serait la bienvenue et pourrait permettre de répondre en partie à ces questions. Notamment à celles qui s'attachent aux pédagogies : existe-t-il en France une école supérieure d'art qui proposerait des cours réservés aux femmes artistes à l'instar des « Feminist artworker performing cours », initiés par Miriam Shapiro, Judy Chicago et Suzanne Lacy qui se sont engagées à former des artistes femmes dans les années 70 afin de revendiquer et d'obtenir une légitimité plus grande de leur travail artistique ? Ce programme d'art féministe et la création de la « Womenhouse »¹⁴³ école féministe réservée aux femmes à l'Institut des arts de Californie en 1972, n'a, semble-t-il, pu se développer qu'aux États-Unis. Clélia Barbut¹⁴⁴, dans sa thèse sur « l'art corporel – Body art » nous livre quelques clefs de compréhension et explique notamment comment cette forme de revendication féministe a pu naître, en partie, grâce au développement concomitant du body art : « *Les femmes sont nombreuses à faire de la performance leur pratique de*

¹⁴¹ Moulin Caroline, *Féminités adolescentes, Itinéraires personnels et fabrication des identités sexuées*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2005, p. 40 : « *Le genderism qualifie un ensemble des manières de faire et d'agir en tant que filles* ».

¹⁴² Quemener Nelly « Ces femmes qui font rire : du stéréotype féminin aux « nouvelles féminités » dans les talk-shows en France » in Buscatto Marie et Léontsini Mary (dir.), *Les pratiques artistiques au prisme des stéréotypes de genre*, Paris, L'Harmattan, 2011, pp. 17 à 30.

¹⁴³ Barbut Clélia, « Trouble dans le genre à l'œuvre – Performances et performativité », in *Réceptions – Le genre à l'œuvre* – Volume 1, Paris, L'Harmattan, 2012, p. 148 : « La womenhouse était une œuvre collaborative et participative créée par les femmes du Cal Arts [Californian Institute for the Arts] Program. Elle projeta les pratiques des performeuses dans la sphère publique, diffusées par les médias à une audience nationale »

¹⁴⁴ Barbut Clélia, Thèse de doctorat : « Art corporel – Body art – Performance. Étape fondamentale de l'invention des corps – Étape des avant-gardes ». Universités Paris 3 et Laval au Québec.
Barbut Clélia, « Trouble dans le genre à l'œuvre – Performances et performativité », in *Réceptions – Le genre à l'œuvre* – Volume 1, Paris, L'Harmattan, 2012, p. 143 à 158.

prédilection : parmi les pionnières on peut citer Valie Export, Carolee Schneemann, Gina Pane. La performance tient une partie de sa radicalité des stratégies de ces artistes, qui contribuent alors à définir le genre artistique, en même temps que les possibilités offertes par celle-ci permettent aux artistes femmes de définir des stratégies propres ».

Les femmes artistes se seraient alors emparées de cette nouvelle forme de création pour se faire connaître et reconnaître du monde artistique. Le body-art serait devenu le médium adéquat pour révéler les artistes femmes et surtout dépasser les clivages résistant au genre (en termes sexués et également en termes de genre artistique).

De même, encourage-t-on les étudiantes dans les écoles d'art à former des groupes d'artistes militantes à l'instar des Guerilla Girls¹⁴⁵, Dyke Action Machine¹⁴⁶ ! ou Toxic Titties¹⁴⁷ et qui pourraient utiliser les stéréotypes de genre dans leur actions artistiques, permettant de questionner et d'interpeller la société sur cette question ?

► Quelques initiatives quant à la prise de conscience du genre dans les écoles supérieures d'art

À partir de 1970 et jusqu'en 2002, des actions ont été entreprises dans certaines écoles d'art à l'instar de Mathilde Ferrer, chargée de la médiathèque au sein de l'École Nationale des Beaux-arts, qui fut l'instigatrice de la création, mais aussi du développement d'une collection d'ouvrages concernant l'art, le genre et le féminisme. Cette ouverture à la

¹⁴⁵ Trasforini Maria Antonietta, « Du génie au talent : quel genre pour l'artiste ? », in « Genre, féminisme et valeur de l'art », *Cahiers du genre*, L'Harmattan, n° 43-2007, p. 125 : « *Les guerillas girls sont un groupe d'artistes américaines qui, déguisées en gorilles et dans un anonymat absolu, utilisent depuis la fin des années 1980 diverses formes d'interventions (manifestes, performances, techniques créatives de la guérilla urbano-culturelle) pour dénoncer les pratiques discriminatoires des gatekeepers des milieux artistiques new-yorkais (conservateurs de musées, galeristes, critiques) à l'encontre d'artistes stigmatisés en raison de leur sexe (les femmes) ou de leur appartenance ethnique (les minorités) ».*

Maria Antonietta Trasforini : « Elles deviendront des peintres : femmes artistes et champ social de l'art », in Fidecaro Agnese et Lachat Stéphanie (sous la dir. de), *Profession : créatrice – La place des femmes dans le champ artistique*, Lausanne, Éditions Antipode, 2007, p. 29 : « *En 1989, une affiche collée sur les bus et les murs de New York montrait la célèbre Odalisque nue d'Ingres avec le visage d'un gorille furieux et l'on pouvait lire sur le fond en gros caractères : « Les femmes doivent être nues pour entrer au Metropolitan Museum. Moins de 5% des artistes dans la section d'art moderne sont des femmes, mais 85% des nus sont féminins » ».*

¹⁴⁶ Dyke Action Machine ou DAM, constitue un duo d'artistes qui intervient dans les rues de New York. Ce groupe a été créé en 1991 par Carrie Moyer et Sue Schaffner.

¹⁴⁷ Toxic Titties est un groupe d'artistes femmes constitué par trois étudiantes diplômées du California Institute of Art et qui ont choisi de multiples supports d'expression dont la performance pour travailler des thématiques comme le sexe et le genre.

question du genre en art a permis de sensibiliser, dans cette grande école, les étudiant-e-s et les enseignant-e-s à la problématique de la création par les filles et de révéler les manques en termes de reconnaissance des femmes artistes en France.

L'étude de la question du genre en écoles d'art mériterait donc d'être davantage fouillée tant les stratégies mises en place par les étudiant-e-s ou les enseignant-e-s pour obtenir une place dans les champs artistiques semblent complexes, passionnantes et surtout encore en « working progress ».

Conclusion

Nous avons donc vu dans ce chapitre qu'à partir d'un simple constat de différence d'effectifs entre filles et garçons inscrits dans les écoles d'art, qu'elles soient de pratiques amateurs ou supérieures, nous pouvions arriver à une analyse relativement fine de la place réservée aux femmes aujourd'hui dans ces écoles d'art et, surtout, mettre en exergue des comportements genrés, souvent inconscients et complètement incorporés chez les filles, laissant présager ensuite sur le marché du travail, des résultats différents pour les filles et les garçons dans la difficile problématique de l'insertion professionnelle.

Cependant, à la lumière de l'ensemble des indicateurs précédemment évoqués sur l'histoire compliquée des femmes dans les domaines artistiques, et notamment au sein des formations en art, il nous semblait difficile d'appuyer notre enquête sur une étude diachronique stable, puisque les filles n'ont conquis leur place, dans les écoles d'art, qu'à partir du milieu du XX^e siècle.

Il convient toutefois de noter, aujourd'hui, que la manière dont se déroulent les apprentissages en arts plastiques et arts visuels semble fondamentale, d'autant plus si l'on considère la formation des étudiantes en écoles supérieures d'art. Il serait, à ce titre, judicieux de s'intéresser aux autres écoles de l'union européenne afin d'appréhender leur système éducatif et d'y observer les rapports de genre qui s'opèrent.

L'analyse sociologique de la place des femmes dans les écoles d'art nous permet également de mettre en lumière des distorsions flagrantes entre la réalité et les présupposés

qui circulent toujours aujourd'hui et qui laissent à penser que tout va pour le mieux. Comme le souligne très justement Alain Quemin dans son ouvrage consacré aux palmarès des stars de l'art contemporain et notamment dans son chapitre consacré à la place des femmes dans ce marché : « *Malgré la croyance très répandue dans le monde de l'art selon laquelle un artiste réussit fondamentalement en raison de son talent, voire de son génie, sans que s'exercent sur lui de déterminismes de nature sociale et ce d'autant plus que, dans une vision romantique, l'artiste serait celui qui, par essence, échapperait le plus à l'influence de la société, l'accès à la notoriété apparaît toutefois très genré* »¹⁴⁸.

En effet, même si la reconnaissance des femmes artistes apparaît bien meilleure depuis quelques années, elles peinent toujours à accéder aux meilleures places de la reconnaissance institutionnelle. De plus, si l'on considère cette fois-ci le marché de l'art, leur situation apparaît d'autant moins enviable qu'elles sont d'autant moins considérées : « *Le marché de l'art est toujours fâché avec elles : 8 % seulement des 100 premiers artistes produisant les plus forts produits de ventes [...] Les chiffres de 2010/2011 soulignent le décalage entre reconnaissance institutionnelle et reconnaissance marchande. La reconnaissance institutionnelle est certes beaucoup plus faible que celles des hommes mais nettement plus élevée que leur reconnaissance par le marché puisqu'en 2010/2011, les femmes ne représentent que 9 des 100 artistes dégagant le produit le plus élevé en ventes aux enchères contre 22,5 des 100 artistes référencés par le Kunstkompass* »¹⁴⁹.

De même, notre étude ne fait, en réalité, qu'effleurer le domaine de recherche du genre dans les arts plastiques. D'autres questions restent à poser.

Quelle place sera donnée à l'activité créatrice des femmes dans la société future ?

Ne seront-elles pas trop facilement toujours associées au domaine de ce que l'on appelle le « care »¹⁵⁰ ?

Comment instaurer une reconnaissance symbolique par laquelle les artistes femmes puissent faire autorité autrement qu'en adoptant le modèle historique masculin ?

¹⁴⁸ Cf. Quemin Alain, *Op. Cit.*, 2013, p. 355.

¹⁴⁹ *Ibidem*, p. 368.

¹⁵⁰ Geneviève Sellier, « Films de femmes de la décennie 2000 : avancées et freins dans le contexte français », in Jan-Ré Mélody, *Réceptions – Le genre à l'œuvre - Volume 1*, Paris, L'Harmattan, 2012, p. 102 et 103.

Les femmes artistes, de même que les étudiantes des écoles supérieures d'art, ont encore un long chemin à parcourir pour être, enfin, reconnues esthétiquement et symboliquement. En témoigne le collectif féministe La Barbe¹⁵¹ qui réclame la parité dans les quotas artistiques et qui publie en juin 2013 un article consacré au festival de Bandes Dessinées de Lyon dont voici un extrait : « *La Barbe se félicite. 90 % de virils invités pour cette édition 2013 du Lyon BD Festival [...] Nous avons découvert avec terreur qu'un nom féminin s'est glissé dans la liste des lauréats. Pire, que vous avez proposé une table ronde sur la place des femmes dans la bande dessinée pendant votre journée professionnelle, et même, que 3 femmes, oui messieurs : 3 femmes avaient pris place au sein du jury 2013 ! Messieurs, vous vous êtes égarés. Que les femmes soient majoritaires dans les écoles d'art, certes, qu'elles s'amuse ! Mais que certaines intrigantes aient l'audace de prétendre se faire une place dans le paysage éditorial du 9^{ème} art ? Qu'elles causent shopping ou mascara peut éventuellement se concevoir, mais de grâce, laissons les affaires sérieuses aux hommes !* ».

Ainsi, la question de l'utilisation ou non de son statut de femme en tant qu'artiste se pose toujours. Faut-il revendiquer son vécu de femme quand on est une artiste plasticienne si cette dimension fait partie intégrante de la création, comme le souligne Tania Mouraud¹⁵² dans un article pour Beaux-arts magazine de janvier 2011 ? Faut-il le gommer ou le dissimuler pour être reconnue comme artiste ?

Qui plus est, la reconnaissance du caractère genré des créations artistiques entraîne parfois des problèmes de compréhension dans les sujets abordés par les uns et les autres. Cela semble même avoir conduit certaines femmes à récuser le terme féministe, devenu négatif dans les esprits et pouvant devenir préjudiciable à leur carrière, ce qui n'aurait pas été le cas dans les pays anglo-saxons où les *gender studies* sont largement reconnues au sein des grandes universités, notamment américaines.

Cette visibilité internationale d'un art engagé chez certaines femmes a malheureusement fait émerger dans les mentalités l'idée que, comme pour Chloé, étudiante en première année à Dunkerque, l'on pouvait considérer comme féministe tout travail artistique réalisé par une femme sur le thème du corps alors que bien souvent, ce travail n'apparaît pas du tout féministe ou engagé.

¹⁵¹ Pour plus d'informations sur le collectif « La Barbe », voir le rapport Gonthier-Maurin Brigitte, « La place des femmes dans l'art et la culture », Rapport d'information du Sénat, n° 704, juin 2013, p. 179, avec notamment l'audition de Mme Sophie Hutin, membre du collectif.

¹⁵² *Beaux-arts Magazine*, n° 319, p. 145.

Nous pouvons néanmoins entrevoir et donc espérer une évolution dans l'avenir de la reconnaissance des femmes dans l'ensemble des domaines artistiques. Cette évolution se fait déjà sentir dans les modifications à l'œuvre dans les écoles d'art de pratiques amateurs en termes de présences féminines à des postes de plus en plus élevés. De même, la restructuration des écoles supérieures d'art nous donne à espérer une modification des mentalités et des comportements. L'École Nationale Supérieure des Beaux-arts de Paris s'est également penchée sur la question. Cela reste bien sûr encore à observer et à démontrer.

Chapitre VI

Le rôle joué par le système éducatif français sur les publics des écoles d'art

L'importance de la socialisation des enfants mais aussi des étudiants par et dans l'école n'est plus à prouver aujourd'hui. Comme l'écrivait Émile Durkheim : « *C'est que l'éducation a justement pour objet de faire l'être social* »¹.

La sociologie de l'éducation² et, notamment, la sociologie de l'école apportent depuis les années 1990 de nombreux éléments de recherche qui permettent à tous les acteurs associés un jour au monde éducatif d'éclairer leurs connaissances sur les systèmes qui les gouvernent mais aussi sur les publics et les personnes qui y jouent un rôle crucial.

Ainsi l'ouvrage de Marie Duru-Bellat et d'Agnès Van Zanten³ nous a permis d'accéder à une vision synthétique de ce qui se joue à l'école et de prendre connaissance des politiques scolaires, des changements institutionnels qui sont survenus dans ce domaine, mais aussi des inégalités de carrières scolaires qui s'expliquent, soit à travers les pratiques éducatives des familles, soit selon les options que les élèves ont choisies. Cet ouvrage nous a également éclairé sur les enjeux de la scolarité, sur les normes d'excellence ou sur les notions telles que le curriculum formel et le curriculum caché qui caractérisent les élèves et amènent les auteures à parler de « métier d'élève ».

Par ailleurs, l'initiation et la sensibilisation aux arts plastiques commencent, la plupart du temps, chez les plus jeunes enfants, en milieu scolaire. Ces apprentissages qui commencent à la maternelle, pour se poursuivre à l'école primaire, puis au collège et parfois au lycée sont, de toute évidence, porteurs d'intérêt pour certains élèves et vont faire naître parfois chez eux, un goût, un désir, voire une vocation pour les arts plastiques.

L'apprentissage des arts plastiques et visuels est aussi, pour les milieux éducatifs, porteurs de nombreuses vertus, puisque l'on s'interroge de plus en plus aujourd'hui sur la place et surtout sur les incidences possibles des enseignements artistiques dans la réussite scolaire⁴.

¹ Durkheim Émile, *Les règles de la méthode sociologique*, Bruxelles, Ultraletters, 2013, p. 31.

² Cacouault-Bitaud Marlaine et Oeuvarard Françoise, *Sociologie de l'éducation*, Paris, La découverte, 2009.

³ Duru-Bellat Marie, Van Zanten Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 130.

⁴ « La place des enseignements artistiques dans la réussite scolaire », rapport IGEN-Inspection Générale de l'éducation Nationale, Groupe de l'enseignement scolaire, octobre 1999, p. 5.

Voir également les différents colloques et tables-rondes qui ont été organisés durant l'année 2014 et qui témoignent d'un regain d'intérêt sur ce sujet : « Journée de réflexion sur l'action culturelle en milieu scolaire » organisée par l'association Zebrook et financée par le Conseil Général de la Seine-et-Marne, pour répondre aux objectifs de formation du département, journée qui réunit chercheurs et professionnels autour de la question des actions culturelles en milieu scolaire. De même, l'ENSATT, l'École Nationale Supérieure des Arts et Techniques du Théâtre de Lyon organisait en Mai 2014 un forum/débat autour du thème : « L'éducation artistique : engagement, connaissance, reconnaissance ». Bien d'autres propositions de ce genre ont fait florès durant l'année 2014.

Ces enseignements artistiques semblent, en effet, apporter un meilleur équilibre aux enfants et leurs permettent de développer des aptitudes comme l'attention, l'habileté, les facultés d'expression, l'imagination, le sens de l'observation nécessaires pour réussir dans d'autres disciplines.

Selon Philippe Coulangeon : « *L'école est à la fois, un lieu de transmission et un lieu de socialisation culturelle. Autrement dit, que les habitudes et les attitudes qui se forment à l'école primaire, au collège ou au lycée procèdent simultanément de l'inculcation, plus ou moins efficace, d'un rapport scolaire à la culture et de l'imprégnation beaucoup plus diffuse d'une multitude d'influences extérieures, principalement inscrites dans les réseaux de sociabilité informels de l'enfance et de l'adolescence* »⁵ .

Comme nous l'avons déjà souligné dans le chapitre consacré à l'histoire des enseignements artistiques, la sensibilisation aux arts plastiques reste obligatoire pour les jeunes enfants et les adolescents jusqu'à la fin du collège et ceci à hauteur d'une heure par semaine.

Par ailleurs, en marge des enseignements artistiques obligatoires dispensés par l'école et le collège en particulier - l'éducation musicale et l'enseignement des arts plastiques - de nombreux dispositifs de sensibilisation à l'art sont venus compléter ces enseignements artistiques éducatifs. Le rapport rédigé par Eric Gross⁶ en 2007 sur les partenariats éducation culture et collectivités locales en faveur de l'éducation artistique et culturelle nous rappelle qu'aujourd'hui, chaque établissement scolaire se doit d'être doté d'un projet culturel.

Le parcours de vie d'un adolescent ou d'un étudiant inscrit en école d'art ne peut donc pas s'envisager sans un regard précis sur son parcours scolaire mais également sur les interactions possibles entre l'univers de l'Éducation Nationale et le monde des écoles d'art. Il s'agira, donc principalement dans ce chapitre, de repérer les indicateurs liés au choix

⁵ Coulangeon Philippe, *Les métamorphoses de la distinction – Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Grasset, 2011, p. 70.

⁶ Gross Eric, *Un enjeu reformulé, une responsabilité devenue commune – Vingt propositions et huit recommandations pour renouveler et renforcer le partenariat Éducation-Culture-collectivités locales en faveur de l'éducation artistique et culturelle*, Rapport interministériels, 14 décembre 2007, p. 26.

d'une pratique amateur, voire d'une orientation dans un établissement de formation artistique tout en considérant le parcours scolaire des adolescents et des étudiants inscrits en écoles d'art.

Ainsi, nous nous sommes intéressée, dans un premier temps, à la localisation de leur école d'origine par rapport à l'école d'art de leur commune. Puis nous nous sommes penchée sur leurs options ainsi que sur leur niveau scolaire et sur ce qu'ils pensaient des enseignements qu'ils recevaient dans le domaine des arts plastiques au collège ou au lycée. Enfin, nous avons questionné notre échantillon sur une possible influence de l'école et donc de l'Éducation Nationale sur une inscription en école d'art.

1 – Le rôle joué par le système éducatif français sur les adolescents de notre corpus

1.1. La localisation de leur école d'origine par rapport à l'école d'art de leur commune.

Cette analyse nous a permis de situer, chacune des écoles d'art de pratiques amateurs de l'étude, dans son contexte géographique et social. Il serait fastidieux et inutile, ici, de reprendre en détail tous les résultats, mais, cependant, ces analyses ont permis, lors de la présentation des résultats de notre étude dans les écoles de pratiques amateurs, de leur donner un aperçu assez précis des écoles, des collèges, voire des lycées où sont scolarisés en temps habituel les élèves faisant partie de leurs effectifs et, partant, de visualiser géographiquement ceux qui ne les fréquentaient jamais. Les écoles d'art de pratiques amateurs ont pu ainsi, grâce à ces résultats, réajuster leur communication à destination des nouveaux établissements scolaire qu'elles voulaient également toucher selon bien entendu la politique culturelle en œuvre au niveau local.

En exemple, nous pouvons citer simplement le cas de l'école d'art du Calaisis qui, malgré une politique d'élargissement des publics aux quartiers populaires placés territorialement à la bordure de la ville, peine encore à faire venir dans son établissement les enfants issus de ces quartiers périphériques. Ainsi, les enfants qui fréquentent aujourd'hui l'école d'art restent principalement domiciliés en centre ville. De fait, une politique de réajustement de la fréquentation de ces publics a été mise en œuvre à travers plusieurs dispositifs de

sensibilisation, notamment via le milieu scolaire, permettant ainsi de toucher des enfants qui étaient à l'origine exclus de ce type de pratiques culturelles.

1.2. Répartition de la scolarisation des élèves des écoles d'art dans les établissements publics et privés.

Si l'analyse de la proximité des établissements scolaires par rapport à la fréquentation des écoles d'art nous a permis d'envisager de nouvelles voies de communication, cette analyse s'est trouvée davantage affinée grâce aux recoupements que nous avons pu opérer entre établissements publics et établissement privés.

De plus, et nous établirons le même constat dans la configuration des options et des langues, le choix d'un établissement privé peut s'inscrire dans une stratégie de recherche des meilleurs établissements pour les parents. Comme le suggèrent Marlaine Cacouault-Bitaud et Françoise Oeuvarard : « *Les établissements scolaires forment un quasi-marché où certains groupes sociaux sauront être des clients avertis [...] Le recours à l'enseignement privé peut être un élément des stratégies éducatives familiales, même en milieu populaire* »⁷.

Plus encore, de nombreux élèves semblent « passer » par le privé sans y effectuer la totalité de leur scolarité et selon certains chiffres, si l'on raisonne en unité familiale : « *C'est près d'une famille sur deux qui scolarise, totalement ou partiellement, au moins un de ses enfants dans le privé* »⁸.

Nous développerons un peu plus loin cet aspect non négligeable des choix d'orientation.

Mais il convient, tout d'abord, de regarder les résultats obtenus au niveau des établissements d'enseignement privés dans le Nord-Pas-de-Calais.

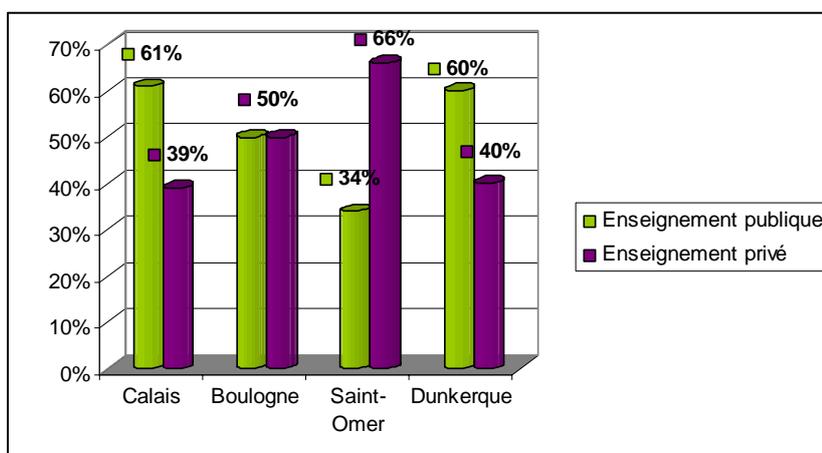
Le nombre d'enfants scolarisés dans les établissements privés ou publics n'est pas le même selon que l'on fréquente l'école d'art du Calaisis, de Boulogne-sur-Mer, de Saint-Omer ou de Dunkerque. C'est dans la ville de Calais que l'on relève le plus haut pourcentage d'élèves inscrits en écoles publics avec 61 % et à Saint-Omer que l'on relève le plus fort taux d'élèves inscrits en écoles privées avec 66 %. L'école d'art de Boulogne-sur-Mer compte autant d'élèves inscrits dans le privé que dans le public et les chiffres de l'école

⁷ Cacouault-Bitaud Marlaine et Oeuvarard Françoise, *Sociologie de l'éducation*, Paris, La découverte, 2009, p. 58.

⁸ Duru-Bellat Marie, Van Zanten Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 122.

d'art de Dunkerque sont très proches de ceux de Calais avec 60 % d'élèves inscrits dans le public et 40 % dans le privé.

Cet écart important constaté à Saint-Omer peut s'expliquer par un nombre conséquent d'écoles privées sur le territoire, supérieur aux autres villes étudiées. De même, le pourcentage obtenu à Calais reflète une offre en termes d'écoles privées moindre en comparaison des autres villes. Pourtant, le différentiel en termes d'écoles entre chaque ville ne constitue pas un argument pleinement suffisant pour justifier cet écart. Il semblerait que par tradition, les familles aisées audomaroises inscrivent davantage leurs enfants en écoles privées. De plus, au regard de la répartition des effectifs sur l'ensemble des établissements scolaires de chacune de ces communes, nous remarquons une surreprésentation des écoles privées par rapport aux écoles publiques. Par exemple, dans la ville de Calais, les établissements privés accueillent 12 % des enfants scolarisés sur l'ensemble de la population scolaire Calaisienne alors que l'on obtient un taux de 39 % d'élèves inscrits à l'école d'art du Calaisis et scolarisés dans des écoles privées.



Il semblerait donc que les enfants et les adolescents scolarisés dans des écoles privées soient surreprésentés dans les écoles de pratiques amateurs de notre corpus en région Nord-Pas-de-Calais.

À ce propos, plusieurs explications semblent se dessiner quant au taux important d'élèves scolarisés dans des établissements privés et également inscrits en école d'art : soit ces établissements privés n'offrent pas à leurs élèves la possibilité de s'inscrire dans des disciplines artistiques ou soit, ils ne proposent pas suffisamment d'ouvertures artistiques, et

par conséquent, les élèves viennent chercher à l'école d'art une ouverture au monde différente.

Ceci pourrait être le cas à Calais mais sûrement pas à Saint-Omer où le lycée Saint-Denis reste le seul lycée du territoire à proposer des formations artistiques et notamment un bac STI.

Il se peut également que les élèves inscrits dans ces lycées, et ici, il s'agit plutôt de bons élèves, souvent issus de milieux sociaux moyens/supérieurs, font prévaloir une curiosité accrue en direction des disciplines artistiques. En effet, nous savons maintenant qu'il existe un lien entre pratique amateur et niveau scolaire : trois quarts des amateurs chez les jeunes adolescents (6-14 ans) sont considérés par leurs parents comme de bons, voire de très bons élèves et à l'inverse, près de huit sur dix de ceux qui ont des difficultés scolaires n'ont aucune pratique amateur.⁹

L'inscription de ces adolescents dans un lieu de pratique culturelle comme une école d'art de pratiques amateurs se trouve être le point d'acmé d'un faisceau de causes : les adolescents que nous interviewons sont plutôt de bons élèves, leur famille exerce plus particulièrement la profession de cadre ou une profession intellectuelle supérieure ou encore une profession intermédiaire, cumulant niveau de revenu, capital scolaire et habitus culturel.¹⁰

Une partie du public des écoles d'art feraient donc figure « d'héritiers »¹¹.

Ou encore, et cela peut représenter une autre piste de réflexion, surtout au regard des résultats des motivations de ces élèves à s'inscrire dans une école d'art, ces élèves recherchent en dehors des lycées privés où ils sont inscrits, lycées connus avant tout pour leurs résultats au baccalauréat et beaucoup moins pour l'attrait de leurs disciplines artistiques, une échappatoire, un moment de détente, un moment de socialisation différent avec des jeunes du même âge.

⁹ Octobre Sylvie, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La documentation Française, 2004, p. 246.

¹⁰ Bourdieu Pierre, Darbel Alain, *L'amour de l'art, Les musées d'art européens et leur public*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1969, p. 78.

¹¹ Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, *Les héritiers – Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1964.

Néanmoins, d'autres pistes explicatives peuvent encore être envisagées, sachant que la théorie du cumul évoquée un peu plus en amont, nous semble la plus plausible.

1.3. Le parcours scolaire des adolescents

► La place des options.

Nous voulions, en posant la question aux adolescents, de la place des options dans leur emploi du temps, avoir la possibilité d'analyser l'impact de celles-ci sur leur scolarité mais également d'accéder aux options culturelles, souvent facteurs d'une socialisation plus rapide.

À l'instar des commentaires de François Dubet, la place des options des adolescents de notre corpus revêt une importance parfois considérable : « *Les élèves expliquent leurs pratiques scolaires en termes de rationalité compétitive. Ils « investissent » là où les bénéfices escomptés sont élevés, ils limitent les coûts là où les bénéfices sont faibles. Dans la plupart des cas, notamment chez les « bons élèves », cette rationalité s'impose à l'affirmation des goûts et des vocations intellectuelles* »¹².

► Des enfants inscrits en classe européenne dans le Nord-Pas-de-Calais

À l'instar des classes « langues » ou « européennes », certaines options apparaissent comme des indicateurs très attractifs pour les parents. Ces options permettent bien souvent à ces derniers de placer leur enfant dans ce que l'on nomme « une bonne classe » entouré d'autres bons élèves. Le jeu des options permet ainsi de constituer un entre soi d'élèves à la scolarité facile tout en légitimant ce regroupement derrière des choix qui semblent à l'origine optionnels.

« *Ainsi, le choix de l'allemand en sixième, puis du latin en quatrième, est devenu un élément important de stratégie des groupes sociaux les plus avisés* »¹³.

C'est à l'école d'art du Calais et de Dunkerque que l'on compte le plus grand nombre d'enfants inscrits en classe européenne. Cette particularité semble avant tout dominer à

¹² Dubet François, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Éditions du Seuil, 1994, p. 202.

¹³ Cacouault-Bitaud Marlaine et Oeuvarard Françoise, *Sociologie de l'éducation*, Paris, La découverte, 2009, p. 25.

Calais la tranche d'âge des 12 ans, âge auquel l'enfant cumule facilement dans son emploi du temps, supplément de cours de langues et option latin.

Ils sont, en effet, à cet âge 59 % à être inscrits en classe européenne, soit trois heures de cours de langue en plus de la charge horaire habituelle, et 41 % à avoir choisi l'option latin.

Cette tendance diminue ensuite pour disparaître complètement à partir de l'âge de 15 ans, ce qui correspond à l'entrée de l'élève au lycée. Les options disparaissent alors, ou au contraire entrent dans le champ des disciplines de spécialités obligatoires : c'est souvent le cas des élèves qui suivent la voie littéraire et qui choisissent plusieurs langues, ainsi que le grec et le latin.

Sur la tranche d'âge des 11-14 ans (nous laissons de côté comme précédemment expliqué les 15 et 16 ans), ils sont tout de même pratiquement un tiers, 30 %, à être inscrits en classe européenne et 16 % à avoir choisi l'option latin.

Ces élèves qui ont déjà un emploi du temps bien chargé suivent également tous les mercredis des cours à l'école d'art et ont souvent d'autres occupations culturelles telles que la musique, la danse, le théâtre ou le cirque.

Ces enfants cumulent donc, comme nous le verrons dans leur appréciation de leurs résultats scolaires, de bons résultats dans leur « métier d'élève »¹⁴ associés à des options valorisantes¹⁵, mais aussi à des pratiques culturelles et artistiques multiples. Ainsi, l'écart se creuse au niveau de l'égalité des chances et d'une certaine idée de la démocratisation culturelle, et ceci dès le plus jeune âge, entre ceux qui sont bons élèves avec des pratiques culturelles variées et ceux qui révèlent plus de difficultés scolaires et pratiquent peu ou pas d'activités culturelles. Les pratiques artistiques se distinguent selon le niveau scolaire de l'élève et ceci dès le début de l'adolescence. Cet effet cumulatif a lui-même été confirmé récemment par l'étude de trajectoires de la fin de l'enfance à la grande adolescence¹⁶ ou

¹⁴ Plusieurs ouvrages font références à cette notion de « métier d'élève » comme celui de Cacouault-Bitaud Marlaine et Oeuvarard Françoise, *Sociologie de l'éducation*, Paris, La découverte, 2009, p. 105, ainsi que celui de Duru-Bellat Marie, Van Zanten Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2002, pp. 142 et 189.

¹⁵ Sur l'importance du choix des options, nous pouvons nous référer à l'analyse de Marie DURU-BELLAT, « Les choix d'orientation : des conditionnements sociaux à l'anticipation de l'avenir » in Yannick LEMEL, Bernard ROUDET (sous la dir. de), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 124.

¹⁶ Octobre Sylvie, Détéz Christine, Mercklé Pierre, Berthomier Nathalie, *L'enfance des loisirs, Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Paris, DEPS, Ministère de la Culture et de la Communication, 2010, p. 109.

encore par l'ouvrage de Sylvie Octobre consacré aux pratiques artistiques des 6-14 ans : « *La poly activité est un trait caractéristique des pratiquants amateurs, principalement chez les plus jeunes. Au hit-parade des pratiques, la musique occupe la première place suivie de la danse, des arts plastiques et du théâtre* »¹⁷.

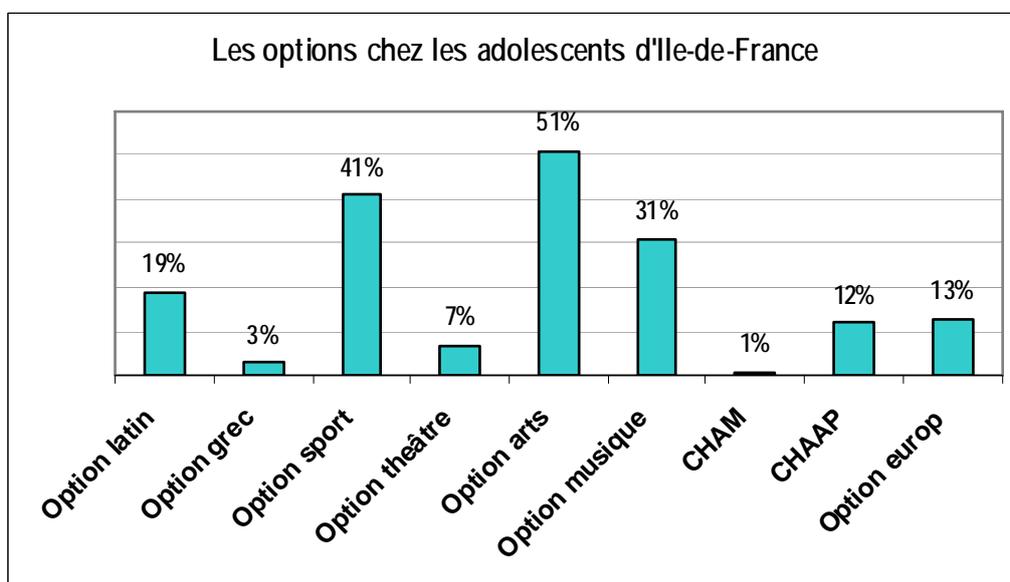
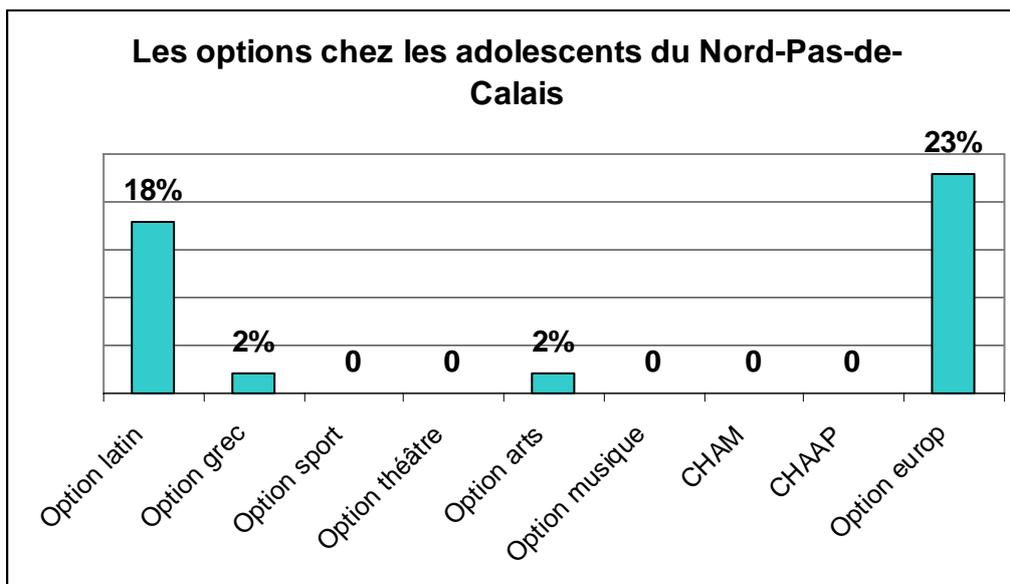
Concernant les autres écoles faisant parties de l'étude, l'école d'art de Boulogne compte parmi ses inscrits 14 % d'élèves « euro » et 19 % de latinistes. L'école de Saint-Omer compte, quant à elle, 18 % d'élèves « euro » et seulement 5 % de latinistes.

En région Île-de-France, deux écoles sur les six de notre corpus (Gennevilliers et Vitry-sur-Seine) accueillent des CHAAP (Classe à horaires aménagés en arts plastiques). Ces enfants reçoivent plusieurs heures de cours d'arts plastiques par semaine dans leur collège mais également au sein de l'école d'art de leur commune. Ce partenariat permet à ces enfants de se spécialiser dans les arts plastiques et visuels à l'instar des CHAM¹⁸ (Classe à horaires aménagés en musique).

Concernant les autres options, le latin obtient 19 % des réponses et l'option classe européenne 13 %. Il convient, toutefois, de remarquer le score assez conséquent de l'option musique qui obtient 31 % et surtout de l'option sport avec 41 %. Néanmoins, l'option arts domine le reste des options, sachant, toutefois, que certains adolescents ont pu confondre option et enseignement classique puisqu'au collège cet enseignement des arts plastiques reste obligatoire à hauteur d'une heure par semaine.

¹⁷ Octobre Sylvie, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation française, 2004, p. 255.

¹⁸ « Les classes à horaires aménagés musicales offrent à des élèves motivés par les activités musicales (instrumentales ou vocales), la possibilité de recevoir, en complémentarité avec leur formation générale scolaire, une formation spécifique dans le domaine de la musique dans des conditions leur garantissant les meilleures chances d'épanouissement. Cette formation spécifique vise à développer des capacités musicales affirmées... », extrait de la circulaire du 2 août 2002, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la recherche/Ministère de la culture et de la communication. Le fonctionnement des CHAM en général, comme pour les CHAAP, est formalisé par des conventions qui sont signées entre la ville concernée et l'Éducation Nationale.



1.4. Le niveau scolaire des adolescents de notre corpus

Après avoir étudié dans le parcours scolaire des adolescents la place des options, nous allons maintenant nous attacher à l'étude de leur niveau scolaire.

La deuxième partie du questionnaire destiné aux adolescents et consacré au rôle de l'Éducation Nationale dans les pratiques artistiques en écoles d'art, nous a permis de les interroger sur leur niveau scolaire et de leur demander de se placer sur une échelle évaluative. Les adolescents de notre corpus devaient donc répondre à la question suivante :

► « *Tu dirais que tu es plutôt* » :

- Un mauvais élève
- Un élève très moyen
- Un élève moyen
- Un bon élève
- Un très bon élève

Les adolescents devaient ainsi s'auto évaluer et cocher ce qui leur semblait le plus proche de la réalité.

Nous constatons, au regard des résultats obtenus, que les élèves inscrits dans les quatre écoles d'art du Nord-Pas-de-Calais sont, pour environ la moitié d'entre eux, soit 52 %, de bons élèves, pour 18 % de très bons élèves, et pour 27 % des élèves moyens. 1 % seulement se disent très mauvais et 3 % très moyen. Nous pouvons donc en déduire que les enfants inscrits dans ces écoles d'art ne présentent pas de difficultés scolaires particulières.

Il faut cependant ajouter qu'il peut être difficile pour certains adolescents de se situer sur une échelle quelque peu restrictive qui qualifie de mauvais, moyen ou bon leur travail scolaire. L'enfant est-il apte à s'auto évaluer comme le ferait un adulte ? Que veut dire être mauvais, moyen, ou bon élève¹⁹ ? Tout comme certains se sont interrogés sur la question d'échec ou de réussite scolaire²⁰, nous pourrions également remettre en question cette idée de l'évaluation par l'enfant dans ses capacités à exercer le mieux possible « son métier d'élève »²¹.

Par ailleurs, il ne faut pas oublier que la réussite scolaire peut constituer un levier important de l'acceptation ou non par les parents d'une pratique artistique. Si l'enfant

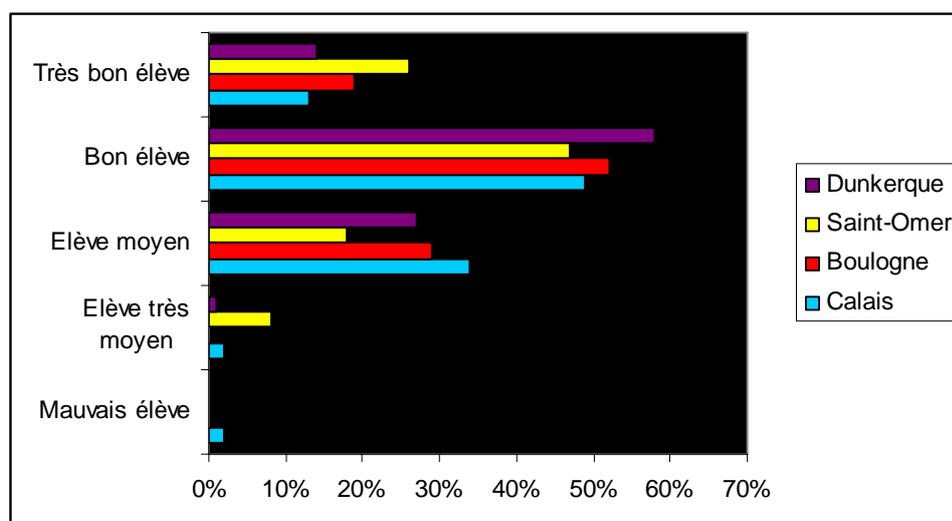
¹⁹ Prolongeau Hubert, « Si on sifflait la fin de la compète ? – Bons et mauvais élèves, enquête », *Télérama* n°3164, Septembre 2010, p. 26.

²⁰ « *La place des enseignements artistiques dans la réussite scolaire* », rapport IGEN-Inspection Générale de l'Éducation Nationale, groupe de l'enseignement scolaire, octobre 1999, p. 3.
Cacouault-Bitaud Marlaine et Oeuvrard Françoise, *Sociologie de l'éducation*, Paris, La découverte, 2009, p. 100.

²¹ Octobre Sylvie et Sirota Régine (sous la dir.), *L'enfant et ses cultures – Approches internationales*, Paris, DEPS, 2013.

obtient de bons résultats scolaires, les parents accepteront davantage d'investir du temps et des moyens pour que leur enfant puisse pratiquer une activité artistique. Par envie, les bons élèves fréquentent les lieux d'apprentissage culturels et les parents des bons élèves incitent leurs enfants à les fréquenter. Les bons élèves polarisent les indicateurs positifs qui font d'eux des acteurs à part entière des structures culturelles. Quant aux élèves en difficulté scolaire, ils sembleraient à nouveau exclus du circuit des pratiques artistiques.

**Niveau scolaire des adolescents inscrits
dans les écoles d'art de pratiques amateurs du Nord-Pas-de-Calais**



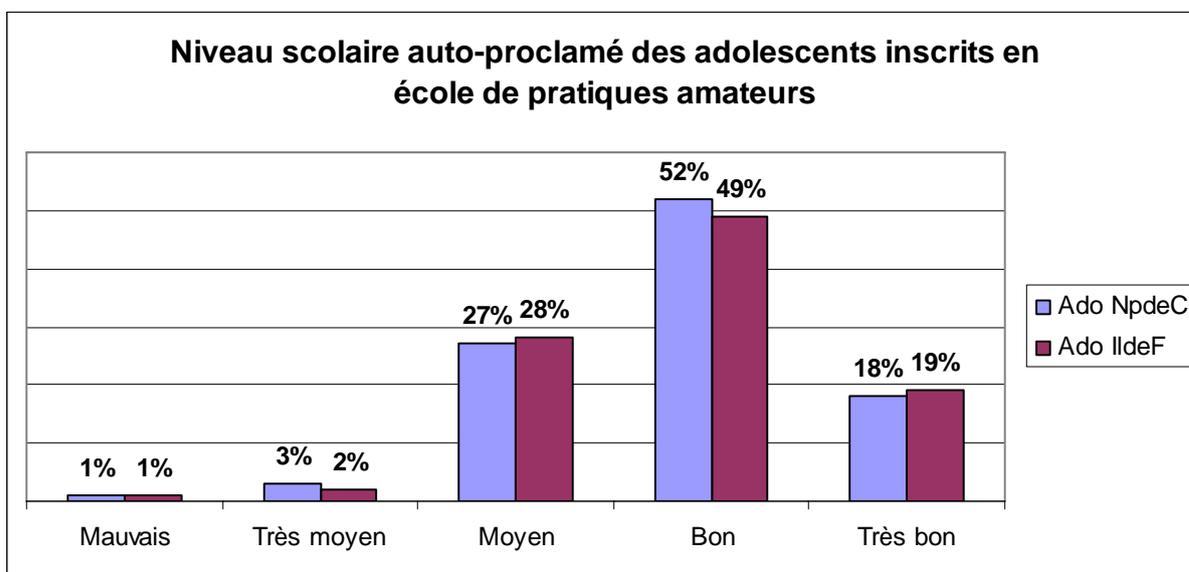
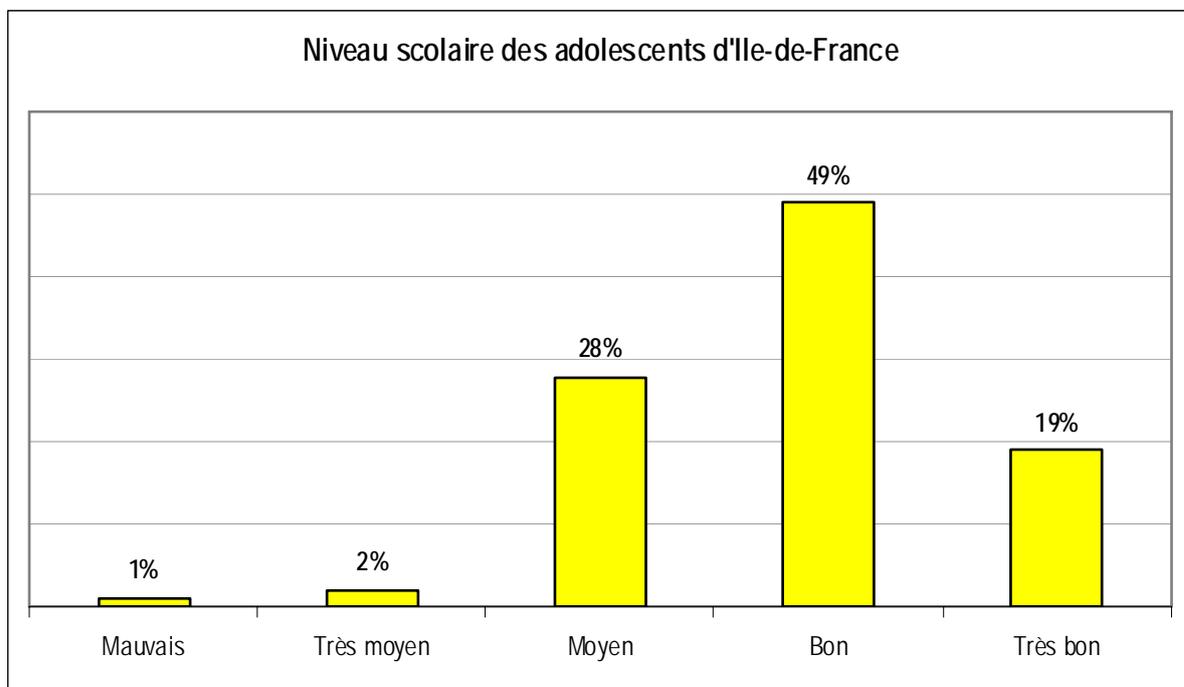
Si l'on considère la répartition géographique, c'est l'école d'art de Saint-Omer qui compte le plus grand nombre d'inscrits qui se disent très bons élèves avec 26 % de réponses mais aussi le taux le plus fort d'élèves qui s'estiment très moyens avec 8 % de réponses. L'école d'art de Dunkerque compte le plus grand nombre de réponses « bon élève » avec 58 % et c'est l'école d'art du Calais qui compte parmi ses élèves le plus grand nombre d'adolescents se disant « élève moyen » avec 34 % de réponses.

Les élèves de l'école d'art du Calais apparaissent plutôt « bons élèves » avec 49 % des inscrits ; ils se disent « élève moyen » pour 34 % et sont tout de même 13 % à se qualifier de « très bon élève ». Les mauvais ou élèves très moyens par rapport à leur niveau scolaire représentent un faible pourcentage : environ 2 % pour chaque catégorie.

En région Île-de-France, 49 % des adolescents se proclament « bon élève », puis 28 % « élève moyen » et 19 % « très bon élève ». Il semblerait qu'en Île-de-France, les adolescents soient dotés d'un niveau scolaire légèrement supérieur à leurs homologues du

Nord-Pas-de-Calais, puisqu'ils semblent plus nombreux dans la catégorie « très bon élève » et moins nombreux chez les élèves « très moyen » et « moyen ».

Niveau scolaire global des adolescents inscrits dans les écoles d'art de pratiques amateurs en Île-de-France



Par ailleurs, il s'avère que, c'est plutôt vers l'âge de 11 ans que les adolescents se considèrent le plus facilement comme un « bon élève » puisqu'ils sont 61 % à se qualifier

ainsi. Le jugement de ces élèves sur leur niveau scolaire tend à s'infléchir avec la montée en âge. Puisqu'ils ne sont plus que 47 % à 14 ans et 40 % à l'âge de 16 ans à se qualifier de « bon élève ».

Ce sentiment, qui évolue négativement et que portent les adolescents sur leur niveau scolaire, pourrait s'expliquer de différentes manières : le niveau des enseignements scolaires tendrait à se complexifier avec l'avancée en âge, de même, l'adolescent pourrait vouloir minimiser sa réussite scolaire. En effet, nous pourrions comprendre que certains adolescents aient quelques difficultés à afficher leurs bons résultats scolaires. Ils éviteraient ainsi de se différencier de leur groupe de pairs.

Par ailleurs, et inversement, on peut également être amené à penser que certains élèves aient pu être tentés de surestimer leur niveau scolaire.

Par ailleurs, cette propension assez importante « de bons élèves » qui fréquentent les écoles d'art de pratiques amateurs semble, pour le moment, en opposition avec le parcours des artistes observés par Françoise Liot²² dans les années 1990. Selon ses observations, et entretiens réalisés auprès d'un certain nombre d'artistes, Françoise Liot remarquait que ces derniers avaient eu, dans l'ensemble, un parcours scolaire quelque peu chaotique et souvent parsemé d'embûches familiales : « *Le choix de ce métier est à la fois un moyen de se marginaliser par rapport à la famille toute en conservant un prestige social. C'est un moyen de s'opposer scolairement sans régression sociale véritablement perçue comme telle et en conservant toujours un espoir de réussite [...] Les artistes avouent souvent avoir été inadaptés au système scolaire ou ne pas s'être intéressés aux études, cela les a conduits à poursuivre sur la voie marginale d'une formation artistique* »²³.

Il semblerait donc, aujourd'hui, que les adolescents qui fréquentent les écoles d'art de pratiques amateurs soient dotés pour la plupart d'entre eux d'un bon niveau scolaire.

L'analyse du parcours des étudiants inscrits en école supérieure d'art viendra ou non confirmer ces résultats.

²² Liot Françoise, *Le métier d'artiste*, Paris, L'Harmattan, 2004.

²³ *Ibidem*, p. 31.

Ce qu'ils pensent des enseignements qu'ils reçoivent dans le domaine des arts plastiques/arts visuels au collège/lycée.

Pour faire suite aux questions relatives à leur niveau scolaire, nous avons questionné les adolescents sur leurs impressions quant aux enseignements reçus dans ce domaine dans le cadre des cours dispensés par l'Éducation Nationale.

Cette rubrique, faisant partie du deuxième chapitre du questionnaire adolescent, comprend en réalité deux questions posées à ces derniers : une question ouverte – « *Que penses-tu de l'enseignement que tu reçois dans le domaine des arts plastiques dans ton école/collège/lycée ?* » - qui a été analysée de deux façons différentes par grille d'items, et une question fermée – « *Ces enseignements ont-ils influé sur ton inscription à l'école d'art ?* ».

La question ouverte a été analysée dans un premier temps sous forme de tableaux, puis par thématiques récurrentes.

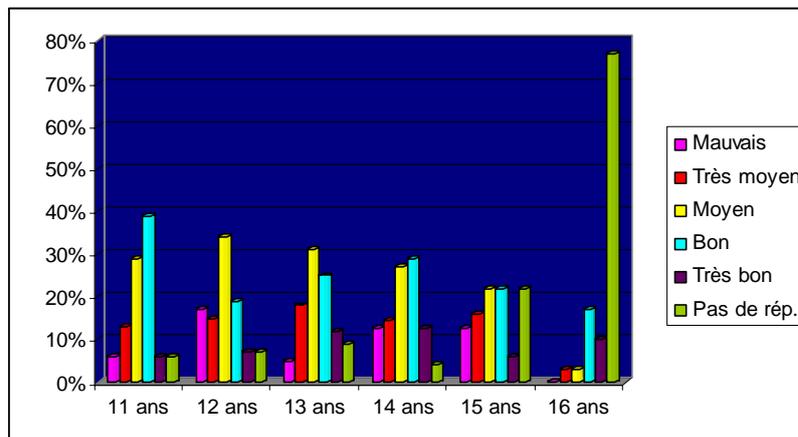
À la question : « *Que penses-tu de l'enseignement que tu reçois dans le domaine des arts plastiques dans ton école/collège/lycée ?* », voici les résultats :

De manière générale, quand on observe par tranche d'âge l'évolution de leur sentiment à propos de ces enseignements, on peut être surpris de constater que leur jugement positif s'amenuise au fil des ans : les plus jeunes se révèlent être les plus positifs : 39 % et 42 % des 11 ans déclarent que ces enseignements sont intéressants.

Puis, avec l'avancée en âge, ce sentiment se dégrade : à 12 ans, ils sont 49 % à trouver ces enseignements scolaires en arts plastiques moyennement intéressants, et c'est à 14 et 15 ans que l'on trouve les jugements les plus sévères puisqu'ils sont 37 % à les trouver moyennement intéressants et 25 % à les trouver pas du tout intéressants.

Enfin, le nombre d'élèves n'ayant pas répondu à la question augmente avec l'avancée en âge, puisque l'on compte 70 % environ d'abstentionnistes à 16 ans. Ce résultat reste logique dans la mesure où cette discipline disparaît pour un grand nombre d'entre eux dans leur emploi du temps de lycéen.

1.5. Ce que les adolescents pensent des enseignements reçus en arts plastiques à l'école par tranches d'âges.



Ce phénomène de baisse de l'intérêt pour les arts plastiques s'apparente à une forme de déception que les adolescents ressentiraient face aux enseignements artistiques dispensés au collège, notamment. Les plus jeunes se révèlent être les plus enthousiastes, puis, en grandissant, les adolescents durcissent leurs jugements à l'encontre des arts plastiques. Une forme de déception s'installe pendant les quatre années du collège. D'où viennent ces sentiments d'altération, de désintéressement aux arts plastiques exprimés chez les adolescents ? Est-ce dû à un phénomène de dispersion d'intérêt que l'on constate chez la plupart des adolescents au cours de leurs différentes phases d'évolution ? L'enseignement des arts plastiques au collège doit-il être remis en cause ?

Toutefois, ce constat réalisé dans notre étude de terrain trouve un écho dans l'évolution de l'opinion des adolescents sur l'école, opinion qui a été analysée dans l'enquête sur *L'enfance des loisirs*²⁴ et confirme ainsi notre étude. Il semblerait, en effet, qu'avec l'avancée en âge, le lien avec l'institution éducative se distend et le sentiment d'ennui en classe augmente.

²⁴ Octobre Sylvie, Détéz Christine, Mercklé Pierre, Berthomier Nathalie, *L'enfance des loisirs, Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Paris, DEPS, Ministère de la Culture et de la Communication, 2010, p. 81.

Dans le cadre d'une analyse plus régionale, les élèves des écoles d'art de pratiques amateurs du Nord-Pas-de-Calais, semblent mitigés quant à la qualité de l'enseignement artistique qu'ils reçoivent dans le cadre scolaire. Les plus sévères sont les élèves de Saint-Omer et Boulogne-sur-Mer qui jugent plutôt moyen l'enseignement qu'ils reçoivent, voire pour 14 % d'entre-eux très mauvais. Puis viennent également les élèves de Dunkerque, dont 19 % trouvent que cet enseignement leur apparaît totalement inintéressant. Le nombre d'élèves n'ayant pas répondu à la question reste conséquent à Dunkerque, puisque 24 % des adolescents n'ont pas donné de réponses. Dans les autres villes, les sans réponses représentent plus ou moins 10 %.

Par ailleurs, même s'ils se déclarent à ce propos globalement satisfaits, les adolescents formulent néanmoins deux reproches : le premier concerne le temps consacré aux arts plastiques (une heure par semaine au collège) et le deuxième reproche concerne plus précisément les sujets qu'ils qualifient de trop compliqués, mal expliqués, avec trop de leçons et pas assez de pratique.

Voici quelques témoignages des adolescents inscrits dans les dix écoles de pratiques amateurs de l'étude. Ces témoignages, même si nous avons choisi de n'en sélectionner que deux par école, apparaissent, dans l'ensemble, représentatifs des sentiments qu'expriment ces élèves.

► Dans le Nord-Pas-de-Calais :

- Calais, 13 ans, n°4 : « *Nous n'avons qu'une heure d'arts plastiques mais cela ne suffit pas. L'enseignement est très bon* ».
- Calais, 14 ans, n°10 : « *Pas mal, peut faire mieux. Le prof nous donne des travaux farfelus parfois* ».
- Boulogne-sur-Mer, 13 ans, n° 9 : « *Je trouve ça moyen car, on ne choisit pas les sujets, on n'est pas libre de notre création, alors que j'adore dessiner* ».
- Dunkerque, 12 ans, n°2 : « *C'est bien parce qu'on reçoit des artistes et on fait des projets en rapport avec l'artiste* ».
- Dunkerque, 12 ans, n°7 : « *Je n'aime pas vraiment les projets que l'on nous donne* ».
- Saint-Omer, 11 ans, n°9 : « *C'est assez souvent le même sujet mais sinon, c'est vraiment bien, le professeur est super gentil* ».

- Saint-Omer, 13 ans, n° 7 : « *L'enseignement est médiocre, on se focalise sur l'art moderne uniquement* ».
- Saint-Omer, 14 ans, n°5 : « *Je pense qu'en 6^e et 5^e, on avait un prof génial, un vrai plaisir d'aller en arts plastiques, mais cette année, c'est limite. Elle nous dégoûte des arts plastiques, elle est à fond dans l'art moderne (pas besoin de nous enseigner ce qu'elle aime elle), elle nous ressort le centre G. Pompidou à chaque séquence* ».

► En Île-de-France :

- Aulnay-sous-Bois, Élève 24 : « *Il n'y a pas assez d'heures d'arts plastiques. Mon prof d'art ne répond pas à mes attentes* ».
- Aulnay-sous-Bois, Élève 46 : « *À l'école : nul ; au collège : nul* ».
- Évry, Élève 25 : « *Un enseignement moyen ; les cours manquent d'originalité. On apprend plus aux ateliers* ».
- Évry, Élève 42 : « *Les professeurs sont très pressés de finir les travaux et c'est dommage parce qu'on n'a pas le temps de bien finir nos travaux* ».
- Gennevilliers, Élève 33 : « *Je pense qu'on nous aide très bien au collège et que c'est normal* ».
- Gennevilliers, Élève 40 : « *Ce que l'on fait en art est libre ; on part d'un projet mais ensuite on s'éparpille* ».
- Issy-les-Moulineaux, Élève 1 : « *On ne fait que des dessins et parfois de l'histoire de l'art mais il ne nous explique pas vraiment* ».
- Issy-les-Moulineaux, Élève 12 : « *J'adore les arts plastiques mais, je trouve, que l'on fait toujours la même chose* ».
- Juvisy-sur-Orge, Élève 2 : « *C'est trop bien mais la prof est tout le temps absente* ».
- Juvisy-sur-Orge, Élève 8 : « *C'est bien, nous faisons un peu de tout : peinture, dessin, cours...* ».
- Vitry-sur-Seine, Élève 8 : « *Il n'est pas assez approfondi et reste superficiel. On ne dispose que d'une seule heure par semaine* ».
- Vitry-sur-Seine, Élève 71 (CHAAP) : « *Elle est bien car, on fait beaucoup de sorties dans les musées les plus connus* ».

À travers ces différents témoignages que nous avons recueillis, nous constatons que les adolescents abordent l'enseignement des arts plastiques dans le champ scolaire de manière très critique et savent pour quelque uns définir précisément les manques. Ces témoignages ne constituent pas une véritable révélation dans la mesure où les professionnels eux-mêmes de cet enseignement – que ce soit les enseignants en arts plastiques ou les inspecteurs d'académie - ont conscience depuis longtemps du peu de place que l'enseignement général accorde à cette matière.

Le problème du temps consacré aux arts plastiques au collège, énoncé ici, constitue une problématique récurrente dénoncée par un bon nombre d'enseignants. Pour reprendre les propos d'Alain Jaubert : « *Avec une heure par semaine, tout ce que l'on dit n'a aucune valeur en soi. C'est ridicule et c'est ce que l'on fait depuis 30 ans. Il est fondamental de donner du temps à la formation aux arts et médias* »²⁵ ou ceux de Christian Vieaux : « *L'enseignement des arts plastiques revendique une place à égalité avec les autres disciplines, mais si elle ne lui est pas toujours, loin de là, accordée [...] Certains professeurs réclament une heure trente d'enseignement par semaine pour disposer d'un peu de respiration dans un travail considérable réalisé avec peu de temps et de moyens. La question pourrait se régler avec une réflexion globale sur l'aménagement du temps scolaire dans le respect de tous les enjeux de formation liés aux disciplines* »²⁶.

En attendant que de nouvelles réformes viennent modifier les enseignements artistiques à l'école et leur consacrer une plus grande place, ces constats plutôt négatifs réalisés par les adolescents semblent faire le jeu des écoles d'art de pratiques amateurs en permettant à ces élèves de trouver dans ces écoles et leurs enseignements, le temps et les apprentissages qu'ils ne trouvent pas au collège. Mais est-ce véritablement le cas ?

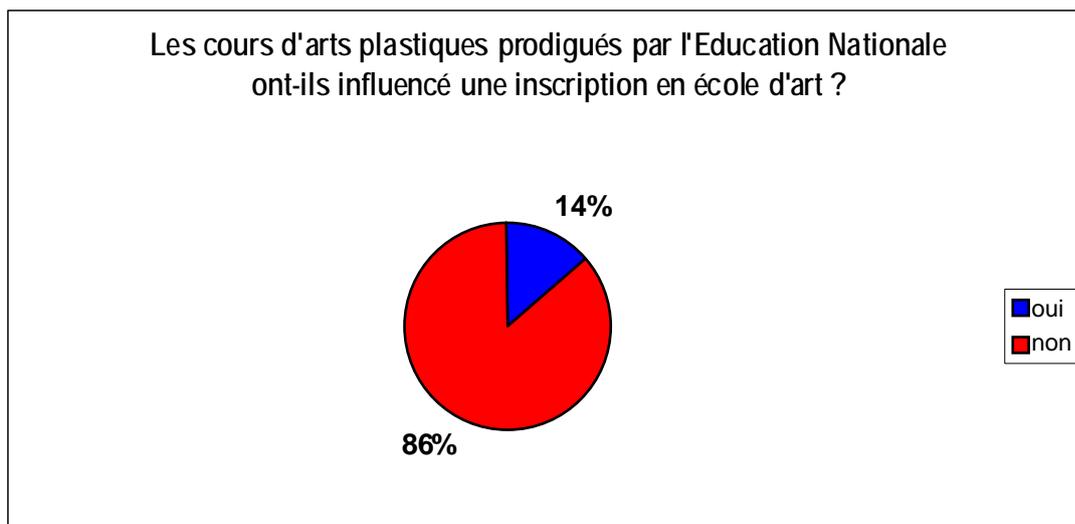
1.6. Une possible influence de l'Éducation Nationale sur une inscription en école d'art.

Forts de ces commentaires recueillis chez les adolescents fréquentant les écoles d'art de pratiques amateurs, nous leur avons alors posé la question de savoir si cet enseignement des arts plastiques au collège/lycée avait pu influencer une inscription en école d'art?

²⁵ « L'art à l'école », numéro spécial de *Beaux Arts magazine*, 2001, p. 29.

²⁶ *Ibidem*, p. 32.

Certes, cette question pouvait se comprendre de deux manières : soit les élèves étaient hautement satisfaits de leurs cours d'arts plastiques au collège et ces derniers leurs avaient donné envie de poursuivre cette pratique dans une école d'art de pratiques amateurs. Mais cette question pouvait également s'entendre dans son aspect plus négatif et les adolescents pouvaient aussi la comprendre dans le sens où les frustrations qui étaient nées des cours d'arts plastiques reçus au collège/lycée les avaient de ce fait orientées vers une école d'art où enfin ils pouvaient trouver ce qui leurs manquait au collège/lycée.



D'après les résultats obtenus sur l'ensemble des questionnaires, à la question « *Ces enseignements ont-ils influé sur ton inscription à l'école d'art ?* », il semblerait que la grande majorité des élèves réponde non pour 86 % de nos interviewés.

La question de l'enseignement des arts plastiques à l'école n'apparaît donc pas en lien avec une inscription en école d'art de pratiques amateurs.

Plusieurs explications se dessinent : soit l'adolescent distingue complètement le temps scolaire de l'école d'art car, ce dernier est plutôt associé à du loisir, à un moment de plaisir, alors que le temps scolaire reste source d'obligations et de contraintes. Soit l'adolescent ne voit pas le lien qui pourrait exister entre les apprentissages reçus à l'école dans le champ des arts plastiques et son inscription dans une école d'art.

Apparemment, il n'existerait aucun lien avéré entre le goût pour les arts plastiques enseignés au collège et la pratique amateur en écoles d'art. Cette analyse viendrait ainsi confirmer celle avancée par Sylvie Octobre en la matière²⁷ qui confirme également de son

²⁷ Octobre Sylvie, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La documentation Française, 2004, p. 255.

côté que les cours dispensés par le système éducatif n'influent pas réellement sur le désir de s'initier, par ailleurs, et durant les temps de loisirs, aux arts plastiques dans une école de pratiques amateurs.

Il est vrai, et nous allons le constater par la suite, que les facteurs qui poussent les adolescents à s'inscrire et suivre des cours dans une école d'art semblent variés et multiples. De toute évidence, les enseignements dispensés au collège n'apparaissent pas comme étant un facteur déterminant, ou du moins un facteur déclencheur à l'inscription. Cela peut paraître rassurant dans la mesure où il n'existe pas de véritable rejet des arts plastiques enseignés à l'école. Ces enseignements, comme nous venons de le montrer, sont plutôt bien appréciés par les adolescents, même si ces derniers regrettent un manque évident de temps et des cours trop théoriques.

Cependant, à travers cette capacité à distinguer les apprentissages reçus dans le temps scolaire de ceux prodigués par le biais des écoles d'art, nous pouvons en déduire que les adolescents différencient ces deux espaces de formation et de socialisation. Le premier espace, celui du collège ou du lycée, vient se superposer à celui de l'école d'art. Il ne ressort aucun conflit entre les deux sphères de socialisation et d'apprentissage mais plutôt une juxtaposition que l'adolescent intègre sans difficulté. L'adolescent se constitue ainsi des sous-réseaux spécifiques où les amis ne seront pas les mêmes et les activités partagées différenciées. Nous pourrions de ce fait également envisager de la part de l'adolescent la possibilité de construire, dans ces espaces de socialisation hétérogènes, une identité variable et multiple.

En outre, viennent s'ajouter à ces deux espaces clairement identifiés deux autres espaces qui sont ceux du domicile et des espaces de communication liés à l'Internet²⁸, propos que nous développerons un peu plus loin dans ce chapitre.

Fort de ces constats, mais cela est plus difficilement quantifiable, nous pourrions également nous interroger dans ce chapitre consacré au rôle du système éducatif, sur la capacité des actions culturelles menées à l'école à favoriser ou à déclencher chez ces adolescents une inscription en école d'art.

²⁸ Propos également développés dans le chapitre 7 consacré aux nouveaux moyens de communication.

En effet, les écoles d'art, aujourd'hui, disposent presque toutes d'un service d'accueil des publics scolaires et les actions mises en œuvre par les écoles pour toucher le plus grand nombre d'individus, passent par différentes missions : ces écoles d'art peuvent proposer un service de médiation aux écoles via les inspections de l'Éducation Nationale, s'investir également dans des partenariats avec les autres structures culturelles locales ou encore s'inscrire dans un dispositif de type CLEA, Contrat Local d'Éducation Artistique, aux missions plus longues de sensibilisation à l'art via la présence d'un artiste dans une ou plusieurs classes.

Dans quelle mesure ces actions de sensibilisation à l'art en direction des publics scolaires peuvent-elles générer de nouvelles inscriptions en écoles d'art ?

Dans quelle mesure sont-elles capables de créer un « désir d'art »²⁹ ?

Pour pouvoir répondre en partie à cette question, il faudrait mettre en place dans ces écoles d'art de pratiques amateurs, pendant la période des inscriptions, un questionnaire qui permettrait d'identifier les différentes motivations qui ont déclenché une inscription. Sachant qu'une seule raison n'est sans doute jamais l'unique élément moteur d'une inscription mais que cette dernière n'existe que par l'association d'éléments déclencheurs que nous allons essayer d'identifier par la suite.

On constate donc à l'issue de ces résultats obtenus dans notre enquête qu'il n'existe pas d'engouement inconsidéré de la part des adolescents pour l'enseignement scolaire des arts plastiques ; il n'existe pas non plus de rejet véritable, mais les critiques sont réelles et rappellent que ces enseignements occupent encore aujourd'hui une place secondaire dans leur emploi du temps : une heure d'enseignement des arts plastiques par semaine se révèle être trop peu pour permettre au groupe classe et à l'enseignant d'envisager une longue phase de pratiques artistiques, et oblige de fait ce dernier, par manque de temps mais aussi pour coller aux recommandations et référentiels pédagogiques, à dispenser des cours que les adolescents jugent bien souvent ennuyeux.

Toutefois, il ne faudrait pas oublier le rôle fondamental que joue ici le milieu scolaire dans la sensibilisation aux pratiques artistiques et culturelles en général, et à la pratique des arts

²⁹ Regards sur l'actualité – « L'État et la création artistique » in *La documentation Française* - n° 322 – Juin-Juillet 2006, p. 65.

plastiques en particulier même si nos résultats ne démontrent pas d'effets directs entre les enseignements imposés par l'Éducation Nationale dans les domaines artistiques et ceux proposés par les écoles d'art. Pour bon nombre d'élèves, l'école ou le collège constituent, cependant, la seule voie, le seul moyen de se retrouver en contact avec ce type de pratique artistique. Les chiffres avancés par Sylvie Octobre³⁰ apparaissent éloquentes : 40 % des jeunes adolescents pratiquant les arts plastiques les ont découverts avec un enseignant, près de 30 % dans le cas de la musique ou du chant, un peu plus de 20 % pour le théâtre et plus de 5 % pour la danse.

Cependant, comme cela reste souligné dans le rapport Eric Gross de 2007³¹, l'école peut-elle faire plus ou doit-elle faire plus ? Des questions de moyens, d'organisation mais aussi des questions de fond se posent aux acteurs de l'éducation artistique et culturelle : faut-il réévaluer la place des enseignements artistiques à l'école ? Quels sont les objectifs pédagogiques, mais également sociétaux qui se jouent ici ? La nouvelle réforme des rythmes scolaires est venue par ailleurs relancer le débat. Cette nouvelle organisation des rythmes scolaires a pour objectif principal de permettre aux enfants de mieux apprendre à l'école. Cette mise en œuvre a été accompagnée de nouvelles réflexions concernant, notamment, les pratiques artistiques et entend favoriser ce type de sensibilisation pendant les temps nommés TAP (temps d'activités périscolaires). L'implication plus ou moins volontaire des communes nous apportera dans l'avenir de nouvelles réponses face à cette insertion des domaines artistiques dans le monde de l'école.

2 - Le rôle joué par le système éducatif français sur les étudiants de notre corpus

Nous avons également interrogé les étudiants sur leur parcours scolaire à travers quelques questions. Nous les avons questionnés sur le type de baccalauréat obtenu avec ou sans mention et quel niveau scolaire, ils pouvaient s'attribuer.

³⁰ Octobre Sylvie, « Les transmissions culturelles chez les adolescents : influences et stratégies individuelles », in *Enfance et Culture. Transmission, appropriation et représentation*, Sous la direction de Sylvie Octobre, Ministère de la Culture et de la Communication. Département des Études, de la prospective et des statistiques, 2010, p. 214.

³¹ Gross Eric, *Un enjeu reformulé, une responsabilité devenue commune – Vingt propositions et huit recommandations pour renouveler et renforcer le partenariat Éducation-Culture-collectivités locales en faveur de l'éducation artistique et culturelle*, Rapport interministériels, 14 décembre 2007, p. 12.

2.1. Le baccalauréat

Avant d'étudier les résultats obtenus chez les étudiants de notre corpus, revenons quelques instants sur l'histoire qui lie le baccalauréat et les écoles d'art.

Il fut une période, dans l'histoire des écoles supérieures d'art, où le baccalauréat n'était pas obligatoire pour intégrer ce type d'école. Ce sont les réformes des années 1980³² qui vont formaliser les conditions d'entrée dans les écoles d'art avec l'obligation de présenter un baccalauréat pour pouvoir se présenter aux différents concours. Cette obligation va générer une montée du niveau scolaire des étudiants et va également inciter l'Éducation Nationale à proposer aux lycéens la possibilité de passer un baccalauréat de type arts plastiques.

Cependant, certaines écoles d'art se permettent encore quelques exceptions (surtout vis-à-vis des étudiants étrangers), même si l'obtention du baccalauréat s'avère aujourd'hui obligatoire pour entrer en école supérieure d'art.

Les années 1980 représentent aussi l'époque d'une certaine explosion démographique et de nombreux diplômes naissent à cette époque. Par ailleurs, les innovations techniques entraînent parallèlement une élévation des niveaux de formations requis dans tout type de secteur d'activité.

Du côté des arts appliqués, le baccalauréat F12, par exemple, prépare alors au concours d'entrée dans les grandes écoles d'arts appliqués.

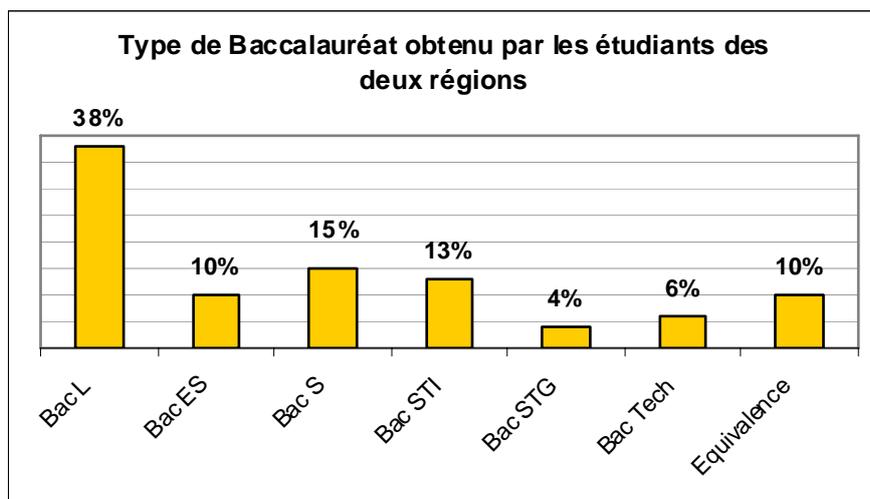
Puis, c'est l'apparition de la série A3 « Lettres et arts » en 1983 avec quatre heures de cours auxquelles, il faut ajouter trois heures d'atelier. La série A3, qui fait suite à la série A7, reste pourtant très nettement généraliste en comparaison de la série technologique F12 avec ses vingt quatre heures d'enseignements artistiques fondamentaux et technologiques, véritable classe préparatoire aux écoles d'arts appliqués supérieures.

Ces deux séries, A3 et F12, vont voir leurs effectifs doubler, voire tripler dans les années 1990. Pour autant, tous les bacheliers de ces séries ne seront pas intégrés dans les écoles supérieures d'art, qu'elles soient des Beaux-arts ou d'arts appliqués, et certains devront se tourner alors vers les filières universitaires.

³² Pour plus de références à ce sujet, il convient de se reporter à la thèse d'Emmanuel Sulzer, « Apprendre l'art, l'enseignement des arts plastiques et ses usages sociaux. 1973-1993 », sous la direction de Charles Suaud, Nantes, 1999.

Enfin, l'obtention du baccalauréat s'invite également dans les discussions liées aux classes préparatoires qui s'ouvrent dans les écoles de pratiques amateurs. Nous reviendrons sur ce sujet dans le chapitre consacré aux liens qui unissent ces deux types d'écoles d'art.

Pour revenir à l'étude qui nous occupe ici, le baccalauréat L, donc littéraire, reste incontestablement le baccalauréat le plus obtenu par les étudiants des écoles supérieures d'art de notre corpus avec un taux de 38 %. Cela rejoint les résultats obtenus par Magali Danner et Gilles Galodé³³ dans leur étude sur les étudiants des écoles supérieures d'art de 2003. Nous retrouvons également des chiffres semblables dans l'étude réalisée par le DNSEP³⁴ puisqu'en 2009/2010, les étudiants des formations culturelles détenaient pour 32,6 % d'entre eux un baccalauréat littéraire, 25,4 % un baccalauréat scientifique, 15,9 % un baccalauréat technique et 14,6 % un baccalauréat économique. D'autres chiffres similaires sont également consultables dans l'étude réalisée par Gilles Galodé et Christophe Michaut³⁵.

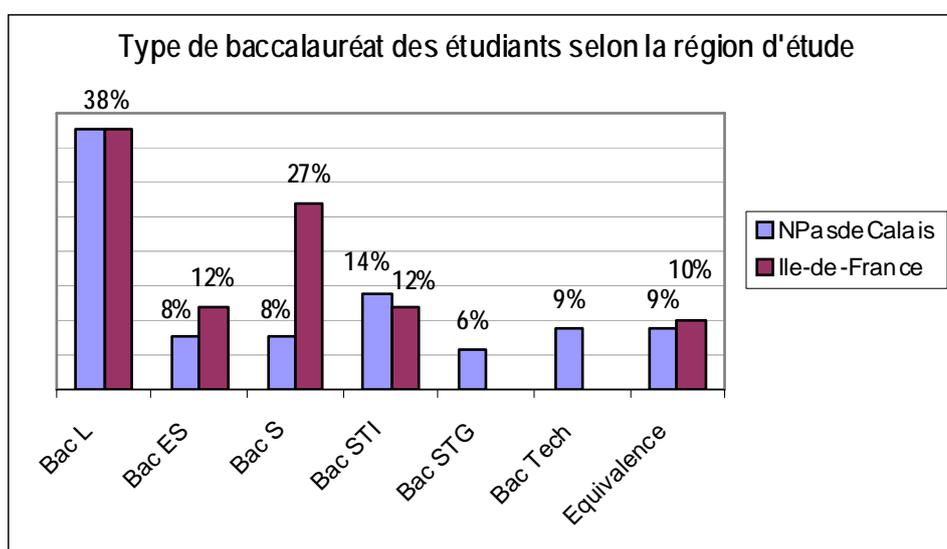


³³ Galodé Gilles et Danner Magali, « L'insertion professionnelle des diplômés DNSEP 2003, Enquête nationale trente mois après le diplôme », IREDU, Ministère de la Culture et de la Communication. Délégations aux arts plastiques, Juin 2006, p. 42.

³⁴ Lutinier Bruno, Dietsch Bruno et Sotto Marie-Françoise, « Formations artistiques, culturelles et en communication en 2009 : 155 000 étudiants dans des filières très diversifiées », Cultures Chiffres, DEPS, 2011-5.

³⁵ Galodé Gilles, Michaut Christophe, « Le cheminement des étudiants dans les écoles supérieures d'art », *Revue Française de Pédagogie*, n° 143, avril-mai-juin 2003, p. 82.

Concernant la répartition géographique, 54 % des étudiants de la région Nord-Pas-de-Calais obtiennent un baccalauréat général (L, ES, S) contre 77 % en Île-de-France. Les baccalauréats STI, STG et techniques sont beaucoup plus présents dans le Nord-Pas-de-Calais. De même, les étudiants ayant obtenu un baccalauréat scientifique sont beaucoup plus nombreux en Île-de-France avec un taux de 27 % contre seulement 8 % dans le Nord-Pas-de-Calais. Le nombre d'étudiants ayant obtenu un baccalauréat L reste le même d'une région à l'autre. Enfin, le nombre d'équivalence au baccalauréat est légèrement supérieur en Île-de-France. Cela semble dû, en partie, aux étudiants étrangers qui intègrent les grandes écoles parisiennes avec un diplôme plus ou moins équivalent au baccalauréat français.



Notre étude nous permet de faire également le constat, comme l'avait déjà fait Raymonde Moulin³⁶, d'un recrutement plus élevé des étudiants dans les écoles supérieures nationales à la différence des écoles supérieures régionales qui bénéficient, quant à elles, d'un recrutement d'élèves moins exigeant. Dans notre étude, les taux plus élevés d'étudiants ayant obtenus leur baccalauréat scientifique démontrent et témoignent de ce niveau élevé de recrutement.

³⁶ Moulin Raymonde, *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion, 1992.

2.2. Les mentions

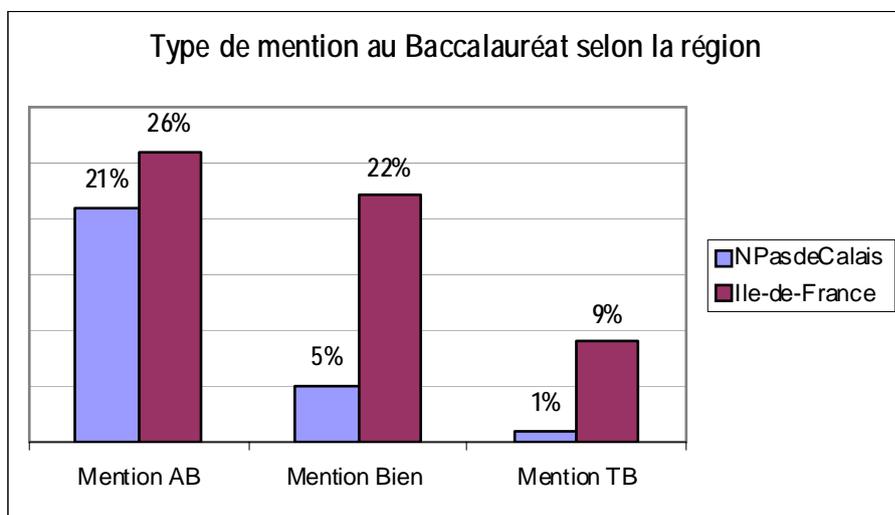
De même, l'analyse des mentions obtenues au baccalauréat, va venir renforcer cette idée que les étudiants recrutés dans le Nord-Pas-de-Calais et en Île-de-France ne détiennent pas tout à fait le même niveau scolaire.

Les étudiants inscrits dans les écoles supérieures d'art ont, comme nous venons de le voir, obtenu différents types de baccalauréats. Certains ont même obtenu une mention soit 38 % sur l'ensemble de notre corpus. Si l'on observe la répartition par territoire, le Nord-Pas-de-Calais compte 26 % d'étudiants ayant obtenu une mention à leur baccalauréat alors qu'en Île-de-France, 57 % des étudiants, soit plus du double, ont obtenu une mention au baccalauréat. Nous observons ici très nettement que les écoles supérieures d'art de la région Île-de-France recrutent à un niveau scolaire beaucoup plus élevé que dans le Nord-Pas-de-Calais.

Les mentions assez bien restent les plus nombreuses dans le Nord-Pas-de-Calais avec 26 % contre 21 % en Île-de-France. La mention bien arrive quant à elle en première position en Île-de-France et représente 22 % des résultats. C'est d'ailleurs ici que se creuse la différence entre les deux régions, puisque les écoles parisiennes recrutent beaucoup plus d'étudiants ayant obtenu une mention bien et très bien que leurs homologues du Nord-Pas-de-Calais. Enfin, arrive en troisième place la mention très bien pour 9 % en Île-de-France contre seulement 1 % dans la région Nord-Pas-de-Calais.

Il semblerait donc, que les écoles supérieures d'art d'Île-de-France soient plus exigeantes dans leur recrutement d'étudiants que celles du Nord-Pas-de-Calais, le premier indice de cette exigence se situant dans la mention obtenue au baccalauréat mais aussi dans le type de baccalauréat obtenu selon la région. Par contre, si ce marqueur de l'origine scolaire déterminé par le type de baccalauréat (généraliste vs technique ou par spécialité : littéraire, économique, ou scientifique) ne constitue pas, nécessairement, un indicateur du niveau des élèves, il éclaire néanmoins les stratégies d'orientation selon les options proposées dans les écoles supérieures d'art. En effet, les étudiants inscrits dans l'option art des écoles supérieures d'art ont, plus largement que les autres étudiants, obtenu un baccalauréat de la section littéraire. De même, les étudiants qui ont choisi les options design et

communication ont pour une bonne partie d'entre eux obtenu un baccalauréat des sections scientifiques.



2.3. Le taux de redoublement

Nous avons également pu étudier, grâce aux réponses obtenues dans les questionnaires, le pourcentage d'étudiants qui avaient dû, lors de leur scolarité, redoubler une classe.

Ce taux de redoublement s'avère être un bon indicateur du niveau scolaire de l'étudiant ainsi qu'un marqueur pertinent des périodes d'incertitude quant à son orientation.

Cependant, nous n'avons pas eu l'opportunité de calculer l'année d'obtention du baccalauréat, ce qui aurait pu nous indiquer un retard scolaire. Nous avons préféré leur demander dans le questionnaire s'ils avaient redoublé dans leur scolarité une ou plusieurs classes. Il est à noter toutefois, que la quasi-totalité des écoles supérieures d'art en France, enregistrent une population d'élèves légèrement plus âgée que dans d'autres formations d'enseignement supérieur³⁷.

Nous savons à la lecture du rapport de Gilles Galodé et de Magali Danner³⁸ que ce retard dans la scolarité peut se répercuter sur l'âge d'obtention du DNSEP, générant d'autres modalités d'insertion professionnelle. Nous savons également grâce à cette étude qu'un

³⁷ Galodé Gilles, Michaut Christophe, « Le cheminement des étudiants dans les écoles supérieures d'art », *Revue Française de Pédagogie*, n° 143, avril-mai-juin 2003, p. 82.

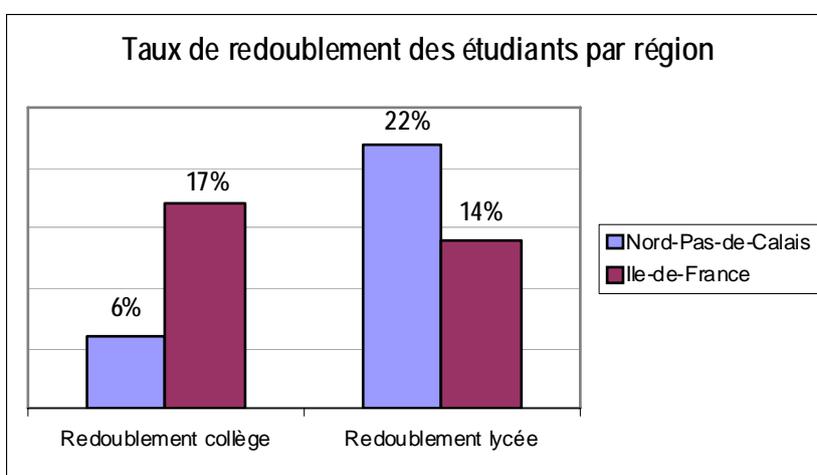
³⁸ Galodé Gilles et Danner Magali, « L'insertion professionnelle des diplômés DNSEP 2003, Enquête nationale trente mois après le diplôme », IREDU, Ministère de la Culture et de la Communication. Délégations aux arts plastiques, Juin 2006, p. 34.

examen plus fin des séries de baccalauréat par genre peut donner des résultats venant confirmer un parcours moins chaotique du côté des filles. Cela a par ailleurs été déjà évoqué dans le chapitre consacré à la répartition par genre dans les écoles d'art de notre corpus.

Néanmoins, les résultats obtenus sur les taux de redoublement dans chacune des régions restent très contrastés : le Nord-Pas-de-Calais rencontre un taux de redoublement largement plus important au lycée avec 22 % contre 6 % au collège alors que la configuration semble inversée en Île-de-France, 17 % de redoublement au collège contre 14 % au lycée.

De plus, il semblerait que les étudiants du Nord-Pas-de-Calais soient plus indécis sur leur orientation à partir du lycée alors que les choses semblent se dessiner plus tôt pour les étudiants de la région parisienne. Les choix d'orientation n'occupent, dans le temps, pas les mêmes priorités et obligent les étudiants d'Île-de-France à prendre la bonne décision plus tôt.

Parallèlement à cette analyse, nous pouvons également en déduire que le niveau scolaire des étudiants d'Île-de-France reste plus élevé en comparaison de celui des étudiants du Nord-Pas-de-Calais dans la mesure où leurs pourcentages de redoublement apparaissent moins élevés. Cela vient confirmer à nouveau l'idée que les écoles supérieures d'art d'Île-de-France de notre corpus recrutent leurs élèves à un niveau plus élevé que celui du Nord-Pas-de-Calais.



2.4. La fréquentation des établissements privés

Nous avons également analysé, dans ce chapitre consacré au rôle du système éducatif, le statut des écoles fréquentées par les élèves et notamment si ces écoles dépendaient du secteur public ou de secteur privé³⁹.

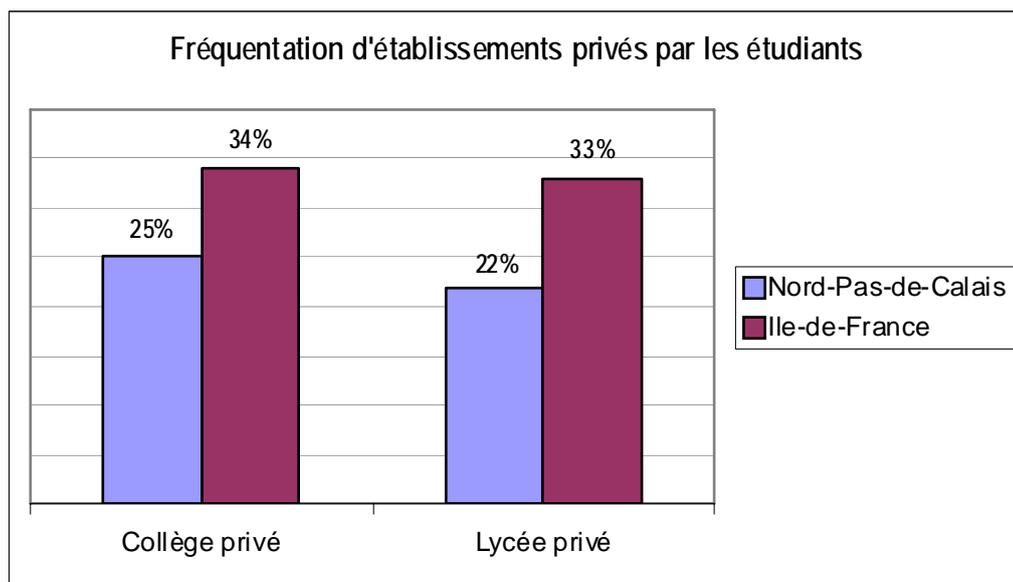
Même si les taux de fréquentation d'établissements privés ou publics par les étudiants de notre corpus nous livrent, en définitive, assez peu d'informations pertinentes, ces résultats nous donnent tout de même à voir un différentiel notable entre les deux régions qui peut s'avérer intéressant. En effet, les étudiants de la région Nord-Pas-de-Calais semblent fréquenter un peu moins les établissements privés que leurs homologues d'Île-de-France.

Dans le Nord-Pas-de-Calais, ils sont environ un quart à avoir suivi une partie de leur scolarité dans un établissement privé alors qu'en Île-de-France, ils sont près d'un tiers à avoir suivi leur scolarité dans ce type d'établissement. Ces chiffres restent peut-être à mettre en lien avec certains établissements privés d'Île-de-France qui proposent des classes préparatoires à l'entrée des grandes écoles d'art et qui se trouvent en concurrence avec les classes préparatoires publiques sur le même territoire⁴⁰. De même, nous savons grâce à d'autres études⁴¹ que la part des étudiants inscrits dans les établissements d'enseignement artistique et culturel privés s'avère plus importante que dans l'ensemble de l'enseignement supérieur. Cette particularité trouve son origine dans la nature même des enseignements dispensés comme la photographie, la mode, ou la vidéo, qui ont été gérés très rapidement par des établissements privés.

³⁹ Cacouault-Bitaud Marlaine et Oeuvarard Françoise, *Sociologie de l'éducation*, Paris, La découverte, 2009, pp. 26 et 58.

⁴⁰ Voir le chapitre 9 concernant les relations entre écoles de pratiques amateurs et écoles supérieures d'art.

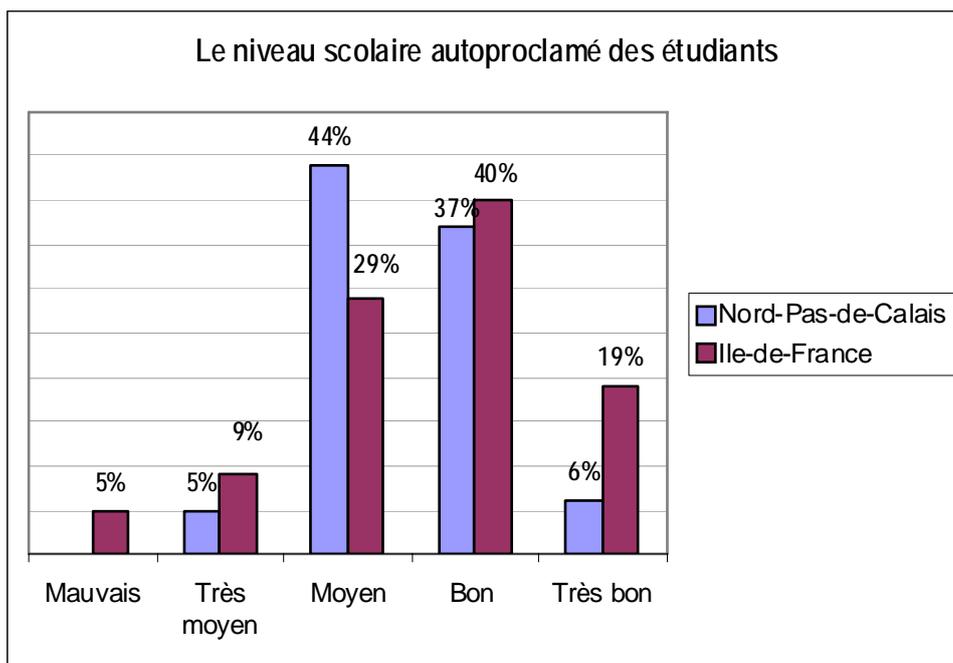
⁴¹ Lutinier Bruno, Dietsch Bruno et Sotto Marie-Françoise, « Formations artistiques, culturelles et en communication en 2009 : 155 000 étudiants dans des filières très diversifiées », Cultures Chiffres, DEPS, 2011-5.



2.5. Le niveau scolaire des étudiants

Afin d'affiner notre étude sur le parcours scolaire des étudiants, nous les avons interrogés, comme nous l'avons fait pour les adolescents inscrits dans les écoles de pratiques amateurs, sur leur niveau scolaire auto proclamé. Il s'agissait également pour eux de se définir sur une échelle de cinq valeurs allant de « mauvais » élève à « très bon » élève.

Les résultats obtenus viennent à nouveau confirmer que le niveau scolaire des élèves d'Île-de-France semble supérieur à celui des étudiants du Nord-Pas-de-Calais. En effet, nous obtenons 40 % à la réponse « bon élève » en Île-de-France contre 37 % dans le Nord-Pas-de-Calais alors que le taux de réponses correspondant au niveau « moyen » apparaît plus important dans le Nord-Pas-de-Calais avec 44 % contre 29 % en Île-de-France. Enfin, et cela vient également confirmer le niveau scolaire supérieur des étudiants d'Île-de-France, puisque 19 % d'entre eux se déclarent « Très bon élève » contre seulement 6 % des étudiants du Nord-Pas-de-Calais.



Quant à la répartition par genre en termes de niveau scolaire, nous pouvons constater, sans grande surprise, que les filles présentent un parcours scolaire plus performant que celui des garçons. Une partie du chapitre 5 de cette thèse consacré à la notion de genre reprend dans les détails cette répartition et confirme les propos de Dominique Pasquier⁴², notamment l'idée que les effets de l'école et du parcours scolaire en général, sont plus prégnants du côté des femmes que des hommes. Ainsi le diplôme sera plus utile aux femmes en termes d'insertion professionnelle, même si cette condition du diplôme s'avère nécessaire mais non suffisante.

Il reste toutefois à souligner une particularité qui est celle des niveaux « mauvais élève » et « élève très moyen » qui rencontrent un score surprenant en Île-de-France : 5 % des étudiants d'Île-de-France ont bien voulu avouer leurs piètres résultats scolaires et 9 % se disent vraiment « très moyen » scolairement. Les étudiants de la région Nord-Pas-de-Calais, eux, n'ont pas été attirés par ces réponses. Nous pourrions peut-être en déduire que les étudiants d'Île-de-France placent leurs compétences ailleurs que dans les résultats scolaires et viennent confirmer, par cet aveu, la part vocationnelle et surtout artistique de leurs choix d'orientation.

⁴² Pasquier Dominique, « Carrières de femmes : l'art et la manière, in *Sociologie du travail*, 4-83, 1983, p. 418 à 431.

Cela n'est pas sans rappeler ce que nomme Raymonde Moulin⁴³ « la rationalisation de l'échec scolaire » qui est ici pleinement revendiquée par l'étudiant qui avoue un niveau scolaire très moyen. Cet aveu vient même renforcer la force vocationnelle de ses choix et donner, dans un sens, une sorte de valeur supplémentaire à ses compétences artistiques, thème largement développé dans le chapitre 3 de cette thèse. L'art et la création en général, se situent alors bien au-delà des contingences classiques de toute sorte de formation et exigent de la part des étudiants d'autres compétences et d'autres dispositions que le format scolaire classique ne peut leur apporter.

Cet aspect des choses semble par ailleurs fréquemment revendiqué par les écoles d'art elles-mêmes qui ont toujours voulu se positionner en dehors, et à la marge des enseignements traditionnels. Néanmoins, elles se retrouvent, aujourd'hui, face à un paradoxe, puisqu'elles semblent refuser d'un côté les aspects par trop éducatifs des systèmes scolaires tout en recrutant de plus en plus leurs candidats chez les bons, voire les très bons élèves. Comme le dit assez justement Pascal Nicolas-Le Strat « *L'activité artistique est une activité à forte densité socio-cognitive et suppose un capital scolaire et intellectuel* »⁴⁴.

2.6. Le choix de l'option arts plastiques au lycée

Nous avons également choisi dans ce chapitre d'analyser la place des options arts plastiques dans la scolarité des étudiants.

En effet, les étudiants, avant d'entrer en école supérieure d'art, ont pour la plupart d'entre eux suivi une scolarité classique et obtenu un baccalauréat général (le pourcentage des baccalauréats professionnels reste très faible dans notre étude : 10 % dans le Nord-Pas-de-Calais et moins de 5 % en Île-de-France). Certains, durant cette scolarité au lycée, ont choisi de renforcer ce choix artistique par une option (légère ou lourde selon le nombre d'heures par semaine), en arts plastiques.

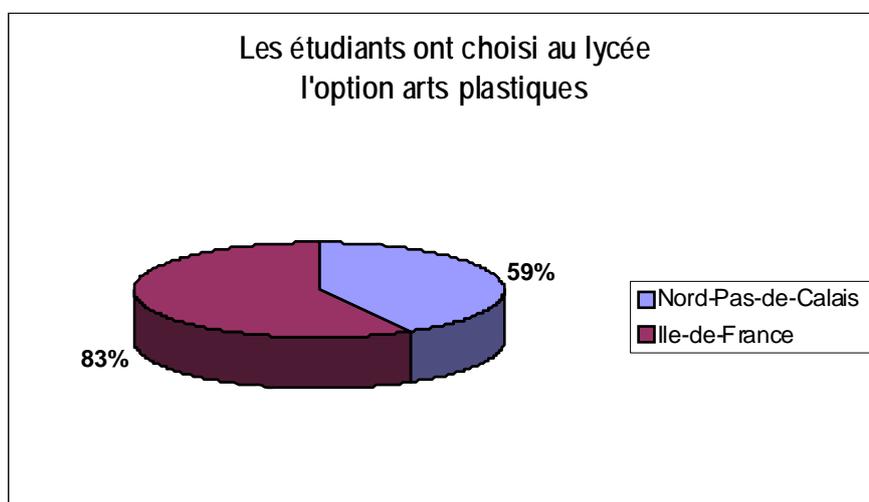
⁴³ Moulin Raymonde, *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion, 1992, p. 302.

⁴⁴ Nicolas-Le Strat Pascal, *Une sociologie du travail artistique*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 105.

Comme le souligne Marie Duru-Bellat⁴⁵, le choix d'une option n'est jamais anodin, même si, selon les textes de l'Éducation Nationale, ils ne devraient pas être le vecteur principal dans le choix d'orientation des élèves. Néanmoins, ces options orientent d'une part les élèves en les regroupant par niveau ou par spécialité, et d'autre part, ils conduisent ensuite les élèves à choisir telle ou telle filière du baccalauréat. Les options art conduisant irrémédiablement les élèves vers des baccalauréats littéraires plutôt que vers des baccalauréats scientifiques. D'où cette grande proximité entre nos résultats obtenus selon les filières du baccalauréat et le jeu des options ; nous avons vu que nous obtenons une majorité d'étudiants détenteurs d'un baccalauréat de type L, 38 % dans les deux régions, cela allant de soi avec les réponses sur l'option arts plastiques.

Au regard des résultats obtenus selon les régions, nous pouvons constater que les élèves du Nord-Pas-de-Calais ont pour 59 % choisi l'option arts plastiques au lycée alors que les élèves de la région Île-de-France ont choisi cette option à 83 %.

Cette différence notable entre les deux régions vient à nouveau appuyer l'idée que les étudiants d'Île-de-France ont opté très vite dans leur parcours scolaire vers des études artistiques. Leur choix semble avoir été pris bien plus tôt par rapport à leurs homologues du Nord-Pas-de-Calais.



⁴⁵ Duru-Bellat Marie, « Les choix d'orientation : des conditionnements sociaux à l'anticipation de l'avenir » in Lemel Yannick, Roudet Bernard, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 124.

Par ailleurs, les écoles supérieures d'art proposent, trois options⁴⁶ : art, design et communication. Cette option est à choisir en fin de première année par les étudiants après avoir suivi un ensemble d'enseignements très large. Nous pouvons constater à la lumière des résultats obtenus dans nos questionnaires que les élèves qui ont obtenu un baccalauréat de type L s'orientent plus facilement vers les options art alors que les élèves qui ont obtenu un baccalauréat scientifique s'orientent ensuite vers l'option design. Nous avons pu le constater particulièrement à l'école supérieure de Valenciennes mais aussi à l'ENSAD.

Cette option design attire également les étudiants ayant obtenu un baccalauréat technique. Ils sont assez peu nombreux dans notre corpus (10 % dans la région Nord-Pas-de-Calais et moins de 5 % en Île-de-France) mais néanmoins, ces résultats confirment les autres études ayant fait le même constat.

3 - Le rôle des enseignants dans le parcours scolaire des adolescents et des étudiants en école d'art

Nous ne pouvions pas terminer ce chapitre consacré au rôle du système éducatif français dans le choix d'une pratique ou d'une formation artistique sans évoquer le rôle joué par les enseignants.

Ainsi, nous avons déjà pu mentionner le rôle particulièrement important que jouent les enseignants, d'une part, dans la prise de conscience des compétences et des dispositions de certains enfants dans les domaines artistiques mais aussi, et d'autre part, en termes d'agent très influent sur leurs choix d'orientation. Nous avons déjà évoqué dans le chapitre consacré aux prescripteurs, le rôle joué par ces enseignants. Il convenait aussi dans ce chapitre consacré à la place du système éducatif d'évoquer l'influence de ces derniers.

De manière générale, nous savons que les relations qui se tissent entre les élèves et les enseignants représentent une place importante dans les systèmes éducatifs. Les élèves des écoles primaires parlent facilement de leur maître ou de leur maîtresse. Au collège, les jeunes adolescents sont sensibles aux qualités humaines que leurs professeurs peuvent avoir et, au lycée, les lycéens apprécient tout autant les qualités pédagogiques des professeurs que leur capacité à se rendre sympathique. Dans l'ensemble, les élèves attachent donc une grande importance à la relation avec les enseignants et quand les élèves

⁴⁶ Pour de plus amples explications, il convient de se référer au chapitre premier de cette thèse qui présente les écoles d'art et leurs options.

sont déçus, ils le vivent souvent douloureusement comme l'expression d'un profond mépris à leur égard⁴⁷. De fait, nous pouvons supposer que les relations qui vont se tisser tout au long du parcours scolaire des élèves concernés par notre recherche, notamment dans le domaine des arts plastiques, peuvent être décisives quant au choix d'une orientation vers une formation artistique.

Plus précisément, Olivier Donnat⁴⁸, dans son ouvrage, *Les amateurs - Enquête sur les activités artistiques des Français*, rappelait de façon très juste que c'est avant tout dans le domaine des arts plastiques que l'influence des enseignants et le contact avec les œuvres semblent les plus forts en comparaison, notamment, des danseurs et des comédiens qui se laissent plus facilement influencer par le cercle des proches.

Par ailleurs, Laurence Espinassy⁴⁹ nous rappelle dans son article consacré à l'enseignement des arts plastiques au collège que les missions de ces enseignants s'avèrent loin d'être simples et qu'ils reposent avant tout sur des pertinences pédagogiques et didactiques très fines.

Nous avons donc choisi de révéler ici quelques propos d'étudiants qui témoignent de cette influence non négligeable que peuvent avoir eu certains enseignants.

Chez Cécile, étudiante aux Beaux-arts de Paris, c'est avant tout son professeur d'arts plastiques au collège qui a pu influencer son premier choix de suivre des études artistiques : « *Un jour, il a dit à ma grande sœur que j'avais un don, un truc un peu fort qu'il fallait exploiter* ». Puis d'autres professeurs dans la suite de son parcours d'étudiante sont venus à leur tour confirmer et en quelque sorte valider ses choix : « *Après mon baccalauréat L option arts plastiques, j'ai décidé de rentrer en prépa artistique et on m'a très vite mise dans une classe un peu à part avec d'autres élèves qui avaient aussi suivi des cours dans une école d'art. Cela m'a conforté dans l'idée que j'avais quelque chose à y faire* ».

De son côté, Nicole ancienne élève des Beaux-arts de Paris confirme également dans son récit l'importance du soutien des enseignants à l'époque du collège : « *Ma deuxième*

⁴⁷ Duru-Bellat Marie, Van Zanten Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 199.

⁴⁸ Donnat Olivier, *Les amateurs - Enquête sur les activités artistiques des Français*, Paris, Ministère de la Culture, Dag, Département des Études et de la prospective, 1996, p. 65.

⁴⁹ Espinassy Laurence, « Enseigner les arts plastiques au collège : une mise en tension entre créativité et efficacité », in Chabanne Jean-Charles, Parayre Marc et Villagordo Eric, *La rencontre avec l'œuvre – Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*, Paris, L'Harmattan, 2012, p. 173.

rencontre importante ou personne importante, c'est un prof d'arts plastiques qui était aussi un ancien des Beaux-arts de Paris et qui est venu dans notre classe quand j'étais en 5^e. C'est lui qui m'a aussi donné envie de suivre les Beaux-arts ».

Le soutien d'un ou de plusieurs enseignants, souvent les professeurs d'arts plastiques, s'avère primordial dans la période de formation des étudiants correspondant au collège et au lycée. Certaines « vocations » vont alors se trouver confirmées par le retour positif de ces enseignants et par leurs encouragements. Ces confirmations plus ou moins explicites vont ainsi légitimer des choix d'orientation parfois contestés au sein de la cellule familiale.

Cependant, comme en témoigne Marie-Claire, étudiante aux Beaux-arts de Paris, certains enseignants peuvent avoir eu des effets inverses et ce sont les parents qui, cette fois-ci, vont jouer le rôle de prescripteur et non les professeurs : *« J'ai rencontré pas mal de réticences du côté aussi d'une prof d'arts plastiques qui nous disait que rentrer aux Beaux-arts de Paris c'était trop difficile. Je pense qu'elle a pu en décourager plus d'un. Peut-être parce qu'elle-même n'avait pas réussi à y rentrer [...] Heureusement, c'est ma mère qui m'a encouragée ».*

Certains étudiants évoquent également l'influence que peuvent avoir eu les enseignants des écoles d'art de pratiques amateurs comme Laurence qui a suivi des cours aux Beaux-arts de Compiègne : *« J'y ai rencontré un super prof qui m'a appris à regarder. C'est à partir de ce moment là que j'ai commencé à faire de la photo et à me dire que, c'est aux Beaux-arts que je veux aller ».*

À travers ces différents témoignages, nous percevons donc l'importance que peuvent revêtir les conseils et les encouragements formulés par les enseignants en arts plastiques ou encore ceux rencontrés dans les structures de formation liées aux pratiques amateurs. Ils ne représentent pas les principaux prescripteurs à l'ensemble de ces pratiques artistiques mais viennent avant tout confirmer des choix déjà plus ou moins engagés. Ils assurent également comme mission de rassurer les adolescents, les étudiants mais aussi parfois les parents qui peuvent de leur côté vouloir s'opposer à ce type de formation. De plus, ils démontrent à travers leur statut d'enseignant que les métiers liés aux domaines artistiques sont

réellement ouverts et pour le moins possibles puisqu'ils constituent la preuve que le métier de professeur d'arts plastiques existe souvent associé à celui de plasticien.

En outre, leurs conseils peuvent venir renforcer les désirs des parents dans l'orientation future de leur enfant et ainsi renforcer les mécanismes de la reproduction à l'œuvre.

Nous ne pouvons pas, malheureusement, développer davantage cet aspect non négligeable du rôle joué par les enseignants. Mais nous devinons, néanmoins, que ce rôle pourrait être plus largement étudié, soit à travers les témoignages des élèves, soit via leurs propres récits.

Conclusion

Ce chapitre consacré dans sa première phase aux liens existants entre la scolarité des adolescents et leurs pratiques amateurs en école d'art a permis de démontrer, d'une part, que la localisation géographique des écoles pouvait avoir une influence primordiale sur la fréquentation d'une structure culturelle dans une ville, et d'autre part, que les écoles privées étaient largement surreprésentées quant à la provenance des effectifs adolescents dans les écoles d'art de pratiques amateurs de notre enquête.

Par ailleurs, nous percevons que les adolescents qui fréquentent les écoles d'art de pratiques amateurs de notre corpus cumulent bons résultats scolaires avec des choix d'options multiples. Nous avons donc à faire à un public particulier composé essentiellement d'adolescents déjà bien engagés dans leur « métier d'élève » en général.

De plus, au regard de ce que les adolescents pensent des enseignements qu'ils reçoivent en milieu scolaire, nous observons que les avis restent partagés quant à l'intérêt qu'ils portent à ces enseignements artistiques. Qui plus est, la plupart d'entre eux estime que ces enseignements se trouvent sans rapport immédiat avec leur inscription dans une école d'art de pratiques amateurs. Notre enquête venant donc confirmer ce que Sylvie Octobre avait déjà mentionné dans son ouvrage : « *L'esthétisation des arts plastiques ne débute qu'au*

collège avec les cours d'arts plastiques et on n'identifie aucun lien entre goût déclaré pour ces enseignements et pratique des arts plastiques en amateur »⁵⁰.

Du côté des étudiants, notre étude confirme à nouveau les résultats déjà obtenus dans d'autres études⁵¹ : le baccalauréat littéraire l'emporte sur l'ensemble des autres baccalauréats à l'entrée des écoles supérieures d'art même si nous constatons un niveau scolaire largement plus élevé du côté des étudiants d'Île-de-France via l'observation du jeu des mentions et des taux de redoublement. Nous pouvons dans notre étude confirmer que les écoles d'art supérieures nationales recrutent toujours à un niveau scolaire plus élevé que les écoles d'art supérieures régionales.

Enfin, nous constatons que les enseignants, qu'ils appartiennent au monde de l'Éducation Nationale ou à celui des écoles d'art, détiennent un pouvoir non négligeable dans l'influence qu'ils peuvent avoir dans la révélation ou la confirmation d'un désir de formation artistique chez les adolescents et les étudiants.

Il convenait pour clore cette partie relative à la place de l'école dans notre étude des publics des écoles d'art, d'opposer, pour un temps, ces deux institutions qui parfois se ressemblent mais qui revendiquent aussi de part et d'autres leurs spécificités.

Pour dire les choses rapidement, la première analogie qui associe ces deux mondes réside dans le mot « école ». Chacune de ces institutions – collège/lycée ou écoles d'art - a pour vocation première de former des jeunes et de leur fournir les clés à un accomplissement social et humain.

Cependant, il convient de noter que les adolescents, inscrits dans une école d'art de pratiques amateurs, viennent avant tout y chercher autre chose que ce qu'ils trouvent dans le cadre scolaire. Les écoles d'art de pratiques amateurs doivent donc se détacher du modèle traditionnel scolaire pour inventer d'autres voies de sensibilisation et de transmission. Certaines écoles d'art de pratiques amateurs ont déjà commencé à réfléchir à de nouvelles formes de pédagogies mais aussi d'organisation en fédérant leurs moyens et

⁵⁰ Octobre Sylvie, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, DEPS, 2004, p. 255.

⁵¹ Cf. Galodé et Danner, *Op. Cit.*, 2006.

Cf. Moulin Raymonde, *Op. Cit.*, 1992.

Cf. Sulzer Emmanuel, *Op. Cit.*, 1999.

Cf. Vandebunder Jérémie, *Op. Cit.*, 2014.

leurs idées. Dans le Nord-Pas-de-Calais, plusieurs structures se réunissent régulièrement afin d'évoquer un possible regroupement des écoles de pratiques amateurs. Nous développerons plus encore cet aspect des choses dans notre dernier chapitre, mais il faut cependant garder à l'esprit que déjà des évolutions sont en cours.

Chapitre VII

Les nouveaux outils et moyens de communication dans la création artistique chez les adolescents et les étudiants inscrits en école d'art

Nous avons choisi de consacrer ce septième chapitre aux nouveaux outils et moyens de communication que peuvent utiliser les adolescents et les étudiants inscrits en écoles d'art. En effet, nous ne sommes pas sans savoir, aujourd'hui, que les révolutions numériques et informatiques touchent tous les domaines d'activité et notamment le secteur de la création en arts plastiques et en arts visuels en transformant les moyens de communication mais aussi les modes de création des élèves des écoles d'art, qu'ils soient adolescents ou étudiants.

Les études réalisées par le Département des Études et de la Prospective du Ministère de la Culture – aujourd'hui devenu DEPS – fournissaient déjà, en 1999¹, des chiffres sur l'utilisation de l'informatique à des fins créatives : « 22 % des utilisateurs d'ordinateurs développent des pratiques artistiques en amateur sur leur matériel, 19 % dessinent, 15 % traitent du son et 6 % de l'image ». Depuis, d'autres études plus récentes sont venues actualiser ces données² qui ont largement évolué.

Ainsi, afin de nous rendre compte de l'évolution constante et de l'impact des nouvelles technologies, nous pouvons nous référer à l'ouvrage de Sylvie Octobre consacré aux cultures juvéniles³ soulignant que les plus jeunes ont toujours figuré parmi les moteurs de diffusion des nouvelles formes de culture, notamment technologiques, favorisant la mobilité physique mais aussi médiatique des adolescents, ces nouveaux outils développant d'autres formes de communication mais aussi d'expression et de créativité. Qui plus est, cet ouvrage nous a permis de repenser l'évolution des cultures jeunes par le passage d'une culture médiatique à une culture numérique. Ainsi, la mobilité des nouvelles technologies, l'ordinateur comme outil de créativité et d'expression ou enfin l'évolution des pratiques amateurs, représentent des thèmes abordés par l'ouvrage et en complète résonance avec nos problématiques développées dans ce chapitre.

¹ « Les usages de loisirs de l'informatique domestique », *Développement culturel*, Ministère de la Culture-DEP, n° 130, octobre 1999.

² Mercklé Pierre, *Sociologie des réseaux sociaux*, Paris, La Découverte, 2011.

Chevrefils-Desbiolles Annie, « L'amateur dans le domaine des arts plastiques – Nouvelles pratiques à l'heure du web 2.0 », Département des publics et de la diffusion – DGCA – Ministère de la Culture et de la Communication, mars 2012.

³ Quelques repères sur les vagues technologiques depuis les années 1960 : Octobre Sylvie, *Deux pouces et deux neurones – Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*, Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS, Paris, 2014, p. 43.

De nombreuses informations nous ont été également transmises par l'ouvrage d'Olivier Donnat⁴. En effet, cette étude éditée en 2009 nous invite à renouveler nos modes d'analyse des pratiques culturelles et notamment depuis l'émergence en 1997 de ce que l'auteur nomme une « culture numérique » fondée sur les écrans : « *Cette nouvelle forme de culture –numérique- interroge les fondements même des pratiques culturelles et les comportements cognitifs impliqués : que signifient lire, écrire, regarder, écouter, voir, archiver ? Quels sens auront ses mots pour une génération dont les premières pratiques culturelles auront toujours procédé d'écrans dits nouveaux, se résorbant le plus souvent dans les usages à tout faire qu'est l'Internet ?* »⁵.

Il nous semblait donc nécessaire, lors de notre enquête, de nous pencher sur l'impact que pouvaient avoir les nouveaux outils et moyens de communication sur les pratiques culturelles mais aussi artistiques des élèves des écoles d'art de notre corpus.

Ainsi, au cours de notre étude de terrain, les adolescents et les étudiants ont été interrogés sur bon nombre de questions relatives à ces formes de communication en évolution. Plus précisément, les questions concernant les nouveaux supports et moyens de communication nous ont permis d'engager plusieurs analyses sur leur diffusion à travers les publics étudiés mais aussi sur leurs modes d'utilisation.

Notre étude de terrain dans les écoles d'art nous a permis, par ailleurs, de comparer nos résultats aux données chiffrées les plus récentes et de nous approcher quantitativement et qualitativement des nouvelles problématiques liées aux révolutions numériques. Partant, cette enquête nous a permis de rassembler un bon nombre d'éléments concernant les modes de communication utilisés actuellement par les adolescents inscrits en écoles d'art de pratiques amateurs ainsi qu'auprès des étudiants des écoles supérieures d'art.

Enfin, sur le plan méthodologique et à l'instar de l'ouvrage de Jean-François Bach, Olivier Houdé, Pierre Léna, et de Serge Tisseron⁶, nous aurions pu décider de regrouper l'utilisation d'Internet, du téléphone portable, des tablettes numériques, ou des réseaux

⁴ Donnat Olivier, *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique – Enquête 2008*, Paris, Éditions La Découverte, 2009, p. 11.

⁵ *Ibidem*, p. 11.

⁶ Bach Jean-François, Houdé Olivier, Léna Pierre, Tisseron Serge, *L'enfant et les écrans – Un avis de l'Académie des sciences*, Paris, Éditions Le Pommier, 2013.

sociaux sous le dénominateur commun de « l'utilisation d'écrans ». Notre étude de terrain nous a cependant amenée à choisir de différencier selon les cas les outils (téléphone, ordinateur) et leurs utilisations (téléphonie, Internet, création).

1 - L'enquête

Nous avons demandé, dans un premier temps, aux adolescents de notre étude par l'intermédiaire d'un questionnaire, s'ils disposaient d'un téléphone mobile, d'une adresse mail et d'un blog. Du côté des étudiants, nous leur avons demandé, s'ils possédaient un téléphone mobile, une adresse mail, un compte Facebook et un blog. Les étudiants sélectionnés pour des entretiens plus approfondis ont également répondu à une question concernant leur utilisation d'Internet et ils devaient définir de manière générale son utilisation mais aussi expliquer en quoi ces nouveaux moyens de communication avaient ou non transformé leur production artistique et, si eux-mêmes, avaient recours à Internet pour produire et diffuser leurs travaux plastiques.

Cette double entrée a permis de faire émerger des données de possession, mais également d'utilisation plastique et créative de ces espaces. Néanmoins, une étude plus approfondie nous permettrait d'affiner certaines analyses, et surtout, d'envisager de manière prospective ces nouveaux supports, notamment au regard d'un nouvel espace de production plastique que constitue Internet, considéré aujourd'hui comme un nouveau support ou médium artistique.

Par ailleurs, il faut rester prudent quant aux conclusions que nous pourrions tirer trop rapidement de nos résultats car depuis les premières études des années 90, nous savons que ce domaine a considérablement évolué. En effet, en un peu moins d'une décennie, les évolutions techniques et commerciales dans les domaines de la téléphonie mobile, d'Internet et des logiciels informatiques ont complètement bouleversé les modes de communication entre les individus. Partant, notre enquête pourrait sembler maintenant dépassée sur certaines questions. Nous avons pu constater que pour qu'une enquête sociologique sur l'utilisation des nouveaux moyens de communication par les adolescents et les jeunes adultes soit effective, il fallait pouvoir analyser rapidement son étude de terrain, prévoir en amont les changements et évolutions possibles, qui, en six mois ou un

an, peuvent complètement modifier la structure de l'étude et aborder les résultats avec beaucoup de circonspections.

Par exemple, nous n'avions pas jugé opportun, au début de notre enquête, de questionner les adolescents de la région Nord-Pas-de-Calais sur la possible possession d'un compte Facebook. Au regard de l'évolution des réseaux sociaux sur Internet depuis le début de l'enquête, nous regrettons de ne pas avoir posé cette question. Cela nous aurait permis, d'une part, d'analyser l'évolution en termes d'appartenance aux réseaux sociaux dès l'âge de 11 ans, et d'autre part, d'obtenir des éléments de comparaison avec les adolescents de la région parisienne à qui nous avons posé la question.

Ce biais dans l'étude démontre finalement à quel point l'évolution de ces modes de communication a été rapide.

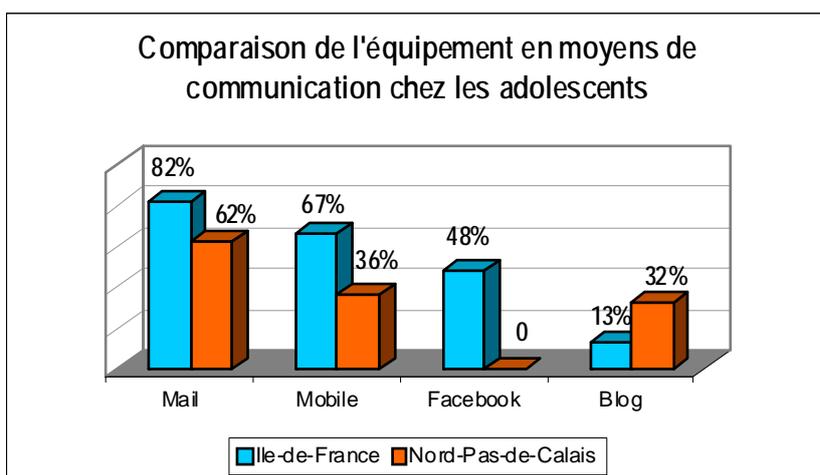
Qui plus est, notre étude qui a débuté en 2009 et qui s'est achevée en 2014, a révélé un intérêt grandissant pour ces résultats et a, en fin de compte, révélé un manque d'informations inhérentes à notre étude. Malheureusement, il était au moment du constat, impossible de revenir en arrière, car les élèves ont depuis grandi, changé d'écoles, abandonné ou non la pratique amateur des arts plastiques et, à coup sûr, également modifié leur comportement vis-à-vis des nouveaux outils et moyens de communication. Ils possèdent, sans nul doute, aujourd'hui, davantage de téléphones mobiles de nouvelle génération qui leur permettent un accès à l'Internet diversifié, plus uniquement centré sur l'ordinateur familial, ou même personnel et enfin, ils ont sûrement accès maintenant à pléthore de réseaux sociaux.

Nous allons donc, dans ce chapitre, tenter d'analyser les informations obtenues par l'intermédiaire des questionnaires remplis et des entretiens réalisés auprès des adolescents et des étudiants tout en restant nuancée concernant les conclusions. Ainsi, nous commencerons par l'analyse de la possession par les adolescents de notre corpus des outils liés aux nouveaux moyens de communication que représentent le téléphone mobile mais aussi l'ordinateur et tous ses usages permettant d'accéder aux différents systèmes de messagerie et réseaux sociaux. Puis nous poursuivrons par une analyse similaire du côté des étudiants scolarisés en école supérieure d'art que nous affinerons par leurs propos

pouvant témoigner de la place que ces derniers donnent à ces nouveaux outils et moyens de communication dans leur pratique artistique.

2 - La construction identitaire des adolescents passe par un taux d'équipement important en moyens de communication et en nouvelles technologies

Chez les adolescents interrogés via les questionnaires, il ressort que les taux de possession des moyens de communication ne sont pas équivalents entre le Nord-Pas-de-Calais et la région Île-de-France, même si les taux semblent très proches. En effet, dans le Nord-Pas-de-Calais⁷, au moment de l'enquête - soit en 2010 - 36 % des adolescents interviewés âgés entre 11 ans et 16 ans possédaient un téléphone mobile, 62 % disposaient d'une adresse e-mail et 32 % avaient un blog.

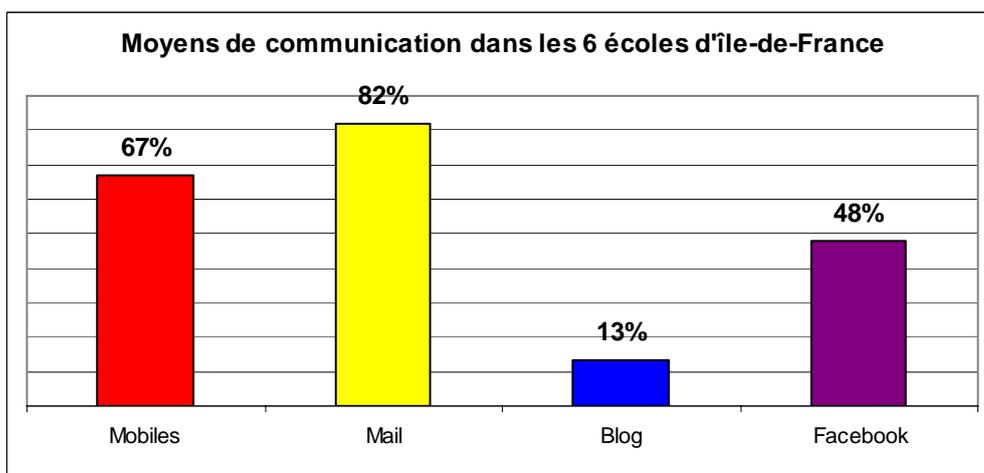
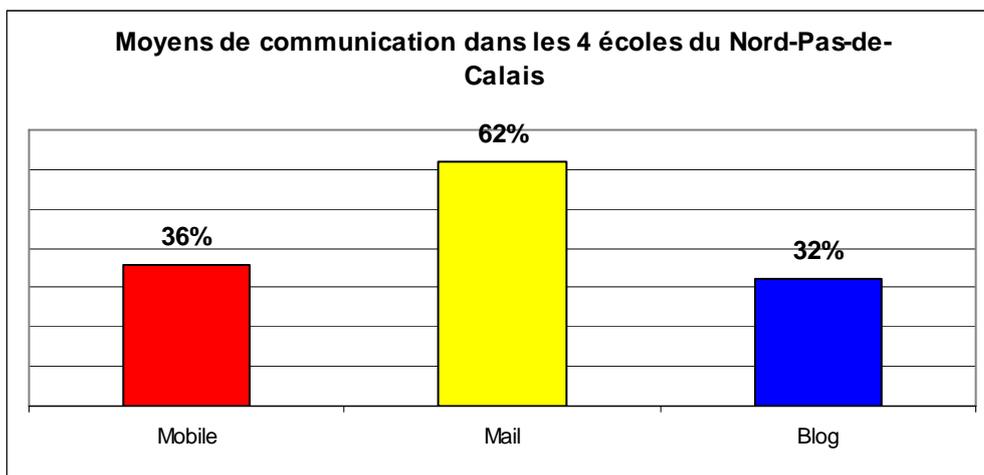


En Île-de-France⁸, l'étude a été réalisée entre 2011 et 2012, 67 % des adolescents possédaient un téléphone mobile, 82 % avaient une adresse e-mail, 48 % un compte Facebook et 13 % disposent d'un blog. Nous constatons que la possession d'un téléphone mobile est en constante augmentation durant cette période, de même pour les adresses mail et les comptes Facebook. Par contre, les adolescents du Nord-Pas-de-Calais possèdent davantage de blogs que leurs homologues d'Île-de-France.

⁷ 297 adolescents âgés entre 11 et 16 ans ont été interviewés par questionnaire dans les quatre écoles suivantes : l'école d'art du Calaisis, l'école Municipale d'arts de Boulogne-sur-Mer, l'école des Beaux-arts de Saint-Omer et l'école d'art de Dunkerque font parties de l'étude.

⁸ 330 adolescents âgés entre 11 et 16 ans ont été interviewés par questionnaire dans six écoles communales ou d'agglomération d'Île-de-France : l'école « Les Arcades » de la ville d'Issy-les-Moulineaux, « Les Ateliers d'Arts Plastiques » de la communauté d'agglomération d'Évry Centre Essonne, l'école d'art Camille Lambert de Juvisy-sur-Orge, l'école d'art Claude Monnet d'Aulnay-sous-Bois, l'école d'Arts Plastiques de Vitry-sur-Seine, et l'école d'art Édouard Manet de Gennevilliers.

Il faut cependant préciser que, pour des raisons pratiques, deux années ont séparé les deux études en région et que l'enquête de terrain parisienne chez les adolescents a eu lieu principalement en 2012. Cet écart de temps peut justifier, en partie, le différentiel, surtout au regard de l'augmentation très rapide des taux de possession.



2.1. Le cas du téléphone mobile

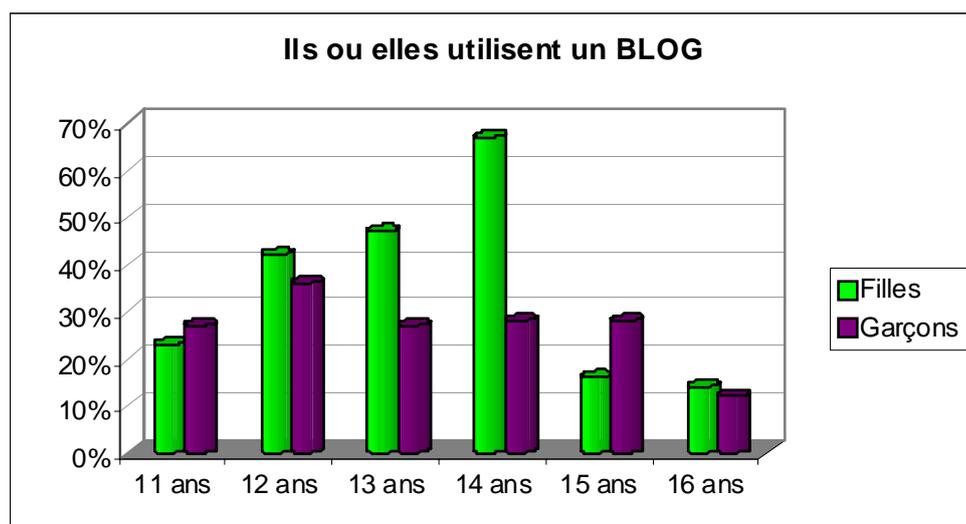
L'évolution en termes de possession des différents moyens de communication avec l'avancée en âge des adolescents se confirme également du côté du pourcentage de possession des téléphones portables. S'ils sont peu nombreux à posséder un téléphone mobile à l'âge de 11 ou 12 ans, ils sont pratiquement tous en possession d'un tel outil à l'âge de 15 et 16 ans. Notre enquête sur trois ans nous a permis d'observer et de vérifier l'augmentation croissante, presque exponentielle de l'utilisation des téléphones mobiles

par les adolescents. Tous les indicateurs - la mise sur le marché d'un grand nombre de modèles, la baisse des tarifs d'abonnement et « l'indispensable » possession de ce téléphone mobile au regard des pairs – ont intensifié l'acquisition du téléphone mobile par les adolescents. Si nous devions recommencer l'enquête aujourd'hui, il semble presque certain que les chiffres seraient différents et de toute évidence en hausse en ce qui concerne les téléphones mobiles, mais aussi concernant la possession d'un ordinateur personnel permettant une connexion Internet vers d'autres adresses mail et d'autres comptes sur les réseaux sociaux.

Néanmoins, à titre de comparaison, nous pouvons observer les chiffres apportés par Pierre Mercklé⁹ dans ce même domaine : la moitié des Français de plus de 12 ans possèdent, en 2000, un téléphone portable, les trois quarts en possèdent un en 2006, et en 2011, on compte 85 % de Français de plus de 12 ans équipés d'un téléphone mobile. Enfin, le dernier chiffre que l'on peut donner apparaît encore plus radical puisqu'en 2011, on atteint même 100 % de taux d'équipement parmi les 18-24 ans sachant qu'entre l'âge de 11 et 14 ans le taux d'équipement est passé très vite de 50 % à près de 90 %.

2.2. La question du Blog et de l'adresse mail

Après avoir analysé le taux de possession de téléphone mobile et d'adresse Internet chez les adolescents, nous avons poursuivi nos analyses sur les blogs et autres moyens de communication via les réseaux sociaux.



⁹ Cf. Mercklé Pierre, *Op. Cit.*, p. 79

Nous avons choisi également, afin d'affiner les résultats, de procéder à une analyse croisant tranches d'âges des adolescents à la variable du genre.

Nous avons alors pu faire le constat qu'une répartition des nouveaux moyens de communication peut aussi s'analyser en termes de genre. Nous constatons, en effet, que les filles inscrites en écoles d'art de pratiques amateurs apparaissent davantage connectées que les garçons puisqu'elles sont 35 % à utiliser un blog et 66 % à disposer d'un mail, contre respectivement 26 % et 55 % chez les garçons.

À l'école des Beaux-arts de Saint-Omer par exemple, l'adresse mail reste le moyen de communication principal qu'utilisent les filles et les garçons avec des taux de possession respectivement de 75 % et 71 %. Du côté du blog comme outil de communication, ce sont les filles et les garçons de l'école d'art du Calais qui semblent les plus « blogueurs » avec respectivement des taux de 46 % et 37 %.

L'utilisation d'un blog concerne plus ou moins un tiers des adolescents, mais davantage encore les filles que les garçons avec 32 % des interviewés. La plus forte proportion sur l'ensemble des écoles revenant à la tranche d'âge des 14 ans qui dispose d'un chiffre bien supérieur à la moyenne, avec 67 % de « blogueuses ». Chez les garçons, c'est à l'âge de 12 ans que l'on semble le plus attiré par cette forme de communication avec 36 %.

Nous pouvons dans ce sens constater que l'utilisation d'un blog gagne progressivement avec l'avancée en âge des adolescents, puisque vers 11 ans, ils sont 23 % de filles et 27 % de garçons à disposer d'un blog, 42 % de filles et 36 % de garçons à 12 ans, 46 % de filles et 27 % de garçons à 13 ans, ce pourcentage augmente ensuite pour atteindre son apogée chez les filles à l'âge de 14 ans avec 67 % et 28 % de garçons, pour ensuite chuter brusquement à 15 et 16 ans, étant donné que les filles ne représentent plus que 16 % et les garçons 28 % à l'âge de 15 ans, puis 14 % chez les filles et 12 % chez les garçons à l'âge de 16 ans.

Nous pouvons, par ailleurs, constater que l'engouement chez les adolescents inscrits en écoles d'art de pratiques amateurs pour de nouvelles formes de communication apparaît progressif, même si les adolescents - vers l'âge de 15 et 16 ans - se détournent du blog pour passer à d'autres formes de communication telles les messageries instantanées, les SMS sur les téléphones mobiles ou les commentaires et conversations via les réseaux

sociaux. La possession d'un téléphone portable par l'adolescent(e) apparaît comme un des facteurs déterminant dans l'abandon du blog¹⁰.

Il semblerait également que ce soit en grandissant que les adolescents abandonnent le support du blog qui peut revêtir, selon Dominique Cardon, deux formes distinctes, mais qui s'apparente à la forme traditionnelle du journal intime. On ne parlera alors plus de journal *intime* mais de journal *extime*¹¹ qui occupera d'autres supports comme Facebook.

Nous avons néanmoins confirmation par ces résultats du caractère essentiel des échanges et des communications entre pairs chez les adolescents. Ces échanges communicationnels constituent un élément central de leur construction identitaire. Les blogs, sites personnels et autres réseaux sociaux représentent, aujourd'hui, pour les adolescents un trait culturel inévitable où « *la présentation de soi* »¹² à travers, notamment, de nombreuses photographies contribue à cette construction.

De leur côté, les auteurs de l'ouvrage *L'enfant et les écrans* développent la même idée : « *S'agissant des réseaux sociaux, beaucoup d'adolescents les utilisent positivement, comme un lieu d'expérimentation et d'innovation qui leur permet de se familiariser avec les espaces numériques, de se définir eux-mêmes et d'explorer le monde humain. Ils y mettent en jeu à la fois la recherche de leur identité et celle d'une socialisation* »¹³.

¹⁰ Les statistiques fournies par Dominique Pasquier sont sans appel : « *La pénétration du téléphone portable chez les 15-20 ans est massive : 77% des 15-16 ans et 88% des 17-19 ans en 2002* » Pasquier Dominique, *Cultures lycéennes, La Tyrannie de la majorité*, Paris, Éditions Autrement – Collection Mutations n° 235, 2005, p. 122.

¹¹ Allard Laurence, Vandenberghe Frédéric, « Express yourself ! Les pages perso – Entre légitimation technopolitique de l'individualisme expressif et authenticité réflexive peer to peer », *Réseaux*, n° 117, 2003, p. 216.

Le terme extimité est également employé par certains chercheurs : Bach Jean-François, Houdé Olivier, Léna Pierre, Tisseron Serge, *L'enfant et les écrans – Un avis de l'Académie des sciences*, Paris, Éditions Le Pommier, 2013, p. 257 : « *Jacques Lacan a proposé ce mot pour illustrer le fait que rien n'est jamais public ni intime, dans la logique de la figure mathématique appelée « bande de Moebius » dans laquelle il n'existe ni « dehors » ni « dedans » : tout y est affaire de point de vue. Le mot est repris depuis 2001 avec une signification différente : il recouvre le processus par lequel des fragments du soi intime sont proposés au regard d'autrui afin d'être validés. Il ne s'agit donc pas d'exhibitionnisme. L'exhibitionnisme est un cabotin répétitif qui se complait dans un rituel figé tandis que l'extimité est inséparable du désir de se rencontrer soi-même à travers l'autre et d'une prise de risque. Cette posture est très importante à l'adolescence* ».

¹² Azam Martine, Chaulet Johann et Rouch Jean-Pierre, *Enfance et Culture. Transmission, appropriation et représentation*, Sous la direction d'Octobre Sylvie, Ministère de la Culture et de la Communication. Département des Études, de la prospective et des statistiques, 2010, p. 107.

¹³ Bach Jean-François, Houdé Olivier, Léna Pierre, Tisseron Serge, *L'enfant et les écrans – Un avis de l'Académie des sciences*, Paris, Éditions Le Pommier, 2013, p. 27.

3 - Les nouveaux moyens de communication participent à l'élaboration d'une identité par bricolage.

Certains auteurs évoquent même l'idée d'une élaboration de leur identité par « bricolage » : « *La page personnelle qui est censée exprimer la personnalité de son créateur semble se construire comme se construit son identité – par bricolage et assemblage, comme un bric-à-brac identitaire fait de bricolages esthétiques ordinaires* »¹⁴. Patrice Flichy, de son côté, en parle ainsi : « *Les adolescents manient avec dextérité les logiciels graphiques de mise en page et de retouche. L'activité créatrice prend une forme particulière qui n'est pas sans ressembler à celle des musiciens-informaticiens. Nous sommes ici dans une esthétique du copier-coller [...] La production de soi est un long travail de collecte et d'assemblage qui joue sur les affinités et l'autonomie* »¹⁵.

Plutôt que de parler de « bricolage » ou « d'esthétique du copier-coller », nous aurions, peut-être par déformation professionnelle étant nous même professeur d'arts plastiques en plus de notre activité de sociologue, envie d'évoquer l'expression de collage identitaire. Car, en effet, on apprend aussi en écoles d'art à réaliser des œuvres par système de collage, comme savaient si bien le faire les dadaïstes ou les surréalistes. D'où cette proximité d'outils et de méthodes entre la construction identitaire des adolescents sur Internet et les techniques et thématiques enseignées dans les écoles d'art. Il paraît, ainsi, tout naturel que les adolescents inscrits dans les écoles d'art réclament des cours en relation avec les nouvelles technologies, puisque ces dernières vont les aider à construire leur identité grâce à ce système de collage. Nous développerons un peu plus loin dans ce chapitre cet aspect des choses.

4 - Les nouveaux moyens de communication participent également à l'élaboration d'une identité de liens.

À côté de cette construction identitaire réalisée par les adolescents via ce système de collage plutôt ludique vient s'ajouter chez les étudiants l'idée de la création artistique.

¹⁴ Cf. Allard Laurence, Vandenberghe Frédéric, *Op. Cit.*, p. 194.

¹⁵ Flichy Patrice, *Le sacre de l'amateur – sociologie des passions ordinaires à l'ère numérique*, Paris, Seuil, 2010, p. 29.

Dans un article de *Beaux Arts magazine* datant de juillet 2011¹⁶ sur les nouvelles pratiques de la photographie, l'auteur s'interroge, en effet, sur la place et le statut de ces nouveaux artistes qui produisent des œuvres créées principalement à partir de compilations d'images archivées, recyclées ou classées. Erik Kessels et Joachim Schmid revendiquent le fait d'être deux artistes qui recyclent des photographies anonymes et évoquent dans cet article « une nouvelle économie de l'image ». Ces artistes *geeks* qui exposent cette année là en 2011 aux Rencontres photographiques d'Arles, ont la particularité de créer à partir d'images récupérées sur le web. Si les adolescents utilisent le collage et l'assemblage de techniques graphiques diverses pour construire leur identité, les artistes du web vont bien au-delà de la construction identitaire, même si, cela contribue également pour les étudiants à se construire un début d'identité d'artiste. Ces artistes ont donc fait du web leur atelier de création et revendiquent aujourd'hui ce particularisme dans la création.

Cette construction identitaire passe également par ce que certains nomment une « identité de liens »¹⁷, puisque les adolescents se construisent une identité qui est ensuite relayée aux autres, ceux-ci venant édifier à leur tour, par leur reconnaissance, un pan identitaire de leur camarade. Se présenter en tant qu'individu, c'est pour certains adolescents, mais aussi pour les étudiants des écoles d'art, se présenter aussi comme ami de telle ou telle personne ou comme appartenant à tel ou tel groupe. Chez les adolescents de notre enquête, cette construction de soi par les autres s'éprouve avant tout dans la sphère amicale. Chez les étudiants des écoles supérieures d'art, cette reconnaissance et/ou cet ajout identitaire joue(nt) dans la reconnaissance *peer to peer* mais pas seulement.

Cette « Identité de liens » s'invite également dans la sphère professionnelle et permet à l'étudiant en école supérieure d'art de fabriquer son futur réseau ou de construire éventuellement sa future identité professionnelle tout en se formant. Avant l'arrivée d'Internet, les étudiants se formaient, puis accédaient au marché du travail. Dorénavant, ils sont formés, mais ils accèdent aussi simultanément aux possibilités de développer leur future intégration sur ce marché via Internet en développant des relations avec le monde

¹⁶ Wolinski Natacha, « Rencontres d'Arles – Les nouvelles pratiques de la photographie », *Beaux Arts magazine*, Juillet 2011, p. 90 à 94.

¹⁷ Cardon Dominique, Delaunay-Téterel Hélène, « La production de soi comme technique relationnelle », *Réseaux*, n° 138, 2006, p. 18.

professionnel comme les galeries d'art qui exposent des étudiants prometteurs ou proposent leurs créations sur la toile.

Cette idée de « l'identité de liens » est également abordée par Dominique Cardon et Hélène Delaunay-Téterel dans leur essai de typologie des blogs par leurs publics : « *Les deux ressorts principaux des blogs sont l'expression de soi mais aussi la dimension relationnelle caractéristique pourtant centrale des formes contemporaines d'individualisme [...] Le blog est aussi un outil de communication permettant des modalités variées et originales de mise en contact [...] Le blogging constitue bien un instrument original de production de sociabilités par les commentaires qu'il fait naître* »

¹⁸

Ces auteures insistent dans leur article sur la dimension conversationnelle qui se situe au cœur de la constitution des blogs par les adolescents, et cette dimension révèle une façon d'échapper au monde des adultes en se retrouvant entre soi : « *Le blog s'insère à côté de la messagerie instantanée et du mobile, parmi les technologies conversationnelles permettant de maintenir un contact permanent avec eux. Alors que le téléphone portable est utilisé pour la coordination et l'IM (messagerie instantanée) pour les échanges interpersonnels quasi synchrones en présence intermittente, le blog vient davantage enregistrer les moments forts de la vie collective des adolescents. C'est un peu un moyen de communication incontournable pour ne pas être exclu du groupe de pairs* »¹⁹.

Par ailleurs, il serait intéressant aujourd'hui, sachant que les réseaux sociaux de type Facebook tendent à supplanter les messageries instantanées de type MSN et autres blogs²⁰, de connaître leur position vis-à-vis de ce nouveau médium. Cette question semble davantage pertinente au regard des résultats obtenus chez les adolescents à la question de possession d'un blog entre la région Nord-Pas-de-Calais et la région Île-de-France. Nous passons en effet d'un taux de 32 % dans le Nord-Pas-de-Calais à un taux de 13 % en Île-de-France. De même, l'étude de terrain n'a pas été réalisée – comme nous l'avons déjà

¹⁸ *Ibidem*, p. 18.

¹⁹ *Idem*, p. 45.

²⁰ Octobre Sylvie, Détérez Christine, Mercklé Pierre, Berthomier Nathalie, *L'enfance des loisirs, Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Paris, DEPS, Ministère de la Culture et de la Communication, 2010, p. 40.

mentionnée en amont - à la même époque et deux années séparent les résultats obtenus dans les deux régions. Nous pouvons par conséquent supposer une certaine désaffection pour les blogs au profit des réseaux sociaux de type Facebook entre 2010 – date du début de l'enquête – et 2012 – date de la fin de l'enquête en région parisienne.

En outre, cette désaffection pour les blogs pourrait trouver sa source dans un double mouvement : un mouvement géographique entre les deux régions étudiées qui montrent un choix différent dans l'utilisation des blogs, et un mouvement temporel qui serait dû à une modification des connexions des adolescents entre 2010 et 2012.

5 - Les adolescents réclament dans leur école d'art de nouveaux cours adaptés aux nouvelles technologies.

L'évolution des nouveaux médias dans leur accès et dans leur utilisation a attiré les adolescents en nombre. Ces nouveaux modes de communication dont, ils se sont emparés, sont devenus indispensables et indissociables de leur construction identitaire en tant qu'adolescents. Nous avons, de ce fait, opéré dans notre étude un rapprochement entre cette utilisation accrue d'Internet de la part des adolescents et d'autres questions qui leur étaient posées dans le questionnaire. En effet, quand nous leur avons demandé ce qu'il manque à leur école d'art de pratiques amateurs en termes de cours et d'équipements, certains n'hésitent pas à réclamer de nouveaux logiciels, des ordinateurs et l'accès à un apprentissage technique de la photographie ou de l'infographie.

En témoignent les réponses apportées par les adolescents à la question suivante :

► « *Qu'aimerais-tu faire à l'école d'art que tu ne peux pas faire aujourd'hui ?* ».

- **Bérenger, 14 ans, École d'art du Calaisis** : « *La possibilité d'apprendre les arts numériques dans l'espace pour la conception d'une séquence 3D* ».
- **Quentin, 14 ans, École d'art du Calaisis** : « *Des dessins par ordinateur avec palette graphique* ».
- **Melvin, 16 ans, École d'art de Dunkerque** : « *Une formation cinématographique* ».
- **Thomas, 13 ans, École d'art d'Évry** : « *Ce serait bien un atelier de création 3D sur ordinateur* ».
- **Léo, 13 ans, École d'art d'Évry** : « *Apprendre à créer un jeu vidéo* ».
- **Maxence, 16 ans, École d'art du Calaisis** : « *Faire plus de photographies* ».

Même si tous les adolescents interviewés n'ont pas été inspirés par la question, loin s'en faut puisqu'ils ne représentent qu'une faible moitié, soit 52 % à avoir pris le temps de développer leurs idées sur la question, les réponses obtenues auprès des adolescents se tournent bien souvent vers l'apprentissage de nouveaux outils multimédia qu'ils pourront ensuite réinvestir dans des productions personnelles, qu'ils posteront sur leur blog, qu'ils publieront sur leur compte ou qu'ils partageront sur les sites sociaux avec leur groupe de pairs.

Dans cette analyse des propos recueillis chez les adolescents inscrits en école d'art de pratiques amateurs, nous avons pu également constater qu'avec l'avancée en âge, les adolescents n'expriment pas les mêmes désirs : à 11 ans, ils sont assez peu nombreux à répondre à la question et à pouvoir émettre un souhait. À cet âge, ils se laissent davantage guider par les propositions de cours de leur école d'art et n'ont pas encore d'avis critique. Par contre, à partir de 13 ans, les demandes de cours spécifiques se font plus précises et les adolescents apparaissent en mesure d'analyser ce qui manque à leur école.

6 - La photographie : un médium de création largement plébiscité par les adolescents qui fréquentent les écoles d'art de pratiques amateurs

Selon les différentes données recueillies dans notre enquête, nous avons constaté que l'intérêt pour la photographie à travers ses expositions mais aussi à travers ses techniques, apparaît grandissant avec l'avancée en âge des adolescents inscrits dans les écoles de pratiques amateurs. Les chiffres d'Olivier Donnat témoignent également de cet engouement général pour la photographie : « *Plusieurs activités relèvent de ce qu'il est convenu d'appeler l'autoproduction, à commencer par la photographie numérique qui concerne près des deux tiers des utilisateurs d'un ordinateur : 61 % d'entre eux (soit 37 % des Français) disposent aujourd'hui d'un album photo sur leur disque dur ou en ligne et 28 % ont déjà retouché leurs photos avec un logiciel dédié à cet usage* »²¹.

²¹ Cf. Donnat Olivier, *Op. Cit.*, p. 67.

Plus récents encore, les chiffres apportés par Sylvie Octobre²² témoignent d'une évolution constante de la pratique en amateur, notamment chez les adolescents, de la photographie. En effet, Sylvie Octobre distingue dans son ouvrage, *Deux pouces et deux neurones – Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*, les différents niveaux d'évolution de diffusion des consommations des pratiques et sorties culturelles des jeunes faisant partie de son enquête. Ainsi, elle remarque que la photographie fait partie des pratiques qui se diffusent le plus et surtout qui apparaît comme omni présente dans l'univers des plus jeunes.

Dans notre étude, nous avons également eu l'opportunité d'interroger les adolescents sur leurs cours préférés comme nous l'avons déjà mentionné. À côté des demandes de formation en dessin et de techniques associées aux multimédias, les adolescents apparaissent nombreux – 25 % dans certaines écoles - à demander à être formés aux techniques de la photographie argentique et numérique. De même, quand nous avons questionné les adolescents sur leur avenir professionnel, ils expriment aussi, pour certains d'entre eux, le désir de devenir artiste photographe. Le métier semble donc séduisant et représente un moyen d'expression très plébiscité par les adolescents, surtout vers 16 et 17 ans. De plus, ce médium photographique constitue pour les adolescents un nouveau moyen d'expression à leur portée mais aussi un outil très pratique et facile d'accès pour la présentation de soi, notamment sur Internet.

Très récemment, nous avons pu lire dans le magazine *Version féminina* de janvier 2014, qu'un nouveau phénomène du web était apparu chez les people mais aussi chez les adolescents : il s'agit de la pratique du *selfie* qui consiste à se prendre soi-même en photo, de préférence le bras tendu, puis à poster ces photographies sur les réseaux sociaux de la toile. La démocratisation des téléphones mobiles et la vitesse de propagation des informations sur Internet ont fini de diffuser cette nouvelle forme de récit de soi qui semble d'ailleurs, selon le magazine, prendre le pas sur le récit écrit. Il semblerait, en effet, que les adolescents préfèrent envoyer une photographie d'eux-mêmes résumant leur situation à un instant T, que d'écrire de longues phrases. La dernière application en vogue, *Snapchat*, témoigne de cet engouement très récent pour les postages de photographies-récits : il s'agit d'envoyer une photographie à ses amis qui ne restera visible qu'une poignée de secondes.

²² Octobre Sylvie, *Deux pouces et deux neurones – Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*, Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS, Paris, 2014, p. 98.

Venant confirmer l'intérêt croissant que portent les nouvelles générations à la photographie, de nombreux sites Internet aujourd'hui positionnent leur offre sur la possibilité de partager des photographies comme le réseau social *Pinterest*, même si la plupart des utilisateurs ont plus de 25 ans. Tout comme le réseau *Tumblr* qui est, selon les internautes, un site plus « artiste » où, à la différence du site Facebook²³, les utilisateurs s'inscrivent et choisissent ensuite de suivre les actualités de certains profils. Le but des ces profils étant de poster des photographies pour attirer d'autres internautes. Enfin, le site *Instagram* est également connu des adolescents et représente un service essentiellement axé sur le partage de photographies. Néanmoins, ces réseaux sociaux basés sur la photographie requièrent quelques compétences, à la fois sur le plan des techniques photographiques, mais aussi dans la manipulation des différents sites. C'est en grande partie ce qui explique l'adhésion plus importante des 25-30 ans. Cependant, certains internautes, de plus en plus jeunes s'invitent sur ces sites. La photographie devient donc un moyen de communication essentiel pour les adolescents qui, avec les progrès considérables du numérique, peuvent faire partager leurs créations, leurs envies, de façon quasi instantanée avec leur pairs ou avec leur famille.

Nous constatons donc à travers les résultats obtenus dans notre enquête mais aussi en observant les évolutions constantes et rapides des nouvelles utilisations de la photographie, que ce médium occupe une place importante dans le monde adolescent.

Comme le soulignent Dominique Cardon et Hélène Delaunay-Teterel dans leur article déjà cité, l'utilisation de la photographie dépasse le cadre du support artistique pour devenir un moyen de parler de soi et pour accéder à une certaine forme d'admiration « *La production identitaire passe aussi par l'affirmation de son genre et de son physique sur la scène que constitue le groupe d'amis proches mais aussi et surtout de la nébuleuse de connaissances formées par ceux du collège ou du lycée. L'apparence physique des filles et des garçons*

²³ Le cas de Timeline sur Facebook par Bach Jean-François, Houdé Olivier, Léna Pierre, Tisseron Serge, *L'enfant et les écrans – Un avis de l'Académie des sciences*, Paris, Éditions Le Pommier, 2013, p. 265 : « Depuis janvier 2012, les profils sur Facebook sont uniformisés selon un axe chronologique qui classe automatiquement tout ce que les internautes y déposent. Les informations ne sont plus seulement spatialisées, mais organisées selon un axe des temps. Le but de cette innovation était d'encourager les utilisateurs à se servir des nouvelles fonctionnalités et plus particulièrement d'une interface pour les photographies. Le profil de chacun se construit comme une biographie ».

est une donnée très importante que l'on souhaite partager et voir confirmer par les autres. Les jeunes skyblogueurs ne cessent de se photographier et de photographier leurs proches en toute circonstance »²⁴.

Un peu plus loin dans leur article, les auteures insistent également sur la possibilité, pour l'adolescent à travers les nouveaux outils graphiques de l'informatique et d'Internet, d'associer à la présentation de soi des compétences artistiques : *« Il est facile de faire directement la démonstration sur un blog de ses capacités dans le domaine de l'écriture, du dessin et de la photographie en profitant du format numérique de ces productions [...] Parmi les différents genres culturels, l'« egofiction » joue un rôle central, puisqu'elle permet aux blogueurs de faire facilement le lien entre la forme du journal intime et l'expression d'une compétence esthétique »²⁵.*

Nous pouvons donc en déduire que les écoles de pratiques amateurs ne devraient probablement pas négliger ces revendications techniques formulées par les adolescents, puisque ces revendications constituent une réelle demande de formation que les adolescents pensent et espèrent trouver dans les écoles de pratiques amateurs, ne sachant pas, en réalité, à qui s'adresser par ailleurs.

De plus, ces demandes formulées par les adolescents s'appuient légitimement sur deux positions qui trouvent naturellement leurs fondements dans les écoles d'art : d'une part, les adolescents viennent en école d'art pour le plaisir d'y retrouver des cours de création plastique, mais également pour y partager du temps avec leurs pairs²⁶. Comme le suggère très justement Agnès Peccolo : *« Les objets culturels qui ne procurent aucun profit de sociabilité sont de moins en moins acceptés dans les cultures juvéniles »*. De plus, il faut ajouter que les écoles d'art, qu'elles soient de pratiques amateurs ou supérieures et « diplômantes », ont aujourd'hui pour vocation de s'adapter aux nouvelles technologies de la création et d'offrir aux étudiants, mais également aux adolescents, une véritable formation ou sensibilisation à ces techniques. Il semblerait donc logique que les écoles d'art de pratiques amateurs s'adaptent aussi à ces demandes de formation.

²⁴ Cf. Cardon Dominique, Delaunay-Téterel Hélène, *Op. Cit.*, p. 46.

²⁵ *Ibidem*, p. 52.

²⁶ 65% des adolescents de notre étude recherchent une formation technique en s'inscrivant dans une école de pratiques amateurs, 32% un moment de rencontre avec des pairs.

Cette demande évolutive de formation des adolescents en photographie trouve également sa légitimité dans la vocation inhérente des écoles d'art de permettre l'expérimentation par tout moyen. Annie Chevrefils-Desbiolles le confirme dans son rapport : « *Les pratiques de la photographie et de la vidéo sont plébiscitées par les jeunes ; presque tous font de la photographie et plus d'un tiers se livrent à des retouches. Une majorité également fait de la vidéo à laquelle certains associent une activité de montage. Ces pratiques visuelles, aux fonctions sociales et communicationnelles, cherchent à être inventives et créatives ; elles sollicitent commentaires et appréciations des pairs en s'exposant sur Facebook ou Dailymotion par exemple* ». Puis, un peu plus loin dans le rapport : « *Le web 2.0 est un nouveau support d'exposition, d'édition, d'information, et de médiation qui doit non seulement prolonger les modes traditionnels de scénographie et d'éditorialisation des contenus, mais également être un support d'expérimentation en tant que tel. [...] Les institutions de création et de diffusion culturelle doivent non seulement jouer leur rôle de nouvel environnement d'apprentissage, mais être également des lieux où s'expérimentent des relations nouvelles entre les citoyens, les professionnels de la culture et les œuvres, autour d'expériences partagées* »²⁷.

De la même manière, Olivier Donnat, confirmait déjà dans son enquête datant de 2008, que la photographie devenait une pratique artistique qui intéressait de plus en plus les jeunes : « *Les trois-quarts des adolescents de 15-19 ans (et 54 % des 25-34 ans) se livrent volontiers à des manipulations inventives de texte, d'images et de sons [...] Au temps de l'argentique, la photographie et la vidéo se distinguaient des autres pratiques en amateur par l'âge moyen de leur pratiquant [...] et étaient prioritairement pratiquées par des adultes d'âge intermédiaire. Avec le numérique, la photographie et plus encore la vidéo ont perdu cette spécificité et sont devenues l'une comme l'autre des pratiques essentiellement juvéniles* »²⁸.

Il nous semble important d'insister ici sur le fait que négliger pour une école d'art de pratiques amateurs de proposer dans sa carte pédagogique des cours plébiscités par les adolescents, c'est de toute évidence refuser l'entrée de ces derniers – ou du moins une

²⁷ Cf. Chevrefils-Desbiolles Annie, *Op. Cit.*, p. 177.

²⁸ Cf. Donnat Olivier, *Op. Cit.*, p. 196.

partie d'entre eux dans ces écoles. Nous avons à cet égard pu assister à de nombreuses réunions pédagogiques dans les écoles de pratiques amateurs et il apparaît, en définitive, que toutes ces écoles ont fait le constat d'un déficit d'effectif chez les grands adolescents, notamment à partir de 14 et 15 ans.

Ceci ne constitue pas en réalité une singularité de la pratique amateur des arts plastiques, puisque nous savons que l'abandon d'une pratique amateur par les adolescents rencontre plusieurs indicateurs qui ne sont pas tous rattachés à la nature de la pratique elle-même (emploi du temps qui se modifie et qui s'alourdit entre le collège et le lycée, multiplication des activités sportives et de loisirs, etc.), mais si les écoles de pratiques amateurs proposaient davantage de cours dédiés aux nouvelles technologies et à l'utilisation des différentes formes d'Internet, nous sommes convaincue que ces écoles d'art de pratiques amateurs, d'une part, fidéliseraient davantage les adolescents déjà inscrits dans leurs murs, et d'autre part, déclencheraient également d'autres inscriptions. Afin d'insister davantage sur l'importance de ces nouvelles propositions pédagogiques, nous pouvons à nouveau nous tourner vers le rapport d'Annie Chevrefils-Desbiolles qui cite Agnès Alfandari, chef du service du Multimédia au Musée du Louvre : « *Si les institutions se ferment à cette évolution, elles seront en rupture. Il ne faut pas se couper du public ni se mettre en contradiction avec les usages répandus* »²⁹.

Certains auteurs³⁰ comme Jean-François Bach, Olivier Houdé, Pierre Léna, et Serge Tisseron vont même plus loin dans ce sens puisqu'ils considèrent qu'il s'agit véritablement d'un devoir civique d'éduquer les plus jeunes aux nouveaux outils numériques. Nous ne nous situons plus dans le domaine de la sensibilisation aux nouveaux outils dans un cadre et un usage créatif ou ré-créatif, mais, il s'agit véritablement d'engager une éducation précoce de l'enfant à l'autorégulation face aux écrans. Cette éducation aiderait au développement cognitif et d'éveil socioculturel en général et elle contribuerait à éviter les dérives qui pourraient survenir plus tard au moment de l'adolescence. Les auteurs de cet ouvrage insistent ainsi sur deux aspects : « *Les outils numériques possèdent une puissance inédite pour mettre le cerveau en mode hypothético-déductif. Le cerveau de l'adolescent peut ainsi plus rapidement explorer toutes les possibilités ouvertes (notamment sur Internet) et exercer ses capacités déductives. [...] En revanche, un usage trop exclusif peut*

²⁹ Cf. Chevrefils-Desbiolles Annie, *Op. Cit.*, p. 178.

³⁰ Cf. Bach Jean-François, Houdé Olivier, Léna Pierre, Tisseron Serge, *Op. Cit.*, 2013.

créer une pensée zapping, trop rapide, superficielle et excessivement fluide, appauvrissant la mémoire et la capacité de synthèse personnelle et d'intériorité »³¹.

Manifestement, il s'agirait, pour les écoles d'art, de fournir, d'une part, les moyens de s'initier aux nouveaux outils numériques à travers une pratique artistique, mais aussi, d'inscrire cette formation dans un cadre plus large d'autorégulation de ces pratiques numériques. L'école d'art de pratiques amateurs, qui accueille des enfants et des adolescents, se doit alors d'obéir à cette double injonction : former les plus jeunes aux nouveaux outils numériques tout en modérant et canalisant cette utilisation. La création plastique, par ces nouveaux outils numériques, peut aider à comprendre et affiner leurs utilisations, leur donner du sens tout en dévoilant les limites, voire les dangers inhérents, à une mauvaise utilisation.

Enfin, les écoles d'art se différencient des sites de partage et de retouche de la photographie que l'on peut trouver sur Internet, et qui sont largement utilisés par les adolescents, par le sens qu'elles donnent via leurs cours de l'utilisation et de la manipulation des images. Les sites Internet dédiés aux images apportent des outils mais n'offrent pas de sens créatif à l'adolescent qui veut travailler ou partager des photographies avec son groupe de pairs. L'école d'art permet, quant à elle, de donner du sens à un projet photographique qui lui permettra de s'inscrire dans le monde de l'art.

7 - L'idée d'un espace propre aux adolescents

À côté du souhait de pouvoir être formés aux nouvelles technologies, certains adolescents évoquent l'idée de pouvoir convenir d'un espace qui leur soit dédié et réservé au sein des écoles d'art. Ce type de revendication, qui semble éloignée de l'idée d'être formé aux nouvelles technologies, s'avère en réalité très proche de leur désir d'autonomie qui s'exprime à travers les nouveaux modes de communication qu'ils se sont appropriés, et dont l'utilisation optimale parfois les dépasse, révélant chez eux, un besoin en formation.

Ainsi, bon nombre d'adolescents faisant partie de notre corpus expriment clairement l'idée qu'ils aimeraient trouver dans leur école d'art, un lieu qui leur soit réservé, où ils peuvent

³¹ *Ibidem*, p. 25.

se retrouver entre amis et camarades de classe, où ils auraient la possibilité d'accrocher leurs dessins, leurs photographies ou leurs projets réalisés dans les cours, et où enfin, leur confort serait amélioré par la présence dans cet espace de distributeurs de bonbons et d'eau, de fauteuils etc. Ils expriment de façon personnelle et à chaque fois différente ce besoin d'espace autonome, lieu avant tout de socialisation. Cette façon d'exprimer ce désir correspond point par point à ce qu'ils recherchent et trouve également des correspondances, voire des analogies, dans les différentes formes de communication qui existent aujourd'hui.

Voici quelques propos relevés auprès des adolescents via les questionnaires. Ils répondaient à la question suivante :

► « *Qu'aimerais-tu trouver à l'école d'art que tu ne trouves pas aujourd'hui ?* ».

- Julien, 14 ans, de l'école d'art du Calaisis : « *Une grande salle d'expression libre où les élèves exposeraient ce qu'ils veulent* ».
- Paul, 14 ans, de l'école d'art du Calaisis : « *Une machine à bonbons, des distributeurs d'eau, une salle de repos* ».
- Léa, 14 ans, de l'école d'art du Calaisis : « *Une petite salle d'exposition , mais pour les élèves pour que l'on puisse partager, montrer ce que l'on fait* ».

Partant, nous pouvons penser que les blogs et les réseaux sociaux répondent également à ce besoin d'espace personnel même si ces derniers restent virtuels. Réclamer un espace personnel dans une école d'art ou ouvrir un blog ou un compte Facebook relèvent du même désir de posséder un lieu réservé exclusivement aux adolescents.

Ce désir d'espace autonome de présentation de soi, par l'exposition ici en école d'art de ses travaux artistiques peut être également mis en relation avec, d'une part, l'espace des murs de la chambre³² souvent investis par les posters et dessins des chanteurs, acteurs ou sportifs que les adolescents affectionnent, et d'autre part, avec la mise en œuvre d'un espace

³² Glevarec Hervé, *La culture de la chambre, préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familiale*, Paris, DEPS Ministère de la Culture et de la Communication, 2010.

Octobre Sylvie, Détrez Christine, Mercklé Pierre, Barthomier Nathalie, *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS, 2010.

personnel par l'entremise des réseaux sociaux. Ces demandes d'espaces³³ émancipés du contrôle des adultes semblent constituer un aspect central de la construction identitaire adolescente et permet une socialisation entre pairs qui occupe une place fondamentale dans cette construction. La « vie privée juvénile » chère à François Dubet³⁴ trouve, dans la revendication d'un espace d'exposition et d'accrochage réservé aux adolescents, une part de sa démonstration expressive. Ce besoin d'un lieu qui leur soit réservé, où ils peuvent s'exprimer librement, est en réalité très proche de leur appétit en termes de réseaux sociaux. Fréquenter une école d'art de pratiques amateurs, c'est aussi pouvoir développer des compétences créatives que les adolescents pourront exposer dans l'école ou développer sur l'ordinateur.

Qui plus est, à ce désir d'espaces autonomes (qu'ils soient virtuels ou réels), s'ajoute chez les adolescents une autre revendication : celle de la reconnaissance de leurs premières compétences.

Ainsi, certains auteurs soulignent le désir que les adolescents expriment de façon claire ou déguisée, en termes de reconnaissance de leurs compétences, qu'elles soient artistiques ou scolaires. C'est ainsi que les auteurs de *L'enfant et les écrans*³⁵ le formulent : « *Même s'ils le montrent rarement, les adolescents ont besoin que soient reconnues leurs qualités et leurs œuvres, à la fois dans leur environnement quotidien et à travers les mondes numériques. C'est ce qui leur permet de prendre confiance en eux-mêmes et dans le monde qui les entoure : l'organisation de festivals de leurs créations peut les y aider, notamment pour leurs créations numériques* ».

Les adolescents, qui souhaitent profiter d'un espace qui leur soit réservé au sein de leur école d'art, affectionnent pour les mêmes raisons, les réseaux, blogs et mails qu'ils utilisent pour créer leur espace personnel mais aussi pour donner à voir et à valider leurs compétences.

³³ Nous pouvons à ce propos nous référer aux études réalisées sur les cours d'école comme espaces de socialisation : Danic Isabelle, David Olivier et Depeau Sandrine (sous la dir.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010, p. 35.

³⁴ Dubet François, *Les lycéens*, Paris, Le seuil, 1991.

³⁵ Cf. Bach Jean-François, Houdé Olivier, Léna Pierre, Tisseron Serge, *Op. Cit.*, 2013, p. 28.

8 - Les nouveaux moyens de communication et de création : un quatrième espace de formation et de socialisation par les arts plastiques

Cette étude des nouveaux moyens de communication et de création chez les adolescents inscrits en écoles d'art de pratiques amateurs nous a également permis de révéler un quatrième espace de socialisation à côté des trois autres espaces que nous avons identifiés comme étant : l'école dans son cadre éducatif pour le premier espace (collège-lycée), l'école d'art de pratiques amateurs pour le second espace, et le domicile, voire la chambre³⁶ de l'adolescent quand celui-ci dispose d'un ordinateur personnel comme troisième espace.

Ainsi, les nouveaux supports et outils de communication, qu'utilisent les adolescents, représentent un quatrième espace de socialisation et de formation aux arts plastiques.

Ce quatrième espace de socialisation numérique peut être vécu par les adolescents à travers certains médiums plastiques qui se détachent d'un espace véritablement physique ou localisé³⁷ pour s'ancrer dans des espaces virtuels. Et le désir d'espace virtuel s'avère plus intense au moment de l'adolescence car il correspond à un besoin d'imaginer sans pour autant que l'adolescent se sente impliqué, créant ainsi d'autres facettes de son identité : *« L'âge où la relation au virtuel est la plus importante est l'adolescence pour trois raisons : l'adolescent est lui-même en devenir : ses études l'engagent vers un avenir professionnel qui est encore virtuel [...] Il vit souvent les contacts proches comme angoissants et trouvent dans les espaces virtuels à concilier désir et angoisse de proximité [...] Il désire explorer d'autres facettes de sa personnalité et trouve dans le virtuel l'occasion de jouer de nombreux personnages »*³⁸.

Ce quatrième espace permet également d'offrir de nouveaux modes de création artistique et de construction identitaire indispensables aux adolescents qui veulent rester visibles de leur groupe de pairs. Comme le souligne l'ouvrage consacré aux enfants et aux écrans : *« S'agissant des réseaux sociaux, beaucoup d'adolescents les utilisent positivement,*

³⁶ Glevarec Hervé, *La culture de la chambre, préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familiale*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS, 2010.

³⁷ De Singly François, *Libres ensemble – L'individualisme dans la vie commune*, Paris, Nathan, 2000, p. 30.

³⁸ Cf. Bach Jean-François, Houdé Olivier, Léna Pierre, Tisseron Serge, *Op. Cit.*, 2013, p. 53.

comme un lieu d'expérimentation et d'innovation qui leur permet de se familiariser avec les espaces numériques, de se définir eux-mêmes et d'explorer le monde humain. Ils y mettent en jeu à la fois la recherche de leur identité et celle d'une socialisation »³⁹.

De même, ces échanges via les nouvelles technologies facilitent la recherche constante d'autonomie de la part des adolescents, en échappant au contrôle parental⁴⁰.

Ce quatrième espace de formation/socialisation, que nous pourrions également désigner comme sous-espace de l'espace privé associé à celui du domicile et/ou de la chambre de l'adolescent, constitue une forme virtuelle d'espace à travers l'utilisation de l'ordinateur.

Ce quatrième espace de formation et de socialisation via l'ordinateur tend à prouver à nouveau que l'adolescent reste extrêmement sensible aux nouvelles technologies et aux nouveaux modes de communication.

Maintenant que nous avons étudié les nouveaux outils et moyens de communication des adolescents inscrits en école d'art de pratiques amateurs, nous allons nous intéresser aux outils et moyens de communication des étudiants scolarisés en école supérieure d'art.

9 - Des étudiants largement équipés en moyens de communication même si certains restent méfiants quant à leur utilisation

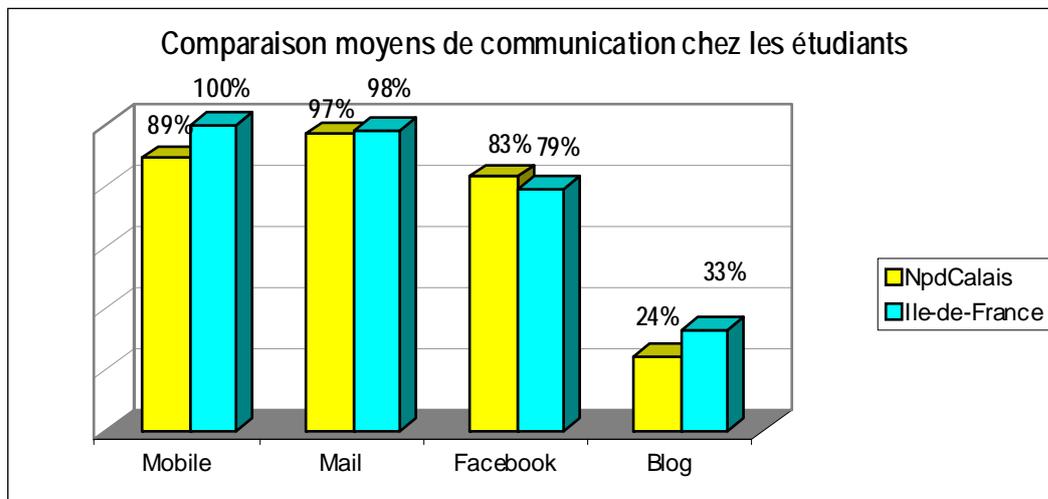
Comme nous l'avions fait pour les adolescents, nous avons posé un certain nombre de questions concernant l'utilisation des nouveaux outils et moyens de communication aux étudiants scolarisés dans les écoles supérieures d'art de notre étude.

Notre enquête par questionnaire nous a permis de produire des données quantitatives concernant la possession d'un téléphone mobile, d'une adresse mail, d'un compte Facebook et/ou d'un blog. Après analyse des réponses, nous pouvons conclure que les résultats sont ici proches d'une région à l'autre, puisque dans le Nord-Pas-de-Calais, 89 % des étudiants disposent d'un téléphone mobile, 97 % disposent d'une adresse Internet, 83 % d'une page Facebook et 24 % disposent d'un blog. En Île-de-France, nous obtenons

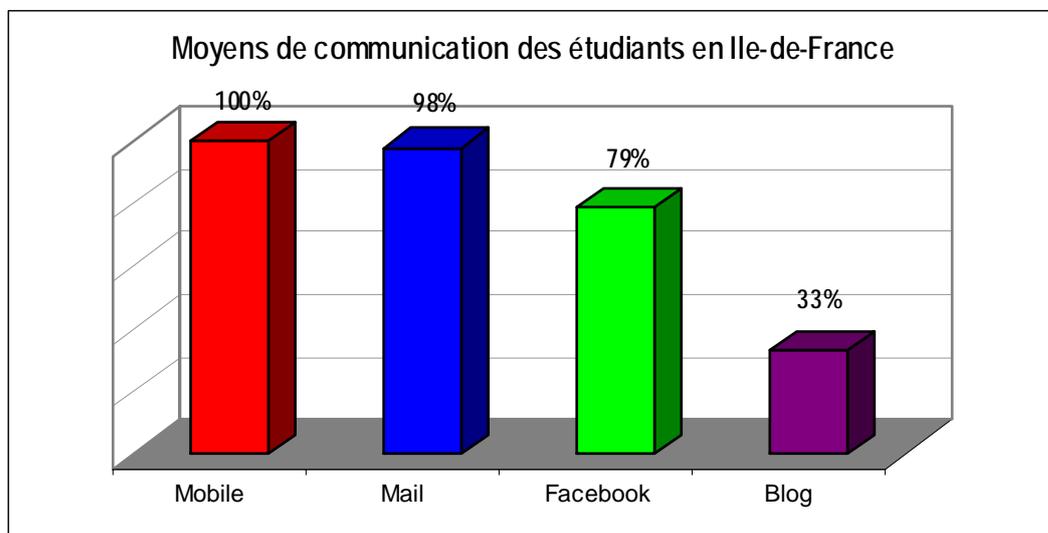
³⁹ *Ibidem*, p. 27.

⁴⁰ Sur ce sujet, nous pouvons nous référer notamment aux écrits d'Olivier Martin : « L'Internet des 10-20 ans – Une ressource pour une communication autonome », in *Réseaux* n° 123, 2004, ainsi qu'à l'ouvrage d'Olivier Donnat, *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*, Paris, La Découverte, 2009.

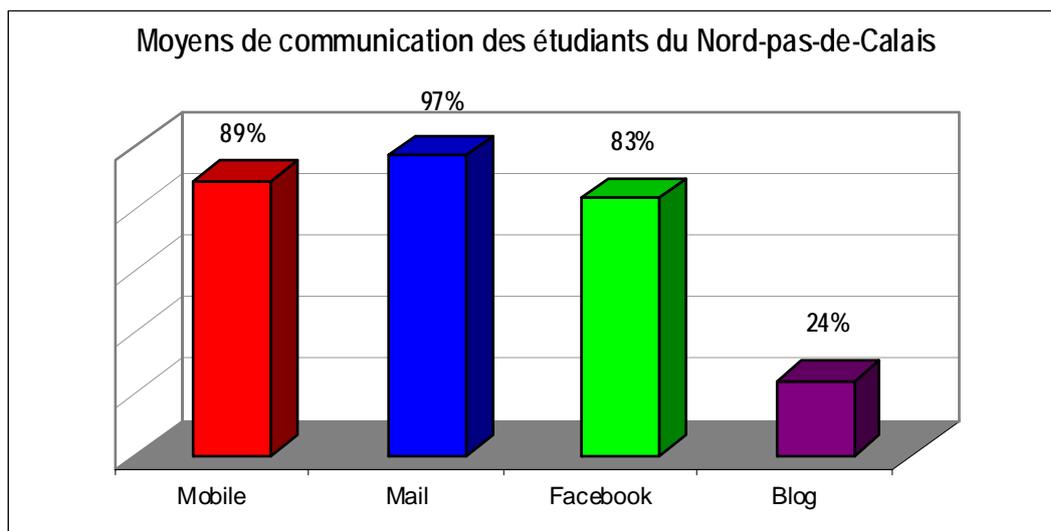
100 % de réponses pour le mobile, 98 % pour l'adresse mail, 79 % sont titulaires d'un compte Facebook et 33 % disposent d'un blog.



Notre étude semble, de fait, complètement en accord avec les chiffres d'une enquête réalisée par Pierre Mercklé touchant un public plus vaste que celui des étudiants des écoles supérieures d'art mais ayant déjà produit des données sur les jeunes adultes de la même classe d'âge : « En août 2011, 85 % des Français de 12 ans et plus possèdent un téléphone mobile. On atteint même 100 % parmi les 18-24 ans »⁴¹.



⁴¹ Cf. Mercklé Pierre, *Op. Cit.*, 2011, p. 78.



Nous constatons également que les étudiants de notre enquête, tous âgés entre 18 et 25 ans, possèdent dans leur grande majorité un téléphone mobile et une adresse mail. Les trois-quarts disposent également d'un compte Facebook. À l'inverse, le blog qui reste un outil largement confidentiel, ne représente qu'un tiers, voire un quart, des étudiants.

Afin d'obtenir une plus grande finesse dans les analyses, nous avons ensuite interviewé par entretien des étudiants sur leur façon d'utiliser les nouveaux outils de communication (téléphone mobile, ordinateur, tablette) et leurs utilisations (téléphonie, messageries, Internet, création).

Il faut ici préciser que, lorsque nous avons commencé à étudier les nouveaux moyens de communication à travers cette enquête, nous sommes partie d'un *a priori* positif quant au développement d'une pratique artistique via ces nouveaux modes de communication. Il nous semblait logique que les étudiants des écoles d'art aient intégré, sans le moindre doute, dans leurs outils de production et de création artistique, ces nouveaux modes de communication.

Il nous semblait évident que tous les étudiants des écoles supérieures d'art s'étaient emparés de ces nouveaux modes de production et de communication pour créer avec frénésie et diffuser à tout va.

Ainsi, nous pensions, d'une part, que les outils de communication étaient largement utilisés par les étudiants (ce qui a été confirmé) et que, d'autre part, les créations artistiques de ces

mêmes étudiants étaient de fait diffusées via l'utilisation des nouveaux outils de communication (ce qui s'est révélé ici très nuancé).

En effet, les entretiens nous ont permis de constater que ces suppositions n'étaient pas complètement fondées et que l'utilisation des nouveaux outils de « la toile » se conjugait davantage en de multiples utilisations. Nous pensions *a priori* que les étudiants étaient pour la majorité d'entre eux de grands utilisateurs de ce type de médiums – ce qui a été confirmé par l'étude quantitative - et qu'ils y trouvaient un nouveau moyen privilégié et incontournable pour diffuser leur travail créatif – ce qui a été par contre ici largement modéré par l'étude qualitative à travers les entretiens. Ces résultats, en décalage avec les postulats de départ, nous prouvent à nouveau l'indispensable association des outils quantitatifs et qualitatifs. Car, si l'on peut constater que les étudiants en école d'art utilisent comme tous les autres étudiants les nouveaux outils et moyens de communication comme le téléphone mobile, les adresses mails ou les réseaux sociaux, ils ne les utilisent pas nécessairement, en tant qu'étudiant en école d'art, à des fins créatives.

Néanmoins, nous avons tenté de discerner, parmi les étudiants interrogés, leur mode d'utilisation des nouveaux réseaux à travers les communications et leurs créations plastiques. Nous avons, pour ce faire, interviewé les étudiants lors d'entretiens sur leur façon d'utiliser l'Internet et nous avons essayé d'obtenir quelques réponses à ces questions :

Utilisent-ils ces nouveaux modes de communication et de monstration pour développer une pratique artistique différente, adaptée aux nouveaux médias ? Utilisent-ils les réseaux sociaux pour communiquer autour de leur création en exposant leurs œuvres sur la toile ?

Ainsi, plusieurs thématiques apparaissent dans leurs discours. L'idée de la vitesse dans l'accès aux informations est, dans un premier temps, citée. Puis certains évoquent une typologie binaire sur le partage ou non des données recueillies via Internet ou sur leur propre travail artistique. Certains étudiants n'ont aucun problème à montrer leur travail sur Internet, alors que d'autres se méfient ou refusent complètement ce type de support. Certains justifient leur méfiance, leur crainte liées au postage et à l'exposition de leurs travaux créatifs sur la toile par la peur que tout créateur connaît un jour du pillage des données et des idées. Nous percevons pourtant que, chez d'autres étudiants, la construction

de soi, la construction de l'identité d'artiste ou de créateur passe ou passera à travers ces nouvelles voies de communication.

Certains semblent très conscients des enjeux qui se jouent ici, tant dans le domaine de la création artistique pure, que dans ces nouvelles formes de communication vers autrui. Ainsi, nous percevons, au sein de ces discussions sur les différentes formes d'utilisation d'Internet, deux catégories d'étudiants qui distinguent très nettement Internet et ses lieux de vie virtuels, de « la vraie vie » avec ses lieux d'exposition, ses rencontres. Cette dichotomie entre intérieur/extérieur - Internet vs lieux réels de création et d'exposition - invite les étudiants à nous parler des nouvelles formes de liberté qu'ils peuvent y développer.

Au regard de ce constat, il paraît donc possible de partager les propos des étudiants selon une typologie en deux types de comportements : les méfiants et les confiants.

9.1. Le groupe des « méfiants »

Les « méfiants » se définissent comme des étudiants très prudents quant à l'utilisation des nouveaux moyens de communication pour leurs créations artistiques.

Christelle, étudiante en deuxième année à l'école des Beaux-arts de Dunkerque émet un avis très sévère sur les réseaux sociaux de type Facebook : *« Je suis contre Facebook, on n'est pas nombreux [...] J'ai remarqué que l'on pouvait accéder à la page Facebook des gens en tapant juste le nom et le prénom d'une personne et on tombe sur ce type de page, sur des trucs perso. Je suis contre, car c'est un phénomène de masse [...] Le problème, c'est que les boulots appartiennent au site Facebook, après, ils ont un droit sur les projets. C'est ce que l'on m'a dit, ce serait écrit sur la charte [...] ça doit pas être écrit en grand ».*

Cette étudiante semble ici très méfiante à l'égard de Facebook et elle hésite à y exposer ses œuvres de peur d'en perdre le contrôle. Par contre, elle différencie facilement les réseaux sociaux des sites Internet qu'elle trouve intéressants pour se tenir au courant des actualités artistiques ou pour y comparer son travail plastique. Le caractère incontrôlable des réseaux sociaux effraie les étudiants qui, comme Christelle, leur préfèrent les sites sur lesquels les

données, les informations et les images restent sous le contrôle de leur propriétaire. Il est intéressant de constater que ces étudiants développent déjà des comportements de vigilance quant à la protection de leurs œuvres. Est-ce un comportement que les étudiants intègrent dès le début de leur cursus en école d'art, de peur de rapidement se faire piller ou copier ? Est-ce la « compétition » de l'école et surtout celle du marché de l'art qui les amènent à adopter ce type de comportement très empreint de méfiance ?

Ces espaces de visibilité des travaux artistiques sur Internet posent pour les étudiants un problème inextricable entre visibilité des œuvres et possibilité de diffuser leur travail, possibilité d'être reconnus par les institutions, par les enseignants, par leurs pairs, mais possibilité également d'être copiés par ces mêmes personnes. Le danger semble moins grand quand les œuvres sont exposées dans une galerie, lieu d'exposition officiellement reconnu qui atteste de la primeur de l'exposition et par conséquent de la création. Les espaces d'exposition virtuelle qui se présentent sur la toile, et notamment les espaces sociaux, créent un infra-espace, en dehors de tout contrôle où les frontières paraissent floues, où les visiteurs s'avèrent invisibles et non identifiables. Certains étudiants développent une réelle méfiance quant à l'utilisation de ces types d'espaces pour la diffusion de leurs œuvres.

Nous pouvons également envisager que la frilosité des étudiants face à ces nouveaux modes d'exposition de soi et de ses créations plastiques soit due à cette idée, développée notamment par Nathalie Heinich⁴², selon laquelle la visibilité, d'une certaine manière, ne fait pas partie de leur univers et du monde savant auquel ils pensent appartenir. La visibilité de soi les met en porte-à-faux avec ce qui anime leur milieu intellectuel et pourrait se résumer ainsi : pour être considéré comme un créateur faisant partie du cercle intellectuel des artistes plasticiens, il faut vivre caché, ou du moins, bien contrôler sa visibilité. Ici, les étudiants en école d'art sont soumis à une double tension : la première consiste à exposer ses œuvres pour se faire connaître, mais la deuxième leur demande d'être prudent pour ne pas verser dans l'hyper médiatisation qui serait extrêmement mal considérée par les autres créateurs et professionnels de l'art.

⁴² Communication donnée par Nathalie Heinich le 15 novembre 2012 durant le séminaire « Arts et culture. Européanisation, internationalisation, mondialisation » à l'Institut d'études européennes de Paris 8. L'auteur fait référence dans sa communication à son dernier ouvrage intitulé *De la visibilité – Excellence et singularité en régime médiatique*, Paris, Gallimard, 2012.

Comment résoudre ce dilemme qui demande aux étudiants des écoles d'art de jouer les équilibristes ? Internet et ses différents modes de manifestations et de communications constituent, peut-être, un des moyens privilégiés pour diffuser sans trop montrer. Internet permettrait de trouver un juste équilibre entre ces deux tensions en choisissant et en contrôlant ses propres informations sur les sites et autres fenêtres, mais en gardant un œil méfiant sur les réseaux sociaux de type Facebook que les étudiants ne contrôlent pas réellement.

Ce paradoxe concernant la visibilité des artistes constitue sans doute une grande différence entre les créateurs plasticiens français et les créateurs anglo-saxons pour qui l'extrême visibilité, voire une certaine « starisation », semble poser moins de problème.

Enfin, il faut rappeler que le rapport d'information des travaux de la mission sur les conditions d'emploi dans les métiers artistiques, présenté à l'Assemblée Nationale en avril 2013⁴³ rappelle, à toutes fins utiles, les menaces mais aussi les évolutions des droits d'auteurs. La connaissance de l'ensemble ou simplement d'une partie des législations liées à la protection des œuvres des artistes pourrait, dans une certaine mesure, rassurer les étudiants. Mais il semblerait que ces derniers manquent cruellement d'informations à ce sujet, même si, les écoles d'art accentuent aujourd'hui leurs efforts dans ce domaine.

De plus, une certaine philosophie de la gratuité des informations et images visibles sur la toile freine la possible prise en compte, voire la rémunération de ces œuvres postées via le web et ce que nomme Olivier Donnat⁴⁴ « la culture à domicile » n'invite en rien les Internauts à inverser la tendance.

Parmi le groupe des méfiants nous pourrions désigner une sous catégorie qui serait composée d'étudiants mitigés faisant davantage confiance aux nouveaux modes de communication que les méfiants même si, comme ces derniers, ils se posent beaucoup de questions. La différence entre les méfiants et les mitigés peut sembler infime, mais cette variation montre également la marge d'évolution que peuvent s'accorder les étudiants.

Pour les mitigés, Internet regroupe des sites fiables qui peuvent être très utiles dans leur travail artistique, mais aussi des sites moins facilement contrôlables comme Facebook qui

⁴³ Rapport d'information des travaux de la mission sur les conditions d'emploi dans les métiers artistiques, Assemblée Nationale, 17 avril 2013, p. 51.

⁴⁴ Donnat Olivier, « En finir (vraiment) avec la « démocratisation de la culture » », *Owini*, avril 2011, p. 8.

leur semblent beaucoup plus aléatoires, comme l'expliquent assez bien Anaïs, Céline et Christelle.

Anaïs, étudiante en troisième année à Valenciennes porte un regard très mitigé sur Internet. Tout d'abord, elle prétend être hostile à Facebook – nous verrons dans cette partie qu'un certain nombre d'étudiants prennent volontairement leurs distances avec ce type de site pour des raisons très diverses – « *Je suis contre Facebook parce qu'avant, j'étais par ma formation en comptabilité tout le temps sur l'ordinateur [...] J'ai vraiment voulu m'éloigner de l'ordinateur, c'est plutôt une corvée, c'est vraiment pénible pour moi d'y travailler. Ça coupe les liens avec les gens, c'est ce que j'aime pas avec cet aspect virtuel, je préfère le face-à-face avec les gens [...] On ne peut pas montrer les choses comme elles sont vraiment. Je visite parfois des sites d'artistes, mais je préfère les revues, les livres, les magazines. Je vais d'abord voir les livres et, pour comparer, je vais voir ensuite les sites d'artistes car, généralement, ils sont actualisés. J'y vois les dernières créations, c'est mis à jour [...] Mais je trouve que les sites d'artistes sont souvent très mal faits, trop tape-à-l'œil, trop pour montrer, trop commercial, je ne suis pas du tout dans ce genre de choses* ».

Ici, Internet est perçu comme un outil intéressant mais pas totalement indispensable, plutôt envisagé comme complémentaire d'une pratique déjà bien installée. Internet revêt, pour Anaïs, un aspect impersonnel, déformant la réalité des créations et trop souvent porté sur la valorisation commerciale des œuvres. Elle admet, néanmoins, que ce type de connexion permet de se tenir au courant des dernières créations des artistes, même si elle critique assez facilement les sites d'artistes.

Pour Céline, étudiante en quatrième année à Valenciennes, l'utilisation d'Internet demeure également mitigée : « *J'ai un Facebook, mais je ne mets pas mes productions dessus, ça reste privé [...] J'ai arrêté mon blog après le lycée. Internet, c'est bien, ça donne une visibilité de chez soi, on n'a pas besoin de se déplacer. Mais les gens qui ne vont pas voir d'expos, c'est pas en regardant le site qu'ils vont ensuite aller voir plus d'expos. C'est pas un truc de diffusion si large que ça* ». Céline nuance l'aspect visibilité et communication d'Internet. Elle affirme qu'Internet permet une meilleure visibilité de son travail sans avoir besoin de bouger de chez soi. Cette caractéristique de la toile qui permet de rester visible sans avoir besoin de fournir beaucoup d'efforts, que cette visibilité soit physique ou de

socialisation extérieure, semble convenir à certains étudiants. Ces étudiants semblent cependant s'accorder sur l'idée que cette visibilité reste limitée et difficilement quantifiable.

Pour Chloé, étudiante en première année à Dunkerque, disposer d'un compte Facebook ne pose pas de problème et elle semble assez fière de pouvoir y poster ses images personnelles. Toutefois, comme certaines de ses camarades, elle se méfie de ce type de site où les créations artistiques ne sont pas vraiment protégées. De plus, viennent s'ajouter à la méfiance d'être pillée dans son travail artistique, les commentaires des amies et des pairs qui peuvent influencer les travaux artistiques que Chloé diffuse sur la toile : *« J'ai un Facebook, je mets beaucoup de dessins et des photos mais, parfois, je suis obligée d'enlever certaines photographies car mes amies trouvent qu'elles sont trop osées, ça choque ou ça gêne, j'ai des amies qui me disent « j'aime beaucoup ce que tu fais, mais est-ce que tu peux enlever cette photo » [...] En fait, tout de suite, quand il y a du nu, ça choque, mais pourtant, je leur dis « vous voyez des pubs comme Dove ou Roger Cavaillès, c'est pareil ». C'est pas de la pornographie, mais bon, ça choque, alors du coup, je vais me faire un petit site Internet cet été, je serai tranquille, je n'aurai plus de commentaires. Et puis, sur Facebook, on a toujours peur de la copie [...] Il faut toujours mettre son nom sur l'image pour la protéger, c'est un bon moyen quand même, ça peut aider à se faire connaître, mais je préfère encore démarcher en galerie ou dans les maisons d'édition. [...] Souvent les galeries acceptent de vous prendre comme amie sur Facebook, ça permet de donner un premier aperçu de son travail pour obtenir ensuite un rendez-vous ».*

Chloé révèle également un nouvel aspect du marché de l'art via les galeries qui passeraient par les réseaux sociaux. Les jeunes artistes bénéficieraient ainsi, grâce à ces réseaux, de moyens originaux pour approcher les galeries et faire connaître leur travail⁴⁵.

Il semble donc que, pour Chloé, l'élaboration d'un site personnel reste le seul moyen, pour le moment, de développer un axe sécurisé de communication autour de ses œuvres via la toile. L'évolution rapide des réseaux sociaux et des services d'Internet verra peut-être émerger d'ici quelques années d'autres formes de monstration des créations de ces jeunes

⁴⁵ Il serait intéressant d'approfondir la recherche sur cette nouvelle forme de communication entre artistes et galeries.

artistes tout en évitant les problèmes du copyright. Certaines formes sont déjà à l'œuvre et quelques créateurs font appel à ce que l'on nomme les « creative commons » : « *Il s'agit d'un système proposant six types de licences qui permettent aux titulaires de droits d'auteur de mettre leurs œuvres à disposition du public à des conditions prédéfinies [...] L'objectif est de partager, remixer et réutiliser légalement les œuvres* »⁴⁶. Par ces nouvelles formes de communication mais surtout de partage des œuvres, nous assistons, de fait, à la naissance de nouvelles formes de créations. L'outil informatique et ses nombreuses possibilités de diffusion par Internet semblent concourir à modifier les structures originelles de la créativité artistique. Ainsi, avant l'apparition d'Internet, les artistes œuvraient seuls, parfois en duo, quelquefois en collectif, mais toujours sur le mode de l'interactivité réelle dans le sens physique du terme.

Aujourd'hui, Internet permettrait de changer les modes de création et de déplacer les processus créatifs vers des conceptions davantage virtuelles ou vers des bases non spatiales, comme le souligne François de Singly⁴⁷.

Annie Chevretil-Desbiolles exprime cette même idée d'une autre manière : « *Une nouvelle forme d'expression culturelle « Individuelle collective » est née qui nécessite de repenser les modalités de l'action culturelle du Ministère de la Culture et de la Communication en tenant compte de ce qui se présente comme de nouvelles formes de pratiques en amateur* »⁴⁸.

Si les données spatiales des œuvres d'art s'avèrent modifiées par l'utilisation d'Internet, la question de la frontière entre ce qui est de l'art et ce qui ne l'est plus vraiment se pose alors aussi. Comme le fait remarquer Jean-Paul Fourmentraux⁴⁹ en prenant en exemple certaines unités de recherche : « *Le rapprochement artiste/informaticien vise la mise en œuvre d'une situation collective d'énonciation et d'opération qui n'est plus dirigée vers un résultat unique – l'œuvre d'art – mais encadrée dans un processus évolutif et incrémental, dans*

⁴⁶ Giusti Jérôme, « L'artiste du XXI^e siècle reste encore à inventer... » in Graceffa Agnès (dir.), *Vivre de son art – Histoire du statut de l'artiste XV^e – XXI^e siècle*, Paris, Hermann, 2012, p. 282.

⁴⁷ De Singly François, *Libres ensemble – L'individualisme dans la vie commune*, Paris, Nathan, 2000, p. 30 : « *Cette question de l'importance de l'espace physique est soulevée avec le développement des communications à distance, des nouveaux supports comme le courrier électronique, ou Internet. Certains prédisent que les communautés, les collectifs, ont, et auront de plus en plus, des bases non spatiales, que la définition d'un groupe sera de plus en plus détachée d'un territoire localisé. Le virtuel permettrait de pouvoir vivre exclusivement dans des communautés choisies* ».

⁴⁸ Cf. Chevretil-Desbiolles Annie, *Op. Cit.*, p. 33.

⁴⁹ Cf. Fourmentraux Jean-Paul, *Op. Cit.*, p. 65.

lequel ces acteurs investissent, individuellement et collectivement, une œuvre frontière (l'auteur emprunte cette notion à la sociologie des sciences et des techniques pour désigner une production dont la particularité est de se déployer dans plusieurs mondes sociaux – culturel, académique, industriel – selon une certaine plasticité : pas complètement stabilisée) ». L'œuvre n'est plus alors considérée comme unique, puisqu'elle apparaît comme le fruit de la fragmentation du travail artistique entre plusieurs champs. Elle ne correspond plus non plus, au résultat d'un travail collectif, mais se situe bel et bien à l'intersection de différentes logiques – artistiques, informatiques – ou chacun des participants à l'œuvre s'attend à des résultats qui lui sont propres.

Cette nouvelle façon d'appréhender la création amorce des changements majeurs dans la façon de créer et d'exposer des œuvres. Il sera intéressant dans l'avenir de voir comment tout cela évolue.

9.2. Le groupe des « confiants »

Le deuxième groupe d'étudiants issu de notre enquête est composé des « confiants » qui semblent très optimistes, comme Gaëtan.

Pour Gaëtan, étudiant en troisième année à l'école d'art de Tourcoing, l'utilisation d'Internet revêt de multiples aspects qui ne semblent pas engendrer de craintes : « J'ai eu un blog au lycée qui est à l'abandon [...] C'est un peu comme un journal intime, on écrit tous les jours quelque chose et puis après, on se lasse. J'écris aussi un roman, j'en mets des parties sur mon blog et sur Facebook pour le faire lire aux gens, surtout quand il y a des choses qui me plaisent vraiment, je mets des photos, des vidéos [...] Mes productions musicales sont sur Myspace, sur Band. Je trouve que ces sites sont bien utiles pour obtenir une date d'expo où quand des gens demandent à voir ton travail [...] L'école nous a demandé, en première année, de tenir un blog, qui nous servirait de carnet de bord, en nous imposant une photo et une phrase par jour au minimum [...] Je n'ai pas vraiment peur que l'on pille mes idées, je trouve que c'est plutôt bien si je peux donner des idées aux autres ».

Internet constitue, pour cet étudiant, un outil utile et indispensable à la diffusion rapide d'informations tant pour lui que pour les autres visiteurs de sites. C'est dans un esprit très altruiste que Gaëtan accepte que ses idées soient partagées entre tous. L'idée du blog

comme carnet de bord semble l'avoir séduit, même s'il a ensuite ajouté en aparté de l'entretien qu'au fil du temps, cette envie de poster et d'écrire tous les jours s'est peu à peu émoussée et qu'il a ensuite abandonné cette pratique quand elle est devenue trop contraignante. Il serait également intéressant d'observer les arbitrages concernant ce que les étudiants livrent vraiment sur Internet et ce qu'ils ne livrent pas, même chez les « confiants ».

Ainsi, il pourrait devenir pertinent d'enrichir cette réflexion par quelques questions posées aux enseignants et responsables pédagogiques de l'école de Tourcoing à l'origine de cette idée.

Une autre étudiante faisant partie du groupe des « confiants » nous livre sa vision concernant les nouvelles technologies.

Ainsi, Harmonie, étudiante en première année à valenciennes, insiste sur ce nouvel espace d'exposition que représente Internet : « *Pour les artistes, c'est pas mal, c'est un autre lieu d'exposition fréquenté par des amateurs ou des professionnels, c'est une autre façon de montrer* ».

Il faut remarquer, ici, qu'Harmonie souligne deux aspects qu'il faut analyser séparément : d'une part le fait qu'Internet puisse constituer un nouveau lieu d'exposition et d'autre part que ces nouveaux lieux d'exposition invitent à montrer les choses différemment. Ces nouveaux espaces induisent des comportements différents de monstration, de mise en avant des travaux d'artistes et donc induit un renouvellement de l'idée d'exposition en général. Cela conduit également, les étudiants et les artistes, à reconsidérer les moyens techniques de production d'œuvres et de leur diffusion. Nous avons pressenti chez les adolescents inscrits en école d'art communales/d'agglomération, un certain désir, mais aussi une certaine volonté de pouvoir être formé aux nouvelles technologies, en grande partie pour pouvoir se sentir à même d'exposer via les réseaux sociaux leurs travaux artistiques, mais aussi leurs écrits ou leurs photographies.

Cette recherche d'une construction identitaire chez les adolescents à travers l'exposition de soi sur Internet se complèterait donc chez les étudiants en écoles d'art par le désir de l'exposition de soi et de son travail artistique. Cela participe, évidemment, à la construction identitaire de l'étudiant en école d'art, même si ce dernier, se trouve pris entre le désir de s'exposer sur la toile et la crainte d'être trop visible et facilement « volé » dans ses idées. Ainsi, Internet ne constitue pas seulement le relais indispensable à la formation des

étudiants et à la diffusion de leurs travaux, mais participe également de la construction identitaire du futur professionnel en milieu artistique. Il nous faut donc insister sur le fait que ce nouveau médium, que représente Internet, devient incontournable dans les écoles d'art, tant par sa présence matérielle obligatoire, que dans les nouvelles problématiques qu'il propose, voire impose.

Cependant, cela ouvre également le débat sur de nouvelles questions : l'étudiant donne-t-il à voir de lui sur l'Internet une vision déformée/améliorée de soi et de son travail artistique ? Qu'en est-il de ce décalage ? Est-il mesuré, identifié, réel ?

Peut-on en déduire ou en supposer des bouleversements irréversibles dans la création plastique ?

Nous pouvons également ajouter que ces nouvelles formes de communication facilitent les contacts avec les professionnels et réduisent la distance qui pourrait exister entre le monde des étudiants en écoles d'art et les institutions. Elles modifient les possibilités d'intégration à un réseau comme le définit Pascal Nicolas-le Strat. En effet, ce dernier considère que « *le réseau était inhérent à l'activité car, c'était le fonctionnement même de l'activité qui alimentait le processus d'entrée en réseau* »⁵⁰. Dans le cas des nouvelles formes de communication via Internet, ce sont les réseaux qui créent les objets et non plus l'inverse.

10 - La protection des œuvres, un problème réactivé par les nouveaux outils et moyens de communication

Cependant, ces nouveaux outils et moyens de création et de communication laissent apparaître une question largement posée par tous qui reste celle de la protection des œuvres se situant bien souvent au cœur des préoccupations des étudiants des écoles d'art et qui les oblige à s'informer régulièrement des avancées en la matière.

Il faut dire que les artistes et créateurs se sentaient avant la révolution Internet relativement protégés dans leurs œuvres même si l'avènement au XIX^e siècle de la photographie était déjà venu fragiliser leur situation. La photographie, encore aujourd'hui, s'invite au centre des débats dans les problèmes de prise de vue des œuvres dans les lieux de visite et

⁵⁰ Nicolas-Le Strat Pascal, *Une sociologie du travail artistique*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 115.

d'exposition. Le rapport rendu par Annie Chevretil-Desbiolles⁵¹ en rend largement compte.

Internet changerait la donne et fragiliserait encore davantage les artistes, qui, pour certains, sont pris de vertige devant les possibilités infinies d'Internet qu'ils ne peuvent contrôler. Même les droits d'auteur qui rémunèrent les créations et surtout les artistes créateurs, ne sont plus applicables à tous. Devant la multiplicité des intervenants dans la création des œuvres, certaines lois deviennent difficilement applicables.

Jean-Paul Fourmentaux⁵² dans son ouvrage sur la recherche et la création à l'ère numérique nous rappelle en citant Xavier Greffe : *« que la protection de la propriété artistique a toujours été organisée sur la base de quatre éléments : un auteur, un support, un espace géographique et une durée de protection. Or, un des effets majeurs de la numérisation est précisément d'altérer assez radicalement ces quatre piliers : la numérisation entraîne une dématérialisation sensible des œuvres. Celles-ci se réduisent à un algorithme et peuvent apparaître sur différents supports, devenant par là même indépendantes du support de départ, qui permettait de définir un système de contrôle de la propriété artistique ».*

Chez Emmanuelle, étudiante en deuxième année à Tourcoing, nous retrouvons cette crainte de la protection des données personnelles ou des œuvres qui se traduit par une prudence extrême concernant Facebook : *« J'ai un Facebook, mais je m'en sers pas beaucoup [...] Je pense bientôt me construire un site personnel, un endroit qui soit bien à moi, parce que sur Facebook, c'est pas très clair, il y a plein d'applications dans tous les sens [...] J'aimerais bien pouvoir me dégager de Facebook, j'ai l'impression qu'ils contrôlent nos propres données sans qu'on puisse s'en apercevoir, il y a beaucoup d'informations personnelles qui sont rendues publiques ».*

Cette crainte semble toutefois modérée par les possibilités très larges qu'offre Internet.

Emmanuelle soutient par ailleurs l'aspect primordial du site Internet pour les artistes. Ces étudiants semblent donc avoir intégrés l'idée de pouvoir être visible sur la toile tout en contrôlant les informations qui y sont déposées : *« Les sites Internet sont vraiment*

⁵¹ Cf. Chevretil-Desbiolles Annie, *Op. Cit.*, p. 214.

⁵² Cf. Fourmentaux Jean-Paul, *Op. Cit.*, p. 99.

complémentaires à une pratique artistique, mais il faut que ça soit bien fait, si c'est mal fait, ça peut carrément desservir l'artiste. C'est de la communication visuelle, c'est important. Je trouve que le site pour un artiste, c'est très utile, car, si quelqu'un n'a pas pu venir à l'expo, il peut quand même la voir sur le site, même si tout le monde ne prend pas le temps d'aller sur Internet [...] Je pense me faire un minibook pour ensuite donner envie d'aller sur Internet voir mon site... ».

Cependant, pour Emmanuelle, le site Internet doit rester attractif pour ses visiteurs et dans le cas d'une médiocre conception, il peut faire courir le risque à l'artiste de le desservir.

Cécile, étudiante en cinquième année aux Beaux-arts de Paris partage le même avis : « *J'ai un site Internet mais, je pense que si tu veux être crédible, il faut qu'il soit nickel sinon ça peut vraiment de discréditer* ».

Le site Internet, élaboré par les étudiants des écoles supérieures d'art, représente, aujourd'hui une carte de visite non négligeable et qui doit être parfaitement réfléchi et conçu. Le site apparaît comme un élément indispensable, incontournable mais surtout complémentaire. Ces sites Internet d'artistes permettent de faire découvrir une création artistique à ceux qui ne peuvent pas se déplacer pour voir l'exposition ou permet également d'informer en complément ceux qui connaissent déjà les travaux de l'artiste.

11 - Une liberté plus grande de visite ou de visibilité

Il faut ajouter à ces réflexions, le caractère libre que procurent les sites Internet aux étudiants. Un site Internet peut d'abord être accessible à tout heure du jour et de la nuit. Ce qui n'est évidemment pas le cas d'un lieu d'exposition. Ces sites permettent d'entrer dans l'exposition sans avoir à craindre et à affronter les regards parfois gênants des galeristes, de payer un droit d'entrée dans un musée etc.

Quand l'étudiant construit son propre site ou diffuse via les réseaux sociaux ses œuvres, il reste également maître de son projet d'exposition en contrôlant pratiquement tous les paramètres et en évitant les principaux inconvénients d'un lieu d'exposition : tels que les problèmes techniques d'installation, les problèmes budgétaires de diffusion de l'information, de la mise en place de l'exposition, du transport et de l'assurance des œuvres etc.

Cette nouvelle forme de liberté apparaît essentielle dans l'utilisation de ces nouveaux moyens de communication et ouvrent aux étudiants des Beaux-arts, de nombreuses possibilités.

Dès lors, ce site Internet, s'il est à l'origine bien conçu, constituera également un lien précieux entre le monde étudiant et le monde professionnel de l'art. Ce site représente, en réalité, un des premiers ponts possibles entre ces deux mondes. C'est ce que tend à nous prouver cette nouvelle notion de « *proam* ».

12 - Le cas des « proams » : quand les étudiants des écoles supérieures d'art se positionnent entre amateur et professionnel

Ce rapprochement par les moyens de communications nous invite à considérer les étudiants comme des amateurs en devenir professionnels.

Sylvie Octobre, dans son dernier ouvrage consacré aux cultures juvéniles, fait également état de la figure emblématique du professionnel-amateur. Ainsi, dans l'ensemble des univers culturels, l'amateur semble développer sa propre expertise et les nouvelles technologies lui permettent non pas « *une prise de pouvoir de l'homme ordinaire sur l'expert* »⁵³ mais favorisent la rencontre de pratiques sociales diverses associées à des niveaux de légitimité variés.

Plus particulièrement dans le domaine des arts plastiques qui nous intéresse, le concept de « *proam* »⁵⁴ vient ici à point nommé définir ces étudiants qui, finalement, se situent à la frontière entre ces deux mondes : celui des amateurs et celui des professionnels. En effet, nous ne pouvons pas considérer les étudiants des écoles supérieures d'art comme des professionnels⁵⁵, car, ils ne le sont pas encore, même si leurs formations vont leur permettre de le devenir. Nous ne pouvons pas, non plus, les considérer comme des

⁵³ Octobre Sylvie, *Deux pouces et deux neurones – Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*, Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS, Paris, 2014, p. 179.

⁵⁴ Cf. Chevrefils-Desbiolles Annie, *Op. Cit.*, p. 154 : « Cette théorie de l'émergence des « *proams* » a été amenée par Charles Leadbeater et Paul Miller en 2004 dans leur ouvrage, *The Pro-Am Revolution : how Enthusiasts are changing our economy and society*, Londres, Demos, 2004 ».

Le « *proam* », représente le « professionnel amateur » qui consacre du temps et de l'énergie à développer ses compétences et sa passion, à travers des phases d'autodidaxie par Internet pour ensuite partager ses compétences avec « sa communauté d'intérêt ».

⁵⁵ On peut ici se référer à plusieurs auteurs qui ont redéfini les modes de reconnaissance professionnelle propres au monde artistique : Moulin Raymonde, *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion, 1992. Menger Pierre-Michel, « Rationalité et incertitude de la vie d'artiste », *L'année Sociologique*, 1989.

amateurs dans le sens des définitions qui nous sont données par certains auteurs⁵⁶ ou comme l'explique Patrice Flichy « *L'amateur ne cherche pas à se substituer à l'expert professionnel ni même à agir comme un professionnel ; il développe une « expertise ordinaire », acquise par l'expérience, qui lui permet de réaliser, pendant son temps libre, des activités qu'ils aiment et qu'ils a choisies* »⁵⁷.

Il ne semble pas que l'étudiant en école d'art puisse s'intégrer à cette définition car, il se situe au-delà de cette analyse de l'amateur.

Nous pouvons donc supposer que dans le cas de l'utilisation d'Internet, le statut d'amateur et le statut du professionnel glissent vers un entre-deux : « *L'amateur se tient à mi-chemin de l'homme ordinaire et du professionnel, entre le profane et le virtuose, l'ignorant et le savant, le citoyen et l'homme politique. Internet facilite cet entre-deux : il fournit à l'amateur des outils, des prises, des voies de passage* »⁵⁸. Les amateurs, dans l'utilisation des outils informatique et d'Internet se rapprochent du monde des professionnels du champ artistique. De fait, nous pouvons supposer que les étudiants des écoles supérieures d'art ont dépassé le stade de l'amateur. Il semblerait, par conséquent que, dans l'utilisation des nouveaux moyens de communication, les étudiants des écoles supérieures d'art représentent idéalement les « *proams* ». Ainsi, ces étudiants en écoles d'art n'apparaissent plus simplement comme des amateurs qui s'adressent à des amateurs, mais de futurs professionnels des métiers artistiques qui diffusent des informations *peer to peer* ainsi que vers leurs potentiels futurs employeurs. Ce « nouveau régime de l'amateurisme »⁵⁹ convient parfaitement aux étudiants des écoles supérieures d'art qui créent et/ou diffusent leurs créations par l'intermédiaire d'Internet.

Qui plus est, la reconnaissance ne passerait plus seulement par le réseau des professionnels mais se présenterait sous des formes multiples et permettrait au groupe de pairs d'émettre également un avis sur la production artistique de leur camarade, à l'exemple de Chloé, déjà citée, dont les photographies de nus féminins font l'objet de jugements parfois sévères de la part de ses amies. « *L'espace de publication qu'offre Internet modifie les déterminants*

⁵⁶ *Idem*, p. 58 et Heinrich Nathalie et Shapiro Roberta (dir.), *De l'artification – Enquêtes sur le passage à l'art*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2012, p. 129.

⁵⁷ Cf. Flichy Patrice, *Op. Cit.*, *Le sacre de l'amateur – sociologie des passions ordinaires à l'ère numérique*, Paris, Seuil, 2010, p. 11.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 11.

⁵⁹ Cf. Cardon Dominique, Delaunay-Téterel Hélène, *Op. Cit.*, p. 53.

du système « réputationnel », en faisant de l'échange « constructif » avec les pairs une priorité sur les verdicts des professionnels »⁶⁰.

13 - Validation de la production artistique et reconnaissance pluridimensionnelles

Les étudiants des écoles supérieures d'art se trouvent donc, aujourd'hui, soumis à plusieurs types de validation : celle de l'école avec ses enseignants et ses jurys de fin d'année, celle, potentielle, des professionnels de l'art qui vont avoir accès à leurs travaux artistiques via Internet et, enfin, les jugements de leurs pairs qui peuvent s'effectuer de façon directe ou par le truchement des réseaux sociaux et autres blogs. À eux, ensuite, de gérer cette triple dynamique qui ne facilite pas les choix artistiques mais qui augmente la vitesse de validation des travaux plastiques réalisés.

Cette idée de vitesse est également abordée par d'autres étudiants qui savent se saisir de cette opportunité qu'offre Internet par un accès facile et surtout rapide aux informations.

Chez Léa, la vitesse semble ainsi constituer un élément important : *« J'ai un Facebook, plutôt pour les amis, mais pas de blog ni de site personnel [...] Je trouve que c'est normal que les artistes exploitent ce type de média, c'est un nouveau moyen de se faire connaître [...] J'aime bien me balader sur les sites en plus des expos [...] ça va très vite. L'avantage de Facebook, c'est que l'on peut partager des artistes que l'on aime, de la musique, c'est le seul intérêt pour moi de Facebook, les infos vont plus vite ».*

La réflexion de Léa nous amène à d'autres questionnements : en quoi ce changement de vitesse dans la circulation des informations a-t-il modifié les travaux des étudiants en école d'art ? L'effet de *butinage*, comme le développe Nicolas Auray dans une de ses publications⁶¹ ne favorise-t-il pas la dispersion de la création des étudiants plutôt que de la concentrer sur leurs projets créatifs ?

Cette figure du butinage et de la trouvaille heureuse offre un accès illimité à un gisement d'informations, offre également la possibilité d'avoir accès à d'autres liens avec une providence de directions potentielles pour nouer de nouvelles formes d'association. C'est

⁶⁰ *Ibidem*, p. 55.

⁶¹ Auray Nicolas, « Les technologies de l'information et le régime exploratoire », in Bourcier Danièle, Van Andel Pek, *La sérendipité – le hasard heureux*, Paris, Hermann, 2011, p. 329.

également pour les étudiants l'opportunité d'agrandir son réseau personnel dont la taille dépasse celle des cercles d'amis de « la sociabilité mondaine », et de faire partie de communautés de grande taille.

D'ailleurs, c'est le cas de Léa qui évoque à son tour la possibilité de partager des informations et rejoint Gaëtan dans son élan altruiste. Ainsi ces étudiants semblent ouverts à la création des autres et restent eux-mêmes accessibles et ouverts dans la diffusion de leurs propres idées alors que d'autres étudiants semblent davantage repliés sur eux-mêmes et évitent de trop en dire ou en montrer de peur d'être copiés. Ces deux comportements parfaitement symétriques mériteraient d'être plus largement étudiés.

Conclusion

Ce chapitre concernant les nouveaux moyens de communication utilisés par les adolescents et les étudiants inscrits en écoles d'art, tant de pratiques amateurs que supérieures, nous a permis de constater que ces nouveaux modes de communication représentaient un élément indispensable à la construction identitaire des adolescents mais également de jeunes adultes confrontés à des pratiques de création. Ces modes de communication, toujours plus nombreux et performants, font partie aujourd'hui de leur univers.

Dans la partie consacrée aux adolescents inscrits en école d'art de pratiques amateurs, nous avons pu observer l'intérêt grandissant de ces derniers pour les nouveaux moyens de communication. Cet intérêt se traduit par une augmentation de l'utilisation de ces nouveaux modes mais également par le désir d'y être formé afin d'accéder à des compétences qu'ils vont ensuite chercher à valoriser dans l'utilisation des blogs, des réseaux sociaux, de l'utilisation des nouveaux téléphones portables. Indéniablement, les adolescents figurent parmi la population comme étant les plus équipés et les plus technophiles.

Par ailleurs, notre étude nous permet de réaliser le développement constant d'Internet dans ses utilisations par les adolescents et les étudiants de notre corpus. Ainsi et comme l'écrivait Sylvie Octobre : « *L'Internet est ainsi multifacette, à la fois pourvoyeur de*

contenus à consommer et outil de création et de diffusion des créations, pourvoyeurs d'espaces sociaux d'expression et d'expérimentation »⁶².

Ces nouveaux outils, ainsi que leurs utilisations, ne doivent pas être considérés comme de simples « jouets » de communication mais plutôt comme de véritables extensions de l'identité de l'adolescent, qu'elle soit réelle ou virtuelle. Ainsi, les écoles d'art de pratiques amateurs ont un rôle crucial à jouer dans cette découverte des nouveaux moyens d'expression et doivent prendre très au sérieux les demandes formulées par les adolescents. Il ne s'agirait pas de passer à côté, non pas d'une simple proposition de cours, mais d'un fait de société plus profond et de toute évidence durable.

Par ailleurs, nous avons pu constater à la lumière de notre enquête, mais également en comparant les enseignements de celle-ci à travers les travaux de référence que, ces nouvelles formes de création attirent et aiguissent la curiosité de certains étudiants des écoles supérieures d'art, tandis que, parmi ceux-ci d'autres les refusent, voire les rejettent, par méconnaissance ou par peur.

Les formes d'appropriation et de création via ces nouveaux modes de communication font de ceux-ci le terrain de jeu idéal pour ceux et celles qui veulent découvrir de nouveaux mondes, de nouveaux supports, de nouveaux modes d'expression, mais, surtout, qui espèrent les partager avec leurs pairs, et entrevoient de pouvoir glisser un pied dans le monde des professionnels de l'art.

Cette enquête nous a permis également d'approcher quelques facteurs déterminants de l'intensité et des formes de réseaux de sociabilité autour de la pratique des arts plastiques via Internet.

Les réseaux de sociabilité qui se forment grâce aux différents modes de communication doivent être reconnus aujourd'hui comme un élément essentiel de la définition des cultures adolescentes. Comme le souligne Pierre Mercklé : *« C'est en tout cas une des raisons de l'engouement des adolescents pour ces nouvelles formes de communication : le téléphone portable et Internet sont chez eux revêtus d'une valeur sociale qui dépasse de très loin leurs seules fonctionnalités techniques. Ils font désormais partis des ressources autour*

⁶² Octobre Sylvie, *Deux pouces et deux neurones – Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*, Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS, Paris, 2014, p. 149.

desquelles se négocie le passage entre l'enfance et l'adolescence, et leur valeur est donc liée à la fois à de forts enjeux identitaires et aux façons qu'ils ont d'outiller « l'aspiration à la tranquillité » des adolescents et à leur désir d'étanchéité entre la sphère amicale et la sphère familiale »⁶³.

Du côté des étudiants et non plus des adolescents, l'utilisation de ces nouveaux modes de communication et notamment le recours à Internet, leur permet de se détacher du régime de l'amateur pour se rapprocher de celui du professionnel illustrant ainsi le concept de « *proam* ». La maîtrise des outils devient alors indispensable et prouve, d'une certaine manière, leurs capacités à développer de nouveaux outils de communication et de création, mais atteste également de leurs capacités à s'approprier de nouvelles technologies.

Comme l'indiquait Pierre Bourdieu⁶⁴, si les lieux culturels peuvent s'envisager comme des espaces hiérarchisés qui peuvent définir les individus, les galeries, les lieux d'exposition, les théâtres, les maisons d'édition marquent les produits culturels qui leur sont associés et de fait, leurs utilisateurs. Utiliser Internet, deviendrait donc aussi pour les étudiants en école d'art, le moyen de se positionner dans un espace d'avant-garde. C'est, d'une certaine façon, montrer qu'ils savent s'adapter aux nouvelles technologies pour s'en emparer à des fins créatives.

Qu'advient-il, alors, des étudiants qui ne se sentent pas attirés par ces nouveaux modes de communication et de création ? De ceux qui préfèrent les éviter, voire qui ne savent pas les utiliser ? Vont-ils d'eux-mêmes s'exclure des mondes de l'art ? Car, l'enjeu ici paraît fondamental : il ne s'agit plus, comme chez les adolescents, de s'exclure seulement des groupes de pairs, mais se joue ici, pour les étudiants, bien autre chose. Les apprentissages et les formations à ces nouveaux modes de communication ne sont-ils pas devenus largement incontournables pour un étudiant des Beaux-arts ?

Comme le précise très justement Françoise Enel : « *Le développement numérique est appelée à transformer l'éducation artistique et culturelle. Ses retombées sont d'ors et déjà multiples : il modifie les pratiques culturelles et artistiques, les modes d'information et de communication entre acteurs, les modes de capitalisation de l'information (bases de*

⁶³ Cf. Mercklé Pierre, *Op. Cit.*, p. 91.

⁶⁴ Bourdieu Pierre, *Les règles de l'art*, Paris, Éditions du Seuil, 1998, p. 275.

données, sites, flux RSS, alertes etc.), les modes de transmission en matière d'éducation artistique et culturelle : la mise en place d'un portail de ressources numériques au service de l'histoire des arts est perçu comme un outil de généralisation de l'éducation artistique et culturelles dans les zones à l'écart et dotées de peu d'équipements culturels »⁶⁵.

De son côté, Bernard-André Gaillot⁶⁶ rappelle que l'image est avant tout un matériau qui sert la création et qui s'invite de plus en plus souvent dans les œuvres créatives grâce aux nouvelles technologies et à l'infographie.

De même, les auteurs de l'ouvrage *L'enfant et les écrans*⁶⁷ font preuve de prospective et prédisent, en quelque sorte, l'avenir de cette révolution numérique : « *L'opposition présentée entre la culture du livre (linéaire et organisée par la pensée symbolique du langage) et une culture des écrans (spatialisée avec sa double entrée symbolique et opératoire faisant appel au regard), est donc probablement destinée à s'effacer derrière une culture par les écrans qui intégrera le meilleur de l'une et de l'autre [...] La mort des écrans s'annonce déjà à la faveur des hologrammes et des écrans auto- stéréoscopiques* ».

Enfin, l'artiste et enseignant Fred Forest⁶⁸ indique que ces nouvelles technologies pourront modifier, dans le temps, les rapports enseignants/enseignés et vont induire, dans un avenir finalement assez proche, des ruptures culturelles profondes et une mutation des savoirs dont il faut prendre toute la mesure le plus rapidement possible.

Selon notre enquête, ces nouveaux espaces d'expression, de création et de diffusion ouvrent, pour les élèves des écoles d'art, des perspectives multiples, immenses et offrent la possibilité d'imaginer des territoires inexplorés. Les créations ouvertes et collectives permettent de faire naître des œuvres à plusieurs mains, interactives et souvent ludiques. Il reste cependant à résoudre les questions de cadrage et de limites à donner à ces nouveaux

⁶⁵ Enel Françoise, « Politiques d'éducation artistique et culturelle : rôle et action des collectivités locales », DEPS, Cultures études, 2011-2, p. 7.

⁶⁶ Gaillot Bernard-André, *Arts Plastiques - Éléments d'une didactique critique*, Paris, PUF, 1997, p. 241.

⁶⁷ Bach Jean-François, Houdé Olivier, Léna Pierre, Tisseron Serge, *L'enfant et les écrans – Un avis de l'Académie des sciences*, Paris, Éditions Le Pommier, 2013, p. 66.

⁶⁸ Fred Forest, *Repenser l'art et son enseignement*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 41.

espaces et à leurs utilisations. Nous ne sommes qu'au début de la révolution créative et les étudiants des écoles supérieures d'art semblent bien placés pour en être les pionniers.

Chapitre VIII

Le statut et le métier d'artiste : vers une mutation sociale ?

Avant même d'écrire ce chapitre, nous avons émis l'hypothèse de différencier dans les données obtenues tout au long de notre enquête, ce qui relevait de façon générale des professions artistiques, des éléments définissant plus particulièrement le métier d'artiste.

Cependant, il s'est avéré, en définitive, plus ardu d'opérer une telle distinction et nous verrons que les données recueillies se positionnent plus particulièrement du côté de la notion de métier que du côté de la notion de profession. En effet, si l'on reprend les termes webériens¹ pour qui le professionnel doit faire passer sa vocation ou sa passion pour le bien commun avant son intérêt ou bien que les professions se différencient par une motivation pour le bien commun et par le désintéressement qui l'accompagne, nous sommes alors bien loin des données recueillies sur le terrain. Toutefois, au regard de la formation des artistes aujourd'hui dans les écoles d'art, il devient compliqué de distinguer très nettement entre profession et métier d'artiste et il nous faudrait alors aborder l'étude du métier d'artiste à la façon des sociologues de l'approche par traits, qui relèvent les événements pouvant jouer un rôle clé dans le passage d'un métier en profession. Dans la lignée des théories interactionnistes telles que celles énoncées par Friedson², nous verrons qu'il existe parfois des rapprochements possibles entre ces deux notions.

Qui plus est, nous aborderons la notion de rôle dans le sens donné par Talcott Parsons³ et nous étudierons comment cette notion de rôle intervient dans la question du métier d'artiste.

Ainsi, ce chapitre consacré à la notion de métier d'artiste apparaît comme le fruit de multiples réflexions qui sont apparues tout au long de notre enquête. En effet, de nombreuses données, comme le métier envisagé par les adolescents fréquentant les écoles d'art de pratiques amateurs ou encore l'opinion des parents concernant une formation possible pour leur enfant dans le domaine artistique, nous ont amené à considérer cette notion de métier d'artiste selon différents points de vue.

De même, les propos recueillis chez les étudiants des écoles supérieures d'art nous ont permis d'affiner et d'actualiser cette notion de métier d'artiste à l'aune de certains indicateurs comme la vocation, l'incertitude, l'indépendance ou encore la pluriactivité.

¹ Champy Florent, *La sociologie des professions*, Paris, PUF, 2009, p. 43.

² *Ibidem*, p. 64.

³ « Le rôle désigne un ensemble de normes qui régissent des comportements associés à une position, une fonction ou un statut social ainsi que les attentes à l'égard des personnes qui occupent ces positions », *Ibidem*, p. 41.

Mais avant de nous pencher sur notre étude de terrain, revenons un instant sur les définitions de ce concept mais aussi sur les auteurs qui se sont intéressés à l'idée qu'artiste pouvait aussi représenter un métier.

1 - Définitions

Difficile sujet, en réalité, que d'essayer de définir le métier d'artiste tant la notion même de métier semble particulièrement incompatible avec l'idée d'une création artistique. L'artiste reste placé depuis des siècles, soit sur un piédestal, soit dans les bas-fonds de la société, ce qui rend compliquée et ambivalente sa définition sociale.

Comme le souligne Nathalie Heinich : « *L'opération de base en sociologie des professions qu'est le dénombrement et la description d'une catégorie d'actifs, de façon à établir sa morphologie sociale, est à la limite du faisable lorsqu'il s'agit des artistes* »⁴.

Plus encore, pourquoi faudrait-il définir un métier d'artiste alors que ce dernier crée ?

Déjà au XIX^e siècle, Balzac, cité par Pierre Bourdieu, nous livrait à sa façon toute la complexité de l'artiste dans l'inextricable besoin de le définir professionnellement : « *L'artiste est une exception : son oisiveté est un travail, et son travail est un repos ; il est élégant et négligé tour à tour ; il revêt à son gré, la blouse du laboureur, et décide du frac porté par l'homme à la mode ; il ne suit pas de lois. Il les impose. Qu'il s'occupe à ne rien faire ou qu'il compose un chef-d'œuvre, sans paraître occupé, qu'il conduise un cheval avec un mors de bois, ou mène à grands guides les chevaux d'un britchka ; qu'il n'ait jamais vingt centimes à lui, ou jette de l'or à pleines mains, il est toujours l'expression d'une grande pensée et domine la société* »⁵.

Jean-Paul Fourmentraux⁶ et Raymonde Moulin⁷ parlent, quant à eux, d'énigme sociologique quant à vouloir donner une définition de l'identité artistique professionnelle.

L'histoire, nous livre également quelques éléments qui pourraient nous aider, aujourd'hui, à mieux cerner les caractéristiques du métier d'artiste.

⁴ Heinich Nathalie, *La sociologie de l'art*, Paris, La Découverte, 2004, p. 74.

⁵ Bourdieu Pierre, *Les règles de l'art*, Paris, Éditions du Seuil, 1998, p.99.

⁶ Fourmentraux Jean-Paul, *Artistes de laboratoire – Recherche et création à l'ère numérique*, Paris, Éditions Hermann, 2011, p. 19.

⁷ Moulin Raymonde, *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion, 1992, p. 327.

Plus particulièrement, l'histoire du statut de l'artiste en France, racontée par Agnès Graceffa, nous indique que l'artiste aux XVIII^e et XIX^e siècles pouvait être salarié : « *Cette pratique d'un salariat des artistes au sein du personnel de la maison du prince évolue vers des formes plus institutionnalisées comme celle des musiciens du Roi, puis mixtes comme les Académies et troupes royales : elles permettent de pensionner un nombre limité d'artistes identifiés comme représentant l'élite de leur art, allant jusqu'à parfois leur octroyer un droit à la retraite* »⁸.

Plus proche de nous et afin de mieux appréhender ici le sujet de notre analyse, nous pouvons nous référer à l'article rédigé à ce sujet par Eliot Freidson, Jean-Claude Chamboredon et Pierre-Michel Menger : « *C'est en fait un type spécial de profession à propos duquel on peut apercevoir nettement combien nos concepts usuels de métier et de travail sont peu adéquats* ». « *Le métier implique que l'on assure un revenu par l'exercice d'une compétence productive, l'accomplissement d'un faisceau de tâches produisant des biens ou des services auxquels les autres attribuent une valeur* »⁹.

Qui plus est, ces auteurs rapportent que le métier d'artiste doit, comme tout autre métier, faire l'objet d'une organisation sociale : « *Il faut donc concevoir le métier comme une entreprise humaine organisée visant à l'accomplissement de tâches spécialisées auxquelles on reconnaît une valeur sociale. Comme une entreprise humaine organisée, il implique des mécanismes sociaux de formation et d'identification des membres, de définition et de maintien de normes en matière d'accomplissement des tâches, des recherches d'occasions d'emploi* ».

Il convient, cependant, toujours d'après ces auteurs, de distinguer entre métier et loisirs : « *Dans l'analyse du marché du travail, on considère comme travail toute activité qui rapporte un revenu, toutes les autres activités étant définies comme loisirs. Mais nous ne*

⁸ Graceffa Agnès (sous dir. de), *Vivre de son art – Histoire du statut de l'artiste XV^e – XXI^e siècle*, Paris, Hermann, 2012, p. 14.

⁹ Freidson Eliot, Chamboredon Jean-Claude, Menger Pierre-Michel, « Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique », in *Revue Française de Sociologie*, 1986, 27-3, p. 431-443.

saurions dire que les activités savantes et artistiques sont simplement un loisir pour la seule raison qu'elles n'assurent pas un revenu »¹⁰.

Il paraît judicieux également, dans cette approche par les définitions du métier d'artiste, de bien distinguer ce qui relève du métier et ce qui relève de la profession dans la lignée des théories interactionnistes. En effet, Emilie Salamero et Nadine Haschar-Noé dans leur article sur la socialisation professionnelle des apprentis artistes de cirque contemporain, nous indiquent comment appréhender le passage de la notion de métier à celle de profession en citant une acceptation de Everett Cherrington Hughes¹¹ : « *Le terme profession désigne une catégorie de travailleurs possédant une valeur de prestige et reposant sur un type de savoir auquel seuls les membres de la profession ont accès, en vertu de longues années d'étude ou d'apprentissage* »¹².

De même, Freidson considère comme profession les métiers que l'on peut exercer qu'à condition d'avoir suivi une formation spécifique, certifiée par un système institutionnel de délivrance des diplômes et de titres, et qui ont développé une organisation les protégeant de toute concurrence extérieure sur le marché des services qu'elles délivrent.

« L'usage du terme de métier signale l'existence d'une compétence. Le métier s'apprend, parfois dans les écoles, et toujours à un moment ou un autre avec le contact avec les pairs ; il donne à ses membres une identité collective qui transcende les contextes locaux de travail »¹³.

En réalité, ce qui semble différencier métier et profession réside en partie dans la longueur des études et dans la reconnaissance d'un savoir-faire ou de savoirs permettant d'assurer une certaine autonomie.

Par ailleurs, si l'on regarde cette fois-ci du côté juridique, il n'existe pas une seule définition des métiers artistiques mais plusieurs catégories juridiques peuvent y être

¹⁰ Il convient ici de préciser qu'une activité qui se réalise en dehors du temps scolaire, ne constitue pas obligatoirement une activité de loisir. Est-ce que seules les activités exercées au sein du système scolaire seraient formatrices ? Ou est-ce que les activités considérées de loisir peuvent également revêtir un aspect formateur ?

¹¹ Sociologue américain (1897 -1983), de l'école de Chicago.

¹² Salamero Emilie et Haschar-Noé Nadine : « Fabriquer un artiste-créateur – Formes et effets des dispositifs de socialisation à la création dans les écoles professionnelles de cirque », in Buscatto Marie et Léontsini Mary (dir.), *Les pratiques artistiques au prisme des stéréotypes de genre*, Paris, L'Harmattan, 2011, p. 79.

¹³ Cf. Champy Florent, *Op. Cit.*, 2009, p. 66.

rattachées¹⁴ d'autant que la notion même de métier d'artiste couvre un très grand nombre de situations d'emploi parfois très différentes.

Cependant, nous avons trouvé au fil de nos recherches, une définition du métier d'artiste par Françoise Liot¹⁵ permettant de nous rapprocher de l'objet de notre enquête et plus particulièrement des propos des étudiants interviewés : « *Le métier d'artiste comprend une dimension manuelle mais aussi une dimension intellectuelle. Cette originalité du métier d'artiste réside dans le fait qu'il contient deux éléments traditionnellement distincts (intellectuel/manuel) [...]* »

La profession d'artiste combine un fort degré de prestige social - l'artiste est considéré comme un être d'exception - et l'image d'une précarité financière et sociale qui s'accompagne d'un mode de vie souvent perçu comme marginal. Le métier d'artiste est un mélange de connotations positives et négatives ; à la fois attirant par l'espoir de succès et de richesses, il représente aussi l'insécurité la plus totale ».

Enfin, il ne faut pas oublier la notion de « prestige » qui peut accompagner le métier artistique si, bien entendu, le succès l'emporte sur les moments difficiles. Ainsi, nous pouvons nous référer aux échelles de prestige inventées par les chercheurs North et Hatt¹⁶ qui ont soumis à un échantillon de la population une liste de métiers devant être notées selon le niveau de prestige plus ou moins important que détenait chaque profession. Ces chercheurs ont abouti à distinguer jusqu'à huit « situs » différents de prestige, le métier d'artiste se situant dans le niveau supérieur du « situs » « récréation-esthétique ».

Nous ne pouvons pas clore cette partie consacrée aux multiples définitions données au métier d'artiste sans évoquer les propos très critiques de certains artistes pour qui le métier d'artiste, finalement, n'existe pas et qui, globalement, refuse de voir dans le statut d'artiste une quelconque voie de professionnalisation. C'est ainsi que Fred Forest entrevoit cette question : « *Le métier de l'art n'existe pas. Il y a autant de métiers de l'art que d'artistes qui, à un moment ou à un autre, ont su trouver, définir les règles, les outils, propres à leur* »

¹⁴ Rapport d'information des travaux de la mission sur les conditions d'emploi dans les métiers artistiques, Assemblée Nationale, 17 avril 2013, pp. 11 et 12.

¹⁵ Liot Françoise, *Le métier d'artiste*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 15.

¹⁶ Mendras Henri, *Éléments de sociologie*, Paris, Armand Colin, 2006, p. 212.

pratique artistique [...] Le métier ? Le métier, au sens littéral du mot, est-il indispensable pour être un créateur à part entière ? »¹⁷.

2 - Quelques chiffres¹⁸ qui témoignent du nombre d'artistes plasticiens en activité

Avant d'entreprendre l'analyse de notre étude de terrain, il nous faut rappeler quelques chiffres relevés dans le rapport d'Annie-Chevrefils-Desbiolles¹⁹ concernant le secteur des métiers artistiques.

En 2005, les artistes plasticiens sont 28 700²⁰ à être inscrits à la Maison des Artistes. Près de 66 % d'entre eux ont un revenu artistique qui leur rapporte moins que le SMIC. Environ 6000, dont certains sont pourtant connus, touchent le RMI.

Selon l'INSEE, il semblerait que la population d'artistes et de designers compte environ 120 000 membres en 2010 qui se répartissent comme suit : il y aurait 24 000 artistes plasticiens auxquels s'ajoutent les photographes au nombre de 15 000. À cela il faut ajouter les décorateurs-designers qui comptent 82 000 personnes. À des fins de comparaison, le champ des professions artistiques compte pratiquement autant de personnes que celui des professionnels de l'audiovisuel et du spectacle vivant avec 128 000 personnes.

En 2012, l'édito de Fabrice Bousteau pour *Beaux-arts Magazine*²¹, fait état de 150 000 artistes dont 5 % seulement gagnent leur vie dans les domaines artistiques et citant la Fédération des réseaux et associations des artistes plasticiens (Fraap) qui estimait en 2009 que 10 % des allocataires du RMI étaient des artistes.

Plus largement, le rapport sur la mission d'information sur les conditions d'emploi dans les métiers artistiques nous apporte des chiffres qui semblent en constante progression tant le

¹⁷ Forest Fred, *Repenser l'art et son enseignement*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 110.

¹⁸ Chevrefils-Desbiolles Annie, « L'amateur dans le domaine des arts plastiques – Nouvelles pratiques à l'heure du web 2.0 », Département des publics et de la diffusion – DGCA – Ministère de la Culture et de la Communication, mars 2012, p. 148.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Regards sur l'actualité – L'État et la création artistique – La documentation Française - n° 322 – Juin-Juillet 2006, p. 37.

²¹ *Beaux-arts Magazine* n°335, Mai 2012, p. 5.

marché du travail artistique apparaît en expansion : « *Le département des études, de la prospective et des statistiques (DEPS) du Ministère de la culture et de la communication a souligné le doublement des effectifs employés dans les métiers artistiques en vingt ans : en 2008, 334 000 personnes déclaraient exercer à titre principal un métier artistique, soit une hausse de 94 % par rapport à 1990* »²².

De même, Mme Aurélie Filippetti, alors ministre de la culture et de la communication lors de son audition par la mission en 2013 n'a pas manqué de rappeler le poids des métiers culturels : « *Leur contribution représente plus de 2 % du PIB national puisqu'elle est évaluée à 40 milliards d'euros [...] Les secteurs marchands culturels regroupent 160 000 entreprises et emploient 2,3 % des actifs. Le poids économique de la culture est équivalent à celui de l'agriculture [...] Le secteur culturel représente en 2008, 585 485 emplois, soit presque autant que le secteur de la production automobile qui, en 2011, représentait 604 000 emplois directs et indirects* »²³.

Enfin, les données issues de l'analyse très complète effectuée par Gilles Galodé et Magali Danner²⁴ sur l'insertion professionnelle des diplômés des écoles supérieures d'art en France en 2006, nous ont permis de circonscrire notre enquête et d'établir, quand cela était possible, des comparaisons chiffrées.

Nous observons donc qu'à côté de la difficulté de définir précisément le métier d'artiste, les chiffres nous montrent, que les artistes en particulier et les professions artistiques en général, représentent une population de plus en plus nombreuse et très active sur le marché de l'emploi.

3 - Comment devient-on artiste plasticien ?

Grâce à notre enquête, nous avons pu appréhender le métier d'artiste à travers le prisme de la pratique des arts plastiques et nous avons tenté d'entrevoir ses spécificités. Dans un

²² Rapport d'information des travaux de la mission sur les conditions d'emploi dans les métiers artistiques, Assemblée Nationale, 17 avril 2013, p. 18.

²³ *Ibidem*, p. 21.

²⁴ Galodé Gilles et Danner Magali, « L'insertion professionnelle des diplômés DNSEP 2003, Enquête nationale trente mois après le diplôme », IREDU, Ministère de la Culture et de la Communication. Délégations aux arts plastiques, Juin 2006, p. 70.

souci de compréhension, il nous a semblé judicieux de remonter aux origines et notamment, à la manière dont on devient artiste.

Nous avons donc, dans un premier temps, abordé cette problématique via le public adolescents de notre corpus. En effet, il faut préciser que les adolescents de notre étude ont choisi, à côté du temps contraint de l'école, de s'adonner à la pratique artistique des arts plastiques dans une école d'art de pratiques amateurs. Certains envisagent ce temps de loisirs comme un simple moment de détente, d'autres pensent déjà aux possibilités offertes par cette pratique et envisagent, parfois, de poursuivre des études artistiques et d'en faire leur métier. Tout au long de ce processus de maturation que traversent l'enfant, l'adolescent puis le jeune adulte, va naître le désir parfois de s'inscrire en école supérieure d'art pour y suivre une formation artistique.

Nous allons, de fait, tenter, dans ce chapitre, d'analyser les rapports que peuvent avoir les adolescents et les étudiants inscrits en école d'art au métier d'artiste. Nous verrons également comment les parents des adolescents, qui suivent bien souvent le mercredi des cours d'arts plastiques dans les écoles de pratiques amateurs de notre corpus, envisagent la possibilité d'un métier dans le champ artistique pour leur enfant.

Chez les étudiants, la question a été posée un peu différemment et des entretiens approfondis ont permis de faire émerger des définitions du métier d'artiste pour le moins intéressantes. Les notions d'incertitude, de pluriactivité, d'indépendance et de renoncement seront ainsi abordées.

Il s'agira ainsi de comprendre le rôle des écoles de pratiques amateurs dans le choix d'une profession artistique chez les adolescents mais aussi d'appréhender la notion instable et difficile de métier d'artiste à travers des entretiens réalisés avec les étudiants et de confronter les définitions qu'ils en donnent avec les approches théoriques en relation avec ce sujet²⁵.

²⁵ Freidson Eliot, Chamboredon Jean-Claude, Menger Pierre-Michel, « Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique », in *Revue Française de Sociologie*, 1986, 27-3, p. 431-443.
Menger Pierre-Michel, « Rationalité et incertitude de la vie d'artiste », *L'année Sociologique*, 1989.
Menger Pierre-Michel, *Portrait de l'artiste en travailleur*, Paris, Seuil, 2002.

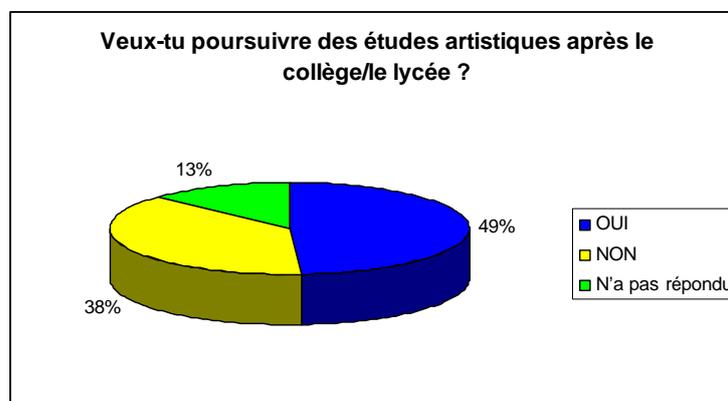
4 - Chez les adolescents de notre corpus

Nous avons, pour traiter le sujet du métier d'artiste, tout d'abord abordé la question de l'envie de poursuivre ou non des études artistiques chez les adolescents des 10 écoles de pratiques amateurs faisant partie de notre étude. Nous émettons ici l'hypothèse que le désir d'études artistiques pourrait entraîner un désir de profession artistique ou du moins l'acquisition de compétences ou d'une formation dans les domaines créatifs.

4.1. Veulent-ils poursuivre des études artistiques après le Collège/le lycée ?

Ainsi, nous avons tout d'abord posé aux adolescents de notre corpus la question suivante : « *Veux-tu poursuivre des études artistiques après le collège/le lycée ?* ».

Près de la moitié des adolescents interrogés via le questionnaire, soit 49 %, répondent positivement et de fait envisagent des études artistiques dans leur cursus scolaire. De plus, tous les adolescents semblent avoir compris la question comme un vrai engagement de formation et non juste comme le choix d'une option dans la suite de leur scolarité.



Cependant, plus d'un tiers des interviewés, 38 %, n'a pas l'intention de poursuivre des études artistiques : leur volonté s'affiche ici clairement, ils viennent avant tout à l'école d'art pour passer un bon moment et considèrent cette occupation culturelle comme un simple moment de loisir. Il n'existe pas, semble-t-il, de volonté réelle et déclarée chez ces adolescents de réinvestir professionnellement ces apprentissages artistiques.

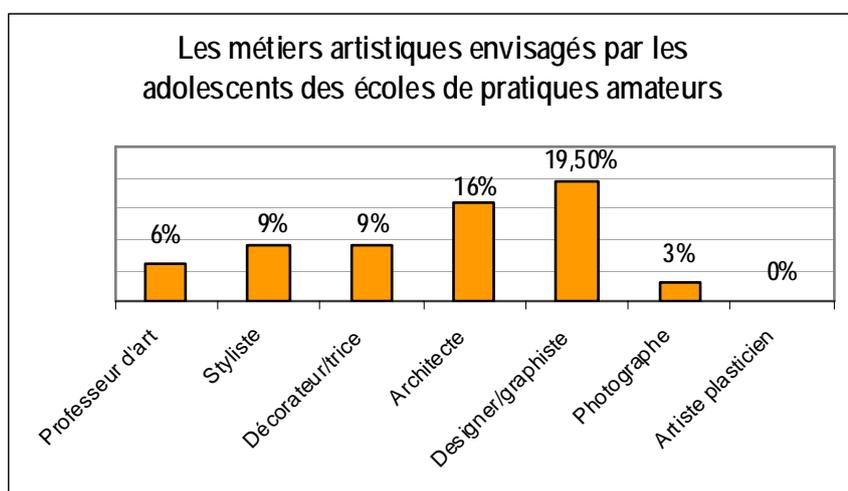
Enfin, 13 % n'entre eux n'ont pas répondu à la question. Il convient de prendre en compte cette partie des « abstentionnistes » puisqu'elle révèle qu'un adolescent sur dix, inscrit en école d'art, ne sait pas encore formuler de choix sur la question de son futur métier, ni

même sur la possibilité de réinvestir son temps passé à l'école d'art à des fins professionnelles.

4.2. Les métiers envisagés

Par ailleurs, après leur avoir posé la question de leur désir de poursuivre ou non des études artistiques, nous avons posé aux adolescents la question du choix d'une profession artistique. Il semblerait que 58 % des adolescents soient capables d'énoncer un désir de profession, même si toutes les professions énoncées ne relèvent pas du domaine artistique.

Plus précisément, parmi ceux qui envisagent une profession artistique, nombreux sont ceux qui désirent devenir designer ou graphiste avec près de 20 % de réponses, d'autres désirent exercer la profession d'architecte, pour 16 %, un métier qui fait rêver nos adolescents²⁶. Certains s'imaginent décorateurs/trices d'intérieur, stylistes, ou encore professeur d'arts plastiques. Les adolescents interviewés semblent avoir déjà une conscience aiguisé et lucide du marché du travail, et s'expriment plus facilement sur des métiers valorisants et financièrement viables, que sur le métier d'artiste.



Pour autant, les 49 % enregistrés, désirant poursuivre des études artistiques, n'expriment pas la volonté de devenir artiste plasticien. Aucun ne fait mention du métier d'artiste. Est-

²⁶ « Cette profession tend à s'accroître de 2000 personnes chaque année » : Moulinier Pierre, *Les politiques publiques de la culture en France*, Paris, PUF, 2010, p. 97.

ce véritablement un métier ? Le mythe de la bohème²⁷ largement répandu au XIX^e siècle semble tenace et imprègne encore aujourd'hui l'imaginaire collectif. Il semblerait qu'artiste plasticien ne représente pas un métier pour ces adolescents, mais davantage une vocation, une activité artistique qui n'a rien à voir avec le désir d'en faire sa profession et d'en tirer un quelconque salaire. L'idée qu'un régime professionnel puisse encadrer ce type de métier s'est toujours trouvé en contradiction avec l'idée que l'art doit être avant tout appréhendé à travers le régime de singularité, privilégiant la rareté et non la conformité.

Nous aurions également pu imaginer chez les adolescents fréquentant les écoles d'art de pratiques amateurs, des profils plus rêveurs et un peu moins ancrés dans la réalité. Sauf quelques exceptions relevées dans les questionnaires, les adolescents expriment avant tout le désir d'exercer une profession reconnue pour sa part de création mais aussi et surtout pour ses caractéristiques pragmatiques et ses valeurs reconnues sur le marché du travail et par la société tels que le statut et le salaire.

Une analyse par tranches d'âges nous permet également et, de manière assez logique, de constater que les adolescents de 11 ans sont les moins nombreux à envisager une profession avec 32 % de réponses, alors que le pourcentage du groupe des adolescents âgés de 16 ans avoisine dans certaines écoles les 100 %. On devine aisément que les élèves les plus âgés constituent également un groupe plus à même à se projeter dans un avenir professionnel.

Nous allons constater un peu plus loin dans ce chapitre, via les questionnaires parents des adolescents de notre corpus, une certaine homologie entre les réponses des parents et celles

²⁷ Heinich Nathalie, *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*, Paris, Éditions Gallimard, 2005.

Le mythe de la bohème naît en raison de l'évolution du système éducatif, puisque les jeunes gens de l'époque du second Empire apparaissent de plus en plus éduqués, notamment grâce à la croissance économique et aux effectifs de l'enseignement secondaire qui ne cessent de croître comme ceux de l'enseignement supérieur dans les disciplines littéraire et scientifique. Bourdieu Pierre, *Les règles de l'art*, Paris, Éditions du Seuil, 1998, p. 96 : « *Ces nouveaux venus, nourris d'humanité et de rhétorique mais dépourvus des moyens financiers et des protections sociales indispensables pour faire valoir leurs titres, se trouvent renvoyés vers des professions littéraires qui sont entourés de tous les prestiges des triomphes romantiques et qui, à la différence de professions bureaucratisées, n'exigent aucune qualification scolaire garantie, ou bien vers les professions artistiques exaltées par le succès du salon* ».

de leurs enfants, même si certains métiers semblent préférés à d'autres selon que l'on se situe du côté des parents ou du côté des adolescents.

4.3. Les adolescents expriment une demande de cours sur les métiers artistiques

Cette idée qu'un bon nombre d'adolescents inscrits dans les écoles de pratiques amateurs de notre corpus désirent exercer dans l'avenir un métier artistique semble renforcée par les commentaires de certains élèves relevés dans les questionnaires. En effet, nous avons demandé aux adolescents dans le chapitre consacré à leur école d'art ce qu'il manquait le plus dans leur école, notamment du côté des enseignements.

Ainsi, plusieurs élèves expriment l'idée de découvrir, par l'intermédiaire des cours, les métiers liés à l'art : certains élèves aimeraient suivre des cours en rapport avec « la mode », d'autres sur l'architecture, la vidéo, la bande dessinée etc.

Voici quelques propos relevés chez les adolescents inscrits dans les écoles d'art de pratiques amateurs de notre corpus et qui témoignent de leur désir d'être sensibilisés au monde artistique professionnel.

► Dans le Nord-Pas-de-Calais

À l'école d'art du Calais, plusieurs élèves de 15 ans expriment leurs envies ainsi : « Des artistes qui présentent leurs travaux dans une salle » ; « Plus de cours différents et des matières différentes avec des apprentissages techniques pour pouvoir travailler plus tard ».

Aurore du groupe des 16 ans de l'école des Beaux-arts de Saint-Omer voudrait : « Des rencontres d'artistes ».

Éva du cours des 13 ans de l'école des Beaux-arts de Saint-Omer : « Une découverte sur les métiers que l'on peut faire plus tard ».

Éva et Grégoire du cours des 13 ans de l'école municipale d'art de Boulogne-sur-Mer réclament : « Des cours sur la mode, plus de sorties ».

Claire du cours des 11 ans de l'école d'art du Calais voudrait : « Un cours sur l'art et la mode ».

Esther et Tessy du cours des 11 ans de l'école des Beaux-arts de Saint-Omer proposent : « Des cours de manga ». (Certains adolescents veulent devenir Mangaka).

Ou encore cet élève du cours des 13 ans de l'école d'art de Dunkerque : « Une salle où on apprend la décoration intérieure ».

Enfin, Agathe du cours des 12 ans de l'école d'art de Dunkerque : « Plus de déco pour ma chambre, travailler sur la mode ».

► En Île-de-France

Nous retrouvons des demandes similaires de la part des adolescents inscrits dans les écoles d'art de pratiques amateurs d'Île-de-France.

À Aulnay-sous-Bois, un élève de 15 ans voudrait : « Apprendre à construire des jeux vidéo », un autre élève de 12 ans : « Apprendre les métiers du dessin et des dessins étrangers ».

À Vitry-sur-Seine, un élève de 13 ans réclame : « Plus d'élèves et un moyen de travailler plus en rapport avec l'artisanat », un autre du même âge également inscrit en CHAAP : « Des professionnels de l'art pour apprendre leur métier et des choses pour manger ».

Des idées sont de toute évidence à développer dans cette direction par chacune des écoles d'art de pratiques amateurs : il faudrait davantage développer l'offre pédagogique de ces écoles pour permettre aux enfants d'acquérir d'autres compétences que celles qui sont proposées jusqu'à présent. Ces demandes d'enseignements liés aux métiers artistiques justifieraient également d'organiser des rencontres avec des professionnels, des visites d'écoles d'art appliquées et/ou supérieures pendant les journées « portes ouvertes », des séances d'information aux disciplines artistes « professionnalisantes » et informer les adolescents sur les orientations possibles.

De plus, ces demandes formulées par les adolescents tendent à prouver que de nombreux métiers liés à l'art restent envisagés par ces derniers. Qui plus est, ces résultats nous amènent à penser que les écoles de pratiques amateurs ne constituent pas uniquement des lieux de loisirs, mais elles représentent également des espaces où certains apprentissages apparaissent en rapport étroit avec un possible avenir professionnel.

5 - Du côté des parents

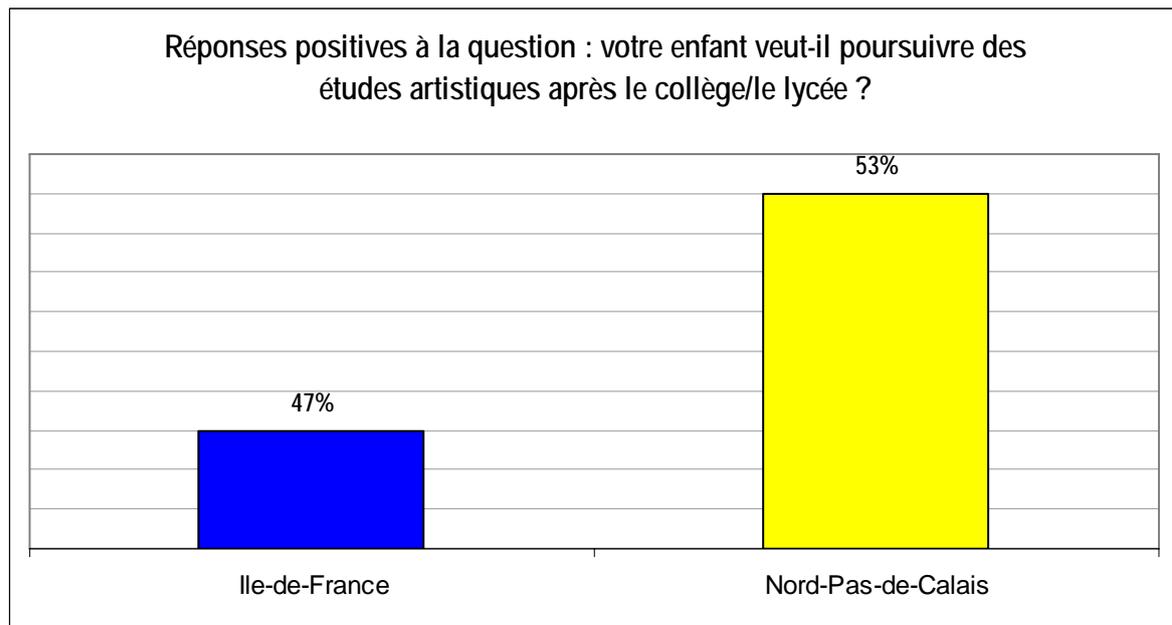
Nous avons déjà remarqué, dans les réponses des adolescents concernant la question de leur future profession, qu'aucun élève ne désirait devenir artiste plasticien et que les adolescents semblaient davantage attirés par les métiers d'architecte ou de décoration d'intérieur, ou encore par les métiers de l'enseignement des arts plastiques. Nous découvrons également à travers l'analyse des questionnaires parents que la question de rentabilité scolaire les préoccupe. Si l'école d'art peut apporter à leurs enfants un « plus » qu'ils pourront réinvestir professionnellement, les parents semblent ravis. Il semble donc évident que la dimension professionnelle doit être prise en compte, celle-ci correspondant à une double demande provenant des élèves mais aussi des parents.

Le questionnaire destiné aux parents des adolescents inscrits en école d'art de pratiques amateurs, comportait dans le chapitre II, comme nous l'avons déjà mentionné un peu plus en amont, une question relative à la possible professionnalisation de leur enfant dans le secteur artistique.

5.1. La question d'une éventuelle profession artistique pour leur enfant

À la question « *Votre enfant veut-il poursuivre des études artistiques après le collège/le lycée ?* », les parents se montrent partagés selon les écoles. Sur l'ensemble des dix écoles d'art de pratiques amateurs de l'étude, 50 % des parents semblent avoir envisagés cette possibilité.

Dans le Nord-Pas-de-Calais, 53 % des parents pensent que leur enfant pourrait exercer une profession artistique et 26 %, soit près d'un quart d'entre eux pensent que non. 21 % des parents d'élèves semblent ne pas avoir voulu répondre à la question. En Île-de-France, les parents semblent un peu moins nombreux à penser que leur enfant désire poursuivre des études artistiques, puisque le taux de réponses positives tombe à 47 %.



Par ailleurs, 20 % des parents ne se prononcent pas, certains des enfants interrogés étant trop jeunes (11 ans) pour déjà se projeter dans leur avenir professionnel. Quelques parents n'ont pas hésité à nous signaler en marge du questionnaire que leur enfant était encore un peu trop petit pour avoir déjà pu formuler un choix.

Sur l'ensemble des parents interviewés, soit 208 familles, la moitié semble donc capable d'énoncer une profession envisagée par/pour²⁸ leur enfant sachant que toutes ces professions ne sont pas systématiquement liées au domaine artistique. Nous avons donc choisi de ne relever ici que les professions artistiques les plus souvent citées, ce qui représentent tout de même 65 % des réponses des parents.

5.2. Parmi les métiers évoqués par les parents, les métiers de graphiste et d'architecte arrivent en tête

Au regard de la liste des métiers évoqués par les parents et par les adolescents, nous trouvons des réponses similaires des deux côtés mais également quelques décalages, les adolescents ayant ajouté en plus à la liste commune, la profession de photographe²⁹, un métier qui semble échapper aux parents. Il faut dire que les profondes transformations

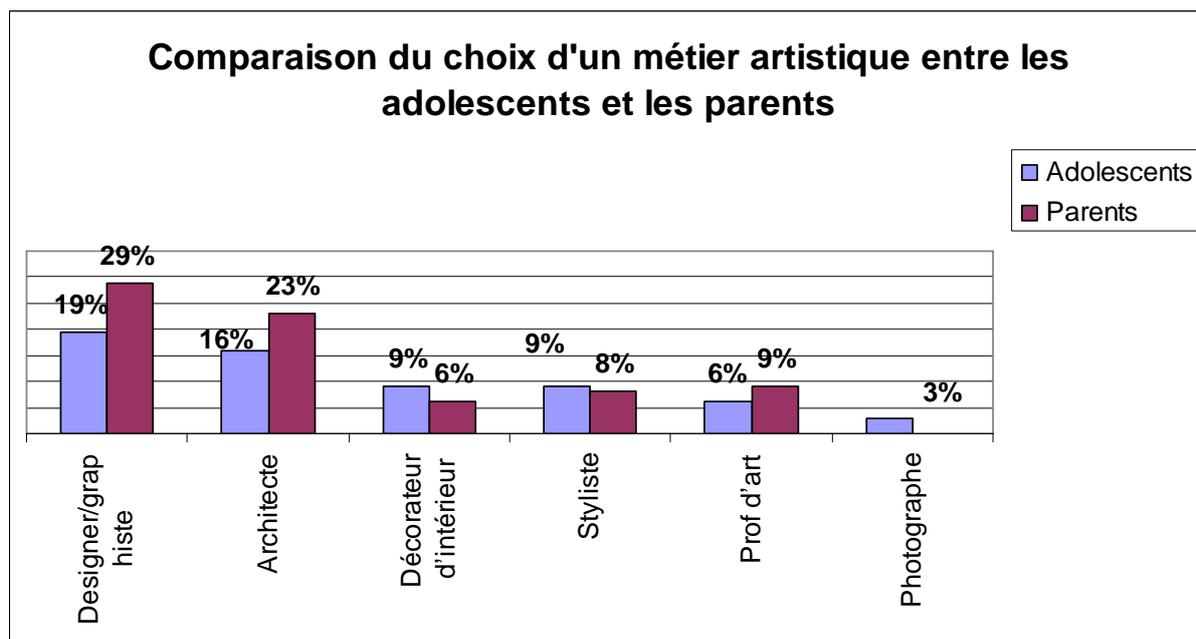
²⁸ La grande majorité des parents semble énoncer une profession en adéquation avec les envies de leur enfant et non pas en fonction de leur envie personnelle. C'est en tout cas ce que leurs formulations laissent à penser.

²⁹ Maresca Sylvain, « Art, profession ou métier ? L'univers incertain des photographes professionnels », nous livre des informations précieuses sur le métier de photographe dans l'ouvrage de Graceffa Agnès (sous dir. de), *Vivre de son art – Histoire du statut de l'artiste XV^e – XXI^e siècle*, Paris, Hermann, 2012, p. 209.

De même nous trouvons des informations précieuses dans l'ouvrage de : Lizé Wenceslas, Naudier Delphine, Roueff Olivier, *Intermédiaires du travail artistique – A la frontière de l'art et du commerce*, Paris, DEPS, 2011, p. 117.

technologiques qui ont affecté le secteur de la photographie depuis quelques années ne valorisent pas particulièrement ce métier qui vit actuellement une véritable crise d'autant que la pratique amateur de la photographie s'avère, par ailleurs, en très forte expansion. Le métier de photographe semble donc attirer davantage les adolescents que leurs parents.

Le métier de graphiste/infographiste arrive également en tête des réponses chez les adolescents, suivi du métier d'architecte, puis de styliste et de décorateur-trice d'intérieur.



Cette liste des métiers possibles ainsi que le palmarès dans l'ordre des préférences des adolescents rejoint, à quelques différences près, la liste des principaux domaines des métiers artistiques et salariés, proposée par Magali Danner et Gilles Galodé³⁰.

Il faut toutefois mentionner que, c'est avant tout la prudence qui s'exprime à travers la liste des professions artistiques envisagées par les parents d'élèves : aucun d'entre eux ne cite la profession d'artiste plasticien. Les professions les plus souvent citées restent graphiste/infographiste avec 29 %, architecte avec 23 % des réponses données, puis viennent les professions liées au cinéma, à l'audiovisuel, ainsi que celles associées à l'enseignement avec 9 % de professeurs d'art et enfin 8 % de styliste et 6 % de décorateur-trice d'intérieur. Les parents envisagent de préférence pour leur enfant des métiers artistiques exigeant un savoir faire spécifique, souvent liés aux nouvelles technologies

³⁰ Cf. Galodé Gilles et Danner Magali, *Op. Cité*, pp. 70 et 80.

(infographiste), plutôt dans « l'air du temps » (styliste, décorateur-trice d'intérieur) et porteurs d'une certaine dimension onirique.

Ces métiers artistiques font rêver, autant les adolescents que les parents, et se trouvent, parfois, en complet décalage avec la réalité du marché du travail de ces domaines professionnels.

Un peu à la manière des adolescents qui ont répondu à la même question que leurs parents, ils ne voient pas dans le métier d'artiste plasticien, l'évidence d'un métier convenable et la possibilité de faire carrière. L'artiste plasticien reste encore considéré, aujourd'hui, comme un être créateur avant tout, loin des contingences matérielles et en aucun cas comme un professionnel. Nous ne sommes pas très loin de la figure de l'artiste bohème, vivant de l'air du temps. De plus, nous aurions pu, à juste titre, penser que les parents d'élèves inscrits en école d'art exprimeraient une toute autre pensée concernant l'artiste aujourd'hui, mais il semble que, même chez ce public qui nous semblait « acquis », les images d'Épinal et les préjugés ont la vie dure. Il apparaît de toute évidence peu étonnant d'aboutir à un constat similaire dans les réponses données par les adolescents à la question de leur devenir professionnel et/ou artistique.

Par ailleurs, nous avons également demandé aux parents d'élèves s'ils approuvaient ce choix artistique via cette question : « Aimerez-vous que votre enfant poursuive des études artistiques ? ».

Les parents d'élèves sont, sur l'ensemble des dix écoles du corpus, 67 % à être affirmatifs à cette question et seulement 11 % ne désirent pas que leur enfant poursuive des études artistiques. Les raisons les plus largement évoquées restent la précarité des emplois et l'incertitude quant aux salaires et aux évolutions de carrière possibles. Il faut cependant noter qu'un quart des interviewés n'a pas répondu à cette question : les parents semblent embarrassés, soit parce qu'ils ne se sont pas encore projetés dans le futur professionnel de l'enfant, soit parce qu'ils hésitent quant à leur propre position concernant ce sujet, puisqu'il faut bien à un moment donné, en tant que parent d'élève inscrit dans une école d'art (même si ces apprentissages se déroulent dans le cadre de la pratique amateur souvent associée aux loisirs), se poser la question : « *Est-ce que j'ai envie que mon enfant exerce plus tard un métier artistique ?* ».

Il semble, cependant, que la majorité des parents d'élèves ait déjà envisagé cette projection qui apparaît plutôt en adéquation avec un futur professionnel artistique pour leur enfant. Il faut préciser à nouveau que cette étude s'adresse à un public avant tout déjà « conquis » par la sensibilisation aux arts plastiques. Nous pouvons à juste titre penser que les parents d'adolescents « arts-plastico-sceptiques » n'inscrivent pas leur enfant dans une école d'art. Néanmoins, ces chiffres nous apprennent qu'il subsiste des parents aporétiques quant au devenir professionnel de leur enfant, et même si certains estiment cette sensibilisation artistique essentielle pour le développement personnel et culturel de l'enfant, ils n'en restent pas moins prudents quant à convertir cette pratique artistique en un devenir professionnel.

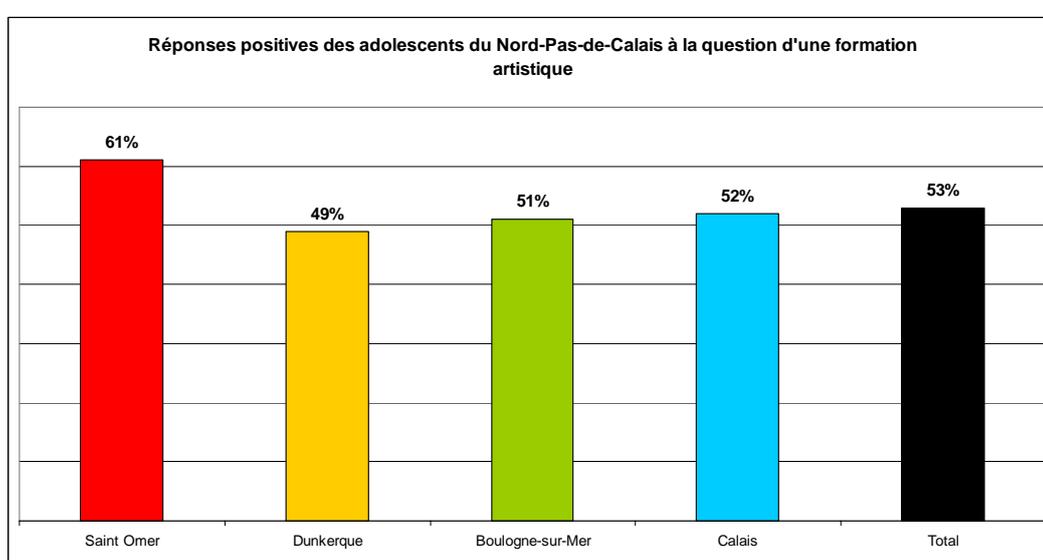
5.3. Les choix professionnels diffèrent selon les régions concernées par notre étude

Considérant la répartition géographique des réponses recueillies dans le Nord-Pas-de-Calais, il semble que c'est dans la ville de Saint-Omer que l'enfant s'exprime le plus sur son désir de poursuivre des études artistiques avec 61 % de réponses positives. C'est également à Saint-Omer que les parents semblent les plus enclins à accepter l'idée que leur enfant poursuive des études artistiques avec 72 % de réponses. La présence sur le sol Audomarois du lycée Saint-Denis proposant des options et filières artistiques appliquées, ne semble pas étrangère à ces bons résultats.

Inversement, c'est à l'école d'art de Dunkerque que l'on rencontre le moins d'enfant s'exprimant sur la question d'exercer, dans le futur, une profession artistique avec un taux de réponses positives de 49 %. De même, ce sont les parents Dunkerquois qui s'avèrent être les moins enthousiastes et qui imaginent assez peu leur enfant continuer leur cursus dans un domaine artistique puisqu'ils représentent 62 % - soit le taux le plus faible - de réponses positives. Paradoxalement, Dunkerque représente dans notre corpus la seule ville, à disposer de deux écoles d'art : la première est réservée aux pratiques amateurs et aux jeunes publics, la deuxième école forme des étudiants, dispensant enseignements et diplômes reconnus nationalement. De toute évidence, cette présence sur le territoire dunkerquois de deux écoles d'art n'incite pas nécessairement les parents d'élèves à

imaginer un futur professionnel et artistique pour leur enfant. Il faut également préciser que, l'école supérieure d'art de Dunkerque dispense exclusivement l'option art et que si cette école avait proposé d'autres options comme le design et la communication, les parents auraient peut-être établi plus facilement un lien entre formation supérieure et débouchés professionnels.

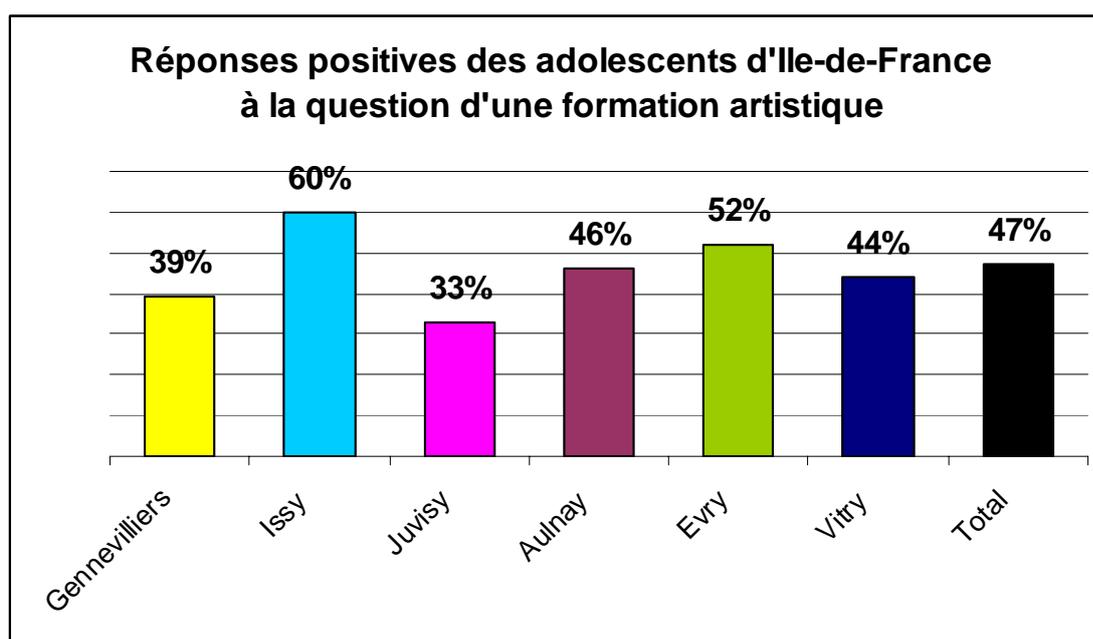
Enfin, il s'avère que dans cette région le métier d'artiste plasticien ne représente, ni pour les adolescents, ni pour leurs parents un « vrai » métier, puisque aucun des adolescents ni des parents n'a évoqué le métier d'artiste plasticien.



Dans la région Île-de-France, les adolescents semblent moins convaincus que leurs homologues du Nord-Pas-de-Calais du bien fondé de poursuivre leurs études dans les filières artistiques, puisque nous comptabilisons un score d'ensemble de 47 %.

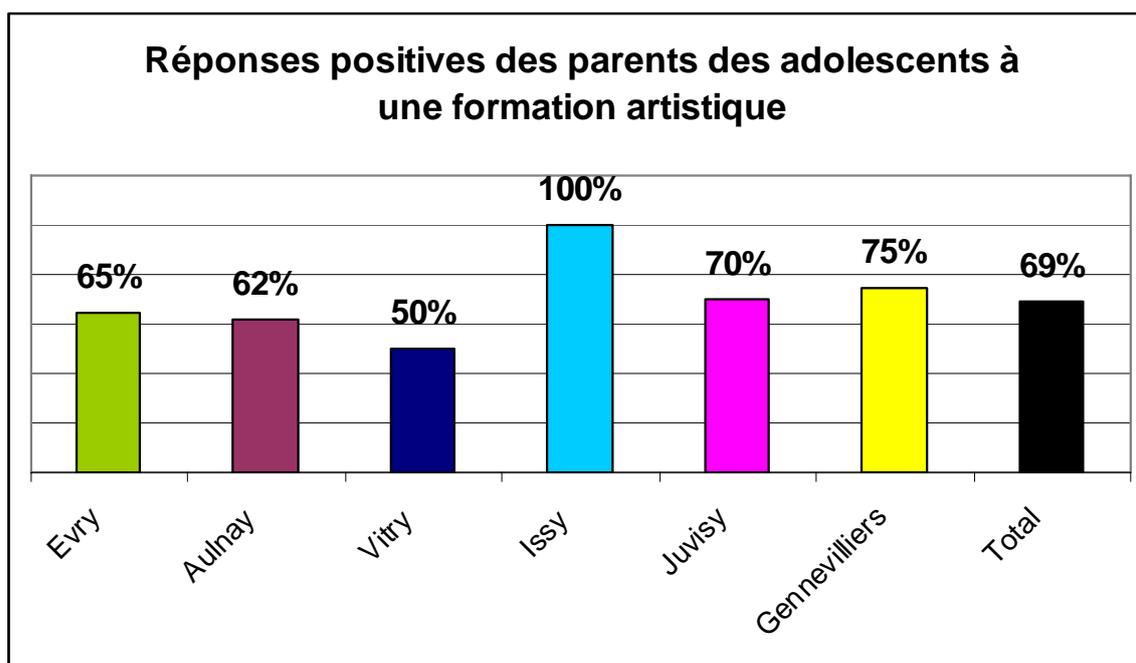
Ce sont les enfants de la ville de Juvisy-sur-Orge avec 33 % et de Gennevilliers avec 39 % qui détiennent les taux les plus bas. Par ailleurs, les adolescents inscrits dans l'école d'art d'Issy-les-Moulineaux présentent le taux le plus fort avec 60 % de réponses positives à la question de poursuivre des études artistiques. Nous constatons donc que la pratique en amateur des arts plastiques peut être envisagée principalement sous l'angle des loisirs à l'instar des adolescents de Juvisy-sur-Orge et de Gennevilliers alors que cette même pratique amateur des arts plastiques peut s'entendre comme le vecteur d'une formation artistique plus poussée comme semblent l'indiquer les adolescents de l'école d'art d'Issy-les-Moulineaux.

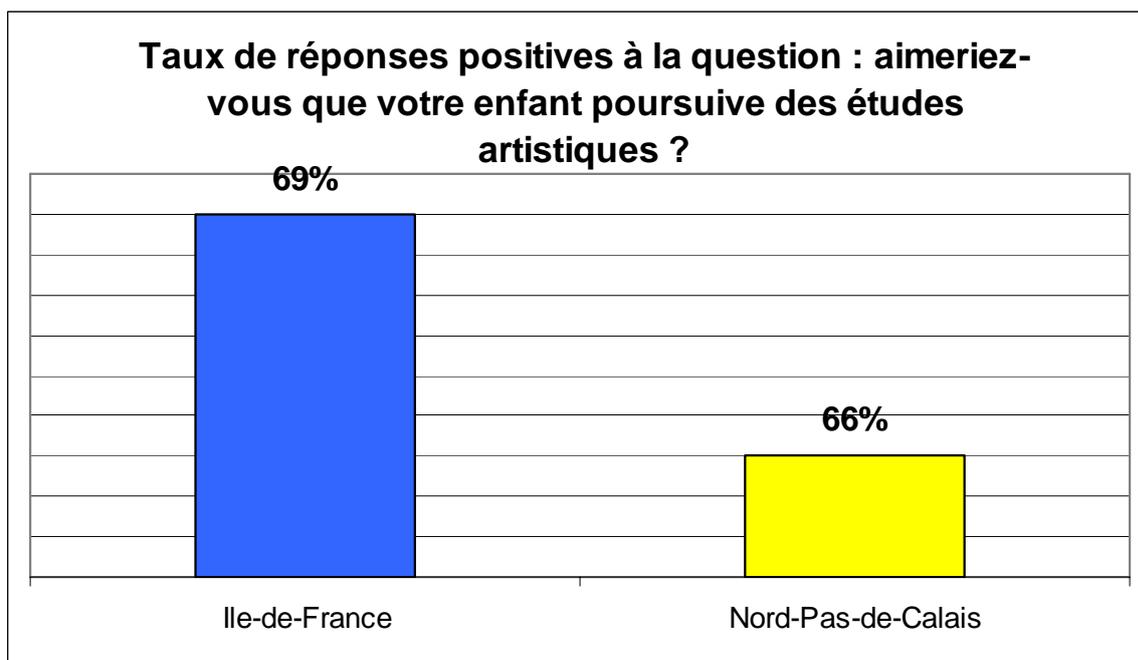
Nous pourrions attribuer ces résultats au fait que l'école d'Issy-les-Moulineaux propose, en plus des cours de pratiques amateurs, une classe préparatoire aux écoles supérieures d'art. Cependant, tel est également le cas pour l'école de Gennevilliers qui comptabilise, ici, dans cette analyse, l'un des taux les plus bas. La classe préparatoire ne représente donc pas nécessairement un levier important dans la possible projection pour les adolescents d'une éventuelle formation artistique. Tout dépend, en réalité, de la façon dont la classe préparatoire reste perçue par les autres élèves de l'école d'art. À Issy-les-Moulineaux, la classe préparatoire semble être reconnue comme un lieu ressource pour les autres élèves de l'école alors qu'à l'école d'art de Gennevilliers, cette dernière apparaît davantage confidentielle et moins en lien avec les autres élèves et ateliers de l'école d'art. Les contextes socio culturels de ces villes pourraient, également, et en partie, expliquer le poids plus ou moins fort de ces classes préparatoires au sein de ces écoles de pratiques amateurs.



Du côté des parents ils semblent un peu plus nombreux – 69 % - que leurs homologues du Nord-Pas-de-Calais – 66 % - à envisager une formation artistique et pourquoi pas un futur professionnel dans les domaines artistiques pour leur enfant.

C'est à l'école d'art de Vitry-sur-Seine que les parents semblent les moins convaincus d'une formation artistique pour leur enfant puisqu'ils présentent un taux de 50 % de réponses positives. À l'inverse, ce sont les parents d'Issy-les-Moulineaux qui semblent les plus en phase avec l'éventualité d'une formation artistique pour leur enfant puisqu'ils présentent un taux de réponses positives de 100 %. Ces bons résultats observés chez les parents d'élèves de l'école d'art d'Issy-les-Moulineaux peuvent être rapprochés des résultats obtenus chez les adolescents de la même école. Nous constatons, en effet, un cas intéressant d'homothétie entre les deux figures, puisque les adolescents et les parents d'élèves de cette école regroupent les taux les plus forts. Il semblerait donc que cette situation d'accord sur la possible formation artistique fasse l'objet d'un consensus entre les adolescents et leurs parents, les explications seraient peut-être à chercher du côté des CSP des parents ainsi que du côté de leur niveau de formation et de leurs pratiques artistiques.





Par ailleurs, nous avons cherché à comparer les résultats obtenus, sur ce thème de la profession artistique envisagée entre les adolescents et leurs parents.

Même si nous retrouvons un grand nombre de réponses similaires ou pour le moins très proches, il existe, cependant, quelques dissonances : les parents estiment pour 53 % d'entre eux que leur enfant désire poursuivre des études artistiques. Les adolescents interviewés demeurent quant à eux moins nombreux, puisqu'ils ne sont plus que 49 % à s'exprimer ainsi. Les parents sembleraient donc davantage convaincus que leur enfant par l'idée de pouvoir réinvestir professionnellement cette formation artistique qui reste, pour le moment, au stade des loisirs et de la sensibilisation.

5.4. Les parents et le choix d'une profession artistique pour leur enfant

Comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, en plus de savoir si les parents étaient plutôt en accord avec l'idée que leur enfant exerce une profession artistique, nous avons également demandé, aux parents des adolescents inscrits dans les écoles de pratiques amateurs de notre étude, de justifier leurs réponses quant à leur approbation de possibles études artistiques pour leur enfant. Les parents pouvaient ainsi justifier leur désaccord face au choix d'une profession artistique mais, ils pouvaient également justifier leur approbation pour ce type de secteur d'activité.

Voici la question posée aux parents d'élèves :

« Aimeriez-vous que votre enfant exerce une profession artistique ? Justifiez votre réponse ».

Il faut ici préciser que, cette question posée aux parents, nous a été inspirée par les résultats obtenus par Raymonde Moulin³¹ dans son enquête de 1992 qui analysait le taux de réponses négatives ou positives des parents dans le cadre d'une carrière artistique pour leurs enfants : *« Le pourcentage d'opposition est de l'ordre de 30 % [...] L'argument le plus généralement avancé pour justifier la réticence des parents est celui des aléas financiers de la carrière d'artiste ».*

Ainsi, après analyse des réponses apportées par les parents des adolescents, plusieurs idées reviennent en force, même si, tous les parents ayant répondu à la question fermée n'ont pas systématiquement argumenté dans la question ouverte.

Voici les idées principales qui reviennent dans les commentaires des parents d'élèves.

► Le libre choix

L'opinion qui arrive en tête des sentiments exprimés par les parents reste celle du libre choix : les parents des adolescents affirment qu'ils respecteront le choix de leur enfant et semblent ouverts à tout type de proposition de leur part. Cela s'avère particulièrement vrai pour l'ensemble des écoles étudiées, sauf pour l'école d'art de Saint-Omer où les parents semblent offrir moins d'espace de liberté à leur enfant ainsi que la possibilité pour eux d'opérer un choix.

Voici, à travers quelques exemples, ce sentiment exprimé de multiples façons par les parents des adolescents :

- *« On laisse notre enfant faire son choix, on ne donne pas notre avis ».* (Un parent d'élève du cours des 15 ans de l'école d'art du Calaisis).
- *« Je ne pense pas que mon opinion soit importante, son choix, ses désirs seront les miens ».* (Un parent d'élève du cours des 14 ans de l'école d'art de Dunkerque).

³¹ Cf. Moulin Raymonde, *Op. Cité*, 1992, p. 304.

- « *Je n'ai aucun désir particulier, si cela correspond aux aspirations de mon enfant alors je l'y encouragerai* ». (Un parent du cours des 14 ans de l'école d'art d'Aulnay-sous-Bois).

► La passion

Puis, certains parents expriment des idées de passion, d'envie, qui vont bien au-delà d'un simple choix professionnel. Leur enfant semble « habité » par cette passion des arts plastiques et cette communion avec la pratique artistique paraît guider une future orientation professionnelle.

- « *Parce que de pouvoir faire de sa passion son métier, c'est fantastique* ». (Un parent d'élève du cours des 13 ans de l'école municipale d'art de Boulogne-sur-Mer).
- « *Pouvoir vivre et travailler de sa passion reste un privilège* ». (Un parent d'élève du cours des 11 ans de l'école des Beaux-arts de Saint-Omer).
- « *Si elles sont très motivées, je souhaite qu'elles se forment et continuent vers un métier qui les passionnera* ». (Un parent d'élève du cours des 14 ans de l'école d'art de Dunkerque).
- « *Oui, parce que je pourrais me dire qu'il a choisi cette filière par passion ou qu'il a de la chance de pouvoir faire ce qu'il aime et non, car il est difficile de vivre de son art* ». (Un parent d'élève du cours des 12 ans de l'école d'art d'Aulnay-sous-Bois).

► L'épanouissement personnel

Enfin, un troisième registre lié aux sentiments des parents concerne l'épanouissement personnel, souvent associé au caractère de l'enfant. Au-delà de la passion et du désir d'en faire sa profession, les parents entrevoient les formations artistiques comme la possibilité d'offrir à leur enfant la garantie d'un épanouissement physique et psychologique ajoutant une plus-value précieuse et unique à leur futur métier.

- « *Nous considérons l'art comme une valeur ajoutée à une existence* ».
- « *S'il y trouve un épanouissement personnel* ». (Des parents d'élèves du cours des 11 ans de l'école municipale d'art de Boulogne-sur-Mer).
- « *C'est un univers dans lequel il s'épanouit* ». (Un parent d'élève du cours des 13 ans de l'école municipale d'art de Boulogne-sur-Mer).
- « *D'abord parce que c'est son goût, ensuite parce que c'est un métier de création, où son plaisir sera toujours renouvelé* ». (Un parent d'élève du cours des 16 ans de l'école d'art de Dunkerque).

- « *Si, c'est sa volonté, c'est un épanouissement, un enrichissement personnel qui ne peut être que favorable à sa personne, à son évolution. C'est un métier qui touche l'humain. Par contre crainte de pouvoir en vivre, peut-être historien de l'art ?* ». (Un parent d'élève du cours des 12 ans de l'école d'art de Dunkerque).
- « *Oui, pour son bien-être et pour son plaisir* ». (Un parent du cours des 13 ans de l'école d'art d'Issy-les-Moulineaux).

Comme nous pouvons le constater à travers ces propos, ces commentaires nous permettent de comprendre les motivations profondes des parents et d'affiner la question toujours sensible du métier d'artiste.

Les professions artistiques semblent perçues par les parents comme des emplois pouvant garantir un certain bien-être, la possibilité d'associer épanouissement et travail, de concilier activité professionnelle et plaisir, qualités ne pouvant être réunies que pour certains privilégiés exerçant ce type d'emploi, mais rêvés par tous.

Penser pour son enfant qu'il puisse réaliser ses aspirations les plus chères en associant travail et passion, constitue le rêve de tout parent.

Nous voyons donc que la plupart des métiers artistiques restent associés à un certain nombre de qualités plutôt positives, même si le métier d'artiste plasticien n'est, en réalité, jamais évoqué par les parents des adolescents de notre étude.

► Des craintes quant à l'accès à l'emploi

Nous constatons, néanmoins, une certaine réticence de la part de certains parents, ainsi que des inquiétudes quant aux débouchés professionnels possibles dans ce champ d'activité. Même si le désir d'une profession artistique émane directement de leur enfant, et que dans l'ensemble, les parents semblent assez favorables à la poursuite d'études artistiques, certains n'hésitent pourtant pas à formuler leurs craintes :

- « *Si c'est pour en faire son métier, nous l'inciterons cependant à choisir une voie où l'on puisse en vivre. Si c'est pour le loisir nous en serions ravis car ce ne peut être qu'un plus* ».
- « *Sans poursuivre des études purement artistiques, je souhaite fortement que ce soit intégré dans son cursus comme un plus, un regard et des connaissances moins conventionnelles* ».

(Des parents d'élèves du cours des 11 ans de l'école des Beaux-arts de Saint-Omer).

- « *Peu de débouchés, problème de rémunération* ». (Un parent d'élève du cours des 12 ans de l'école municipale d'art de Boulogne-sur-Mer).
- « *Oui, pour son enrichissement personnel et non il n'y a plus de débouchés !* ». (Un parent d'élève du cours des 13 ans de l'école d'art de Dunkerque).
- « *C'est un milieu où il est très difficile de percer ; il y a peu d'élus !* ». (Un parent d'élève du cours des 11 ans de l'école d'art de Dunkerque).
- « *Oui, si c'est son choix et non car peur de ne pas trouver de débouchés* ». (Un parent d'élève du cours des 12 ans de l'école d'art d'Aulnay-sous-Bois).

Nous entrevoyons donc la contradiction qui s'opère dans l'esprit des parents concernant les professions artistiques. Les parents semblent partagés entre le désir de permettre à leur enfant de s'épanouir dans un secteur d'activité porteur de mille promesses liées aux idées de passion, de liberté, de créativité, et entre la peur d'orienter leur enfant vers un secteur aux débouchés professionnels inconnus. Ce secteur professionnel des pratiques artistiques agit sur les parents des adolescents comme un miroir aux alouettes, vecteur de passion mais hautement risqué en termes de carrières professionnelles.

Ces craintes semblent toutefois légitimes au regard de l'article rédigé par Frédérique Patureau et Eric Cléron³² sur les chiffres de l'emploi dans les professions culturelles. Même si les professionnels de la culture se distinguent nettement de la moyenne de la population active en termes de niveau d'études générales puisqu'ils s'avèrent, dans l'ensemble, plus diplômés, ces professionnels se retrouvent néanmoins face à de nombreuses difficultés sur le marché du travail. Les conditions d'emploi apparaissent plus précaires dans les professions culturelles et davantage que dans le reste de l'économie. Plus de 33 % des artistes exercent leur profession dans le cadre d'un contrat à durée déterminée contre 13 % sur l'ensemble des professions. Beaucoup travaillent à leur compte et certains doivent se contenter de temps partiels, souvent sous-rémunérés, si l'on considère leur niveau d'études.³³

Ces chiffres ont, en effet, de quoi effrayer, ou pour le moins, faire hésiter certains parents.

³² Patureau Frédérique, Cléron Eric, « L'emploi dans les professions culturelles en 2005 », *Culture chiffres*, DEPS, 2007-8.

³³ Labadie Francine, Rouet François, *Travail artistique et économie de la création*, DEPS, Paris, La Documentation Française, 2008, p. 29 *et passim*.

De plus, les réponses aux questions concernant la poursuite d'études artistiques dans le parcours scolaire de l'adolescent posent question.

Comme nous l'avons déjà signalé, une situation d'homothétie s'observe entre les réponses des parents et celles des adolescents aux questions de la poursuite ou non d'études artistiques. Les chiffres restent sensiblement les mêmes et les constats identiques : les parents sont plutôt favorables à des études artistiques mais valorisent avant tout des métiers connus, associés à un savoir-faire. Le métier d'artiste plasticien n'est évoqué, ni par les adolescents, ni par les parents. Ce constat nous laisse à penser qu'aujourd'hui encore, la profession d'artiste plasticien n'est pas reconnue comme un métier digne d'être qualifié ainsi, mais représente au mieux un passe-temps, au pis une divergence ou une passade excentrique dans la vie professionnelle.

Comment imaginer que cette profession soit valorisée parmi l'opinion publique et dans les expositions qui traversent nos territoires, qu'elles soient nationales ou internationales, si nos plus proches publics, les élèves et parents d'élèves des écoles d'art de pratiques amateurs ne se représentent pas eux-mêmes le métier d'artiste comme un métier rêvé ou du moins possible ?

Venant confirmer cette méfiance que l'on peut porter au métier d'artiste, une étude réalisée dans le cadre d'un doctorat par Typhaine Pinville³⁴ nous amène à opérer les mêmes constats dans le domaine de la pratique musicale. La vie de musicien professionnel n'apparaît pas davantage sollicitée par les parents d'élèves des conservatoires de musique. Une pratique instrumentale peut être envisagée par les adolescents et les parents, voire encouragée par ces derniers mais très rarement dans le but d'en faire sa profession³⁵.

³⁴ Doctorante, Université Paris IV – Sorbonne – Observatoire Musical Français.

Colloque international organisé du 15 au 17 décembre 2010 à Paris par le Département des études, de la prospective et des statistiques du Ministère de la Culture et de la Communication, et l'Association Internationale des Sociologues de langue française. Titre de la communication : *l'enfant, la famille et la musique*.

³⁵ Si dans les conservatoires de musique, les élèves s'avèrent plus nombreux que dans les écoles d'art, les débouchés professionnels apparaissent moins importants et moins évidents au regard des différents domaines artistiques.

6 - Du côté des étudiants

Après avoir analysé les réponses des adolescents et le discours de leurs parents quant à une possible profession artistique, il nous a semblé opportun de conduire une analyse relativement identique sur le même sujet mais avec une méthodologie différente chez les étudiants inscrits en école supérieure d'art de notre corpus.

Nous avons donc interviewé une vingtaine d'étudiants ayant suivi des cours périscolaires avant d'entrer en école supérieure d'art. Ces entretiens ont permis d'approfondir un certain nombre de questions portant sur la notion de genre et sur leurs pratiques artistiques personnelles. Nous les avons également questionnés sur la définition de l'artiste aujourd'hui et, notamment, sur une possible définition du métier d'artiste.

Ainsi, au regard des commentaires recueillis lors des interviews, il semblerait que le métier d'artiste reste, pour certains étudiants, un métier à part. Hugo et Céline hésitent à affirmer s'il s'agit oui ou non d'un métier. Chez Hugo, étudiant en deuxième année à l'école d'art de Tourcoing : « *Je ne pense pas qu'artiste soit un métier, enfin en tout cas pas un métier normal [...] C'est pas comme maçon, quand on est artiste on n'a pas de patron, pas d'obligations, pas de rendu obligatoire [...] Je ne vois pas ça comme un vrai métier [...] Après, moi je ne pense pas devenir artiste non plus* » et chez Céline, étudiante en quatrième année option design à l'école d'art de Valenciennes : « *Oui dans un sens large, par exemple les musiciens se sont des artistes et ils font un métier [...] Être artiste, c'est transmettre une émotion à quelqu'un. C'est peut-être un métier ambigu, parce que, c'est une passion, c'est un plaisir, c'est un métier agréable [...] Ambigu, car en même temps, un métier, c'est pas forcément agréable, c'est plutôt un moyen de gagner sa vie, alors que là, on a du plaisir dans son métier, on joint l'utile à l'agréable [...] C'est peut-être pour cela que l'on ajoute souvent des petits mots, comme artiste plasticien* ».

Nous retrouvons chez les étudiants des écoles supérieures d'art cette difficulté à qualifier le métier d'artiste et notamment d'artiste plasticien du côté des professions classiques. Ils rejoignent, en ce sens, les propos de Freidson Eliot, Chamboredon Jean-Claude, Menger Pierre-Michel : « *C'est en fait un type spécial de profession à propos duquel on peut apercevoir nettement combien nos concepts usuels de métier et de travail sont peu adéquats* ». Définition qui semble s'éloigner des critères classiques de la définition d'un

métier : « *Le métier implique que l'on assure un revenu par l'exercice d'une compétence productive, l'accomplissement d'un faisceau de tâches produisant des biens ou des services auxquels les autres attribuent une valeur* »³⁶.

Dans l'ensemble, les étudiants s'accordent donc pour dire qu'une définition unique et définitive du métier d'artiste semble difficile et compliquée. Ainsi, d'autres étudiants ajoutent que la profession d'artiste intègre également d'autres critères qui n'appartiennent pas uniquement aux champs de la création.

Emmanuelle, étudiante en deuxième année de l'option art à Tourcoing, va même plus loin en parlant de vocation et en expliquant qu'être artiste aujourd'hui englobe obligatoirement un grand nombre de définitions, puisque les définitions même de l'art contemporain et de l'artiste réunissent un grand nombre d'aptitudes et de compétences : « *Artiste, c'est plus qu'une profession, c'est une vocation, c'est comme si on était moine [...] Il faut dire que l'on passe tout notre temps sur nos dessins, sur nos recherches, alors forcément, socialement on se fabrique une étiquette d'artiste [...] C'est plus qu'une profession, on peut pas le caser dans un espace bien défini et puis si on veut mettre les choses dans des cases, les artistes s'empressent tout de suite de casser les cases. Il existe toujours l'exemple d'un artiste que l'on connaît et qui est inclassable [...] Être artiste c'est aussi par définition être déclassé. C'est la définition de l'art aujourd'hui, qui mélange plein de choses qui fait que la définition de l'artiste d'aujourd'hui reprend aussi plein de définitions possibles. On mélange à l'art du social, des aspects scientifiques, par exemple Patricia Piccinini, elle travaille sur la relation entre les hommes et les animaux, elle vient du monde scientifique, elle joue sur l'idée d'expérience. C'est difficile d'en faire un seul métier, puisque ça englobe tout un tas de compétences* ».

Pierre Bourdieu dans son analyse du champ littéraire abondait également dans ce sens : « *Le travail artistique dans sa nouvelle définition rend les artistes plus que jamais tributaires de tout l'accompagnement de commentaires et de commentateurs qui contribuent directement à la production de l'œuvre par leur réflexion sur un art incorporant souvent lui-même une réflexion sur l'art, et sur un travail artistique comportant toujours un travail de l'artiste lui-même. L'apparition de cette nouvelle*

³⁶ Cf. Freidson Eliot, Chamboredon Jean-Claude, Menger Pierre-Michel, *Op. Cité*, 1986, 27-3, p. 434 et 439.

définition de l'art et du métier d'artiste ne peut se comprendre indépendamment des transformations du champ de production artistique »³⁷.

De même, Safia, étudiante en deuxième année option art à Dunkerque, entrevoit le métier d'artiste comme un métier obligatoirement multitâches : *« Je pense qu'artiste plasticien, ça veut dire beaucoup de choses : les artistes sont intervenants, on peut aussi être professeur en cours du soir, monter des aides aux artistes, c'est pas vraiment un métier [...] L'artiste n'est pas juste isolé dans son atelier avec sa toile et son pinceau, c'est faux [...] Artiste, ce n'est pas un métier, c'est pas non plus une façon de penser, ce serait trop romantique, c'est plein de tâches, on fait plein de choses ».*

Il existerait donc d'autres raisons à la pluriactivité des artistes que celles de la précarité de l'emploi ou des revenus insuffisants : la pluriactivité est nécessaire avant tout au maintien de la compétence, de la légitimité professionnelle et de l'intégrité identitaire. Cela rejoint les analyses de Carine Lornage³⁸, Gilles Gallodé³⁹ et Perrenoud Marc⁴⁰ qui précisent les modalités de mise en œuvre de la transversalité mais aussi de la pluridisciplinarité des artistes en général et des musiciens en particulier : *« Cette première acceptation de la polyvalence apparaît dans la quasi-totalité des entretiens réalisés : pour être un bon musicien il faut pouvoir tout jouer ».* Ainsi, face à une création artistique de plus en plus hétérogène, les artistes semblent obligés de concentrer entre leurs mains de multiples compétences.

6.1. La difficile question financière

Cependant, d'autres étudiants nous rappellent que la création peut revêtir un aspect unique et s'interrogent légitimement sur la possibilité de mêler création et aspect financier des choses comme Christelle, étudiante en deuxième année option art de Dunkerque : *« Je ne pense pas que l'on puisse faire le métier d'artiste à plein temps [...] Il y a peu de gens qui arrivent à en vivre, il faut donc forcément avoir autre chose à côté pour pouvoir se faire un*

³⁷ Cf. Bourdieu Pierre, *Op. Cit*, 1998, p. 284.

³⁸ Lornage Carine, « Rapport d'enquête sur les diplômés des écoles d'art de la région Nord-Pas-de-Calais – Promotions 2002 à 2006 », enquête commanditée par l'AREA (Association Régionale des Écoles d'Art du Nord-Pas-de-Calais), avril 2008.

³⁹ Galodé Gilles et Danner Magali, *Op. Cité*, Juin 2006.

⁴⁰ Perrenoud Marc, « Formes de la démultiplication chez les « musicos » », in Bureau Marie-Christine, Perrenoud Marc et Shapiro Roberta, *L'artiste pluriel – Démultiplier l'activité pour vivre de son art*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2009, p. 85.

bon salaire [...] Pour moi, artiste plasticien, c'est forcément créer, le reste à côté, c'est autre chose » ou Gaëtan, étudiant en deuxième année option art à Dunkerque : « *C'est un métier à partir du moment où on gagne de l'argent [...] Mais est-ce que c'est bien de vivre de l'art, est-ce que ça doit être monnayable ? Le marché de l'art, ça me rebute, il faut écraser l'autre pour être visible, pour pouvoir exister, survivre* ».

De même, Nicole, diplômée des Beaux-arts de Paris nous indique sa façon de voir son métier d'artiste même si sa définition reste en fin de compte très ambivalente : « *Oui, je pense qu'artiste, c'est vraiment un métier. Je dis ça aussi pour rompre avec la dimension fantasmagorique. Quand je pars pour me rendre dans mon atelier, j'ai l'habitude de dire que je pars au taf. C'est une façon de me donner un cadre, un peu de rigueur [...] J'ai eu des conversations un peu animées avec une amie qui me disait qu'un artiste qui travaille, c'est Jeff Koons. C'est un entrepreneur. Mais pas nous. En réalité, il faut trouver le juste équilibre entre Koons et rien* ».

Il semblerait donc que l'aspect financier des choses soient inconciliables avec l'idée de la création artistique comme le mentionnait Pierre Bourdieu dans son analyse du champ littéraire à travers l'œuvre et les propos de Gustave Flaubert : « *J'arrive actuellement à pouvoir payer mon papier, mais non les courses, les voyages et les livres que mon travail me demande ; et, au fond, je trouve cela bien (ou je fais semblant de le trouver bien), car je ne vois pas le rapport qu'il y a entre une pièce de 5 francs et une idée. Il faut aimer l'art pour l'art lui-même ; autrement le moindre métier vaut mieux* »⁴¹.

Selon Robert Francès⁴², les artistes vivraient et travailleraient pour d'autres motivations que celles du gain monétaire ou du pouvoir associé au prestige et seraient davantage attirés par ce que l'auteur appelle « l'actualisation de soi-même », c'est-à-dire le sentiment d'être employé ou de s'activer pour des capacités que l'artiste maîtrise et qui le rendent heureux.

Nous retrouvons chez Nathalie Heinich⁴³, mais exprimée différemment, l'idée que la rémunération ne rentre pas en ligne de compte quant à la valeur de création d'un artiste : les artistes peuvent d'un côté choisir de vivre chichement pour ne pas compromettre leur

⁴¹ Bourdieu Pierre, *Op. Cité*, 1998, p. 83.

⁴² Francès Robert, *L'enseignement et les professions artistiques*, Paris, Dunod, 1970, p. 233.

⁴³ Heinich Nathalie, *Op. Cité*, 2005, p. 300.

art ; d'autres acceptent les métiers annexes pour éviter à tout prix de devoir s'engager sur la voie commerciale de leurs œuvres pour pouvoir en vivre.

Il faut dire que les artistes n'ont pas toujours vécu dans la misère même si une certaine pauvreté a toujours pesé sur le statut d'artiste à l'image de cette expression « Gueux comme un peintre ».

Xavier Greffe⁴⁴, dans son ouvrage consacré aux artistes et aux marchés, rappelle qu'au cours de l'histoire, certaines périodes apparaissent très contrastées en termes de rémunération des artistes.

Par ailleurs, la situation des uns ne ressemble pas forcément à la situation des autres dans le secteur artistique, et notamment au regard du dernier rapport⁴⁵ sur les conditions d'emploi dans ce secteur, même si tout le monde s'accorde à dire que la majorité des artistes (laissons ici de côté les superstars) peinent à gagner correctement et durablement leur vie.

Cela est également confirmé par Raymonde Moulin qui affirmait en 1992 : « *La profession d'artiste, si profession il y a, se caractérise en effet par l'extrême disparité et l'extrême irrégularité des revenus* »⁴⁶. En outre dans son ouvrage consacré à son étude du monde des artistes à travers les institutions culturelles ainsi qu'à travers le marché de l'art, Raymonde Moulin ajoutait : « *Les artistes ne vivent pas « de » mais « pour » leur art et leur profession ne ressemble pas aux autres* »⁴⁷.

En réalité, deux principes semblent s'opposer : la création et la commande. Pierre Bourdieu explique dans son ouvrage intitulé *La distinction*, cette divergence de structure pour le théâtre pouvant également s'appliquer aux autres champs artistiques : « *Cette structure qui est présente dans tous les genres artistiques, et depuis longtemps, tend aujourd'hui à fonctionner comme une structure mentale, organisant la production et la perception des produits : l'opposition entre l'art et l'argent est le principe générateur de la plupart des jugements qui, en matière de théâtre, de cinéma, de peinture, de littérature,*

⁴⁴ Greffe Xavier, *Artistes et marchés*, Paris, La Documentation Française, 2007, p. 78.

⁴⁵ Rapport d'information des travaux de la mission sur les conditions d'emploi dans les métiers artistiques, Assemblée Nationale, 17 avril 2013.

⁴⁶ Moulin Raymonde, « De l'artisan au professionnel : l'artiste », in *Sociologie du travail*, 4-83, 1983, p. 397.

⁴⁷ Moulin Raymonde, *Op. Cité*, 1992, p. 335.

prétendent établir la frontière entre ce qui est de l'art et ce qui ne l'est pas, entre l'art « bourgeois » et l'art « intellectuel », entre l'art « traditionnel » et l'art « d'avant-garde » »⁴⁸.

En outre, Pierre Bourdieu⁴⁹ va plus loin en associant argent et temps dans un jeu inversé par rapport à la norme sociale. En effet, l'argent devient alors pour l'artiste un moyen d'acheter du temps pour travailler sur sa propre production plastique.

Revenant aux commentaires recueillis chez les étudiants interviewés lors de notre enquête, Léa, étudiante en quatrième année option design de Valenciennes, au contraire, prétend que le métier d'artiste fait partie des plus beaux métiers : *« Oui, c'est clairement pour moi un métier, même si ça découle d'une passion, parfois, ça peut être aléatoire, c'est pas un métier type où on est payé tous les mois, c'est en fait le plus beau métier que l'on peut faire, c'est-à-dire pouvoir vivre de sa passion »*.

La question de la rémunération, si elle se pose du côté des étudiants scolarisés dans les écoles supérieures d'art de notre corpus, pourrait également se poser du côté des institutions ou organismes divers censés rémunérer les artistes. En effet, il n'est pas rare de côtoyer des artistes qui rencontrent bien des difficultés à être rémunérés quant à la production de leurs œuvres ou dans l'organisation d'une exposition. Comme le souligne à plusieurs reprises les auteures de l'ouvrage, *Les intellos précaires*⁵⁰, il paraît logique de payer, lors d'une exposition, la location d'une salle ou la prime d'assurance liée à l'exposition des œuvres, mais il semble moins indispensable de rémunérer le travail de la création. Le travail créatif reste considéré comme un travail intellectuel comprenant une grande part de plaisir et de réalisation de soi, ces valeurs étant considérées comme une forme de salaire moral.

Plus insidieux encore, le monde du travail culturel procéderait à d'autres formes de rémunération de type prestige, titre, carte de visite, matériels divers. Il existerait une sorte de système de troc dont les termes ne seraient pas de même nature : d'un côté la production d'œuvres artistiques et de l'autre la rémunération par « bouteilles de vin » ou une valeur symbolique. Nous évoquons ici à travers l'exemple des bouteilles de vin, le cas d'une école

⁴⁸ *Ibidem*, p. 270.

⁴⁹ Bourdieu Pierre, *La distinction – critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979, p. 336.

⁵⁰ Rambach Anne et Marine, *Les intellos précaires*, Paris, Fayard, 2001, p. 262.

d'art qui rémunérait, à une certaine période, les résidences et les interventions de certains artistes plasticiens sous formes d'encadrement, de bouteilles de vin ou de matériels divers et variés. Les artistes acceptaient cette forme de paiement de leur travail, ne pouvant pas prétendre, soi-disant, à d'autres formes de rémunération quand celles-ci n'avaient pas été validées, bien en amont, par les structures administratives concernées.

Certaines associations ou fédérations⁵¹ se sont créées depuis quelques années dans le but, précisément, d'aider les artistes à faire valoir leurs droits mais dans l'optique, également, de faire comprendre à ces artistes que leur création artistique, aussi, doit faire l'objet d'une rémunération. La valeur du travail d'un artiste doit s'entendre de la même manière du côté des artistes mais aussi du côté des commanditaires ou de tout autre professionnel des différents domaines artistiques.

Nous venons donc d'observer, à travers certains propos recueillis chez les étudiants, qu'il reste difficile de définir exactement et précisément le métier d'artiste ainsi que d'y associer une rémunération, un salaire ou toute autre forme de valorisation financière.

Cependant, afin d'affiner l'idée que se font les étudiants des métiers artistiques, observons de plus près ce que certains étudiants inscrits dans les écoles supérieures d'art d'Île-de-France pensent à ce sujet.

6.2. Chez les étudiants d'Île-de-France

De fait, après avoir interviewé les étudiants de la région Nord-Pas-de-Calais à propos de cette question du métier d'artiste, nous sommes allée interroger les d'étudiants inscrits dans les écoles supérieures d'art d'Île-de-France faisant partie de notre corpus.

Ainsi les étudiants rencontrés ont tous répondu dans un premier temps à la question suivante :

« À quelle profession ou à quel type de profession vous destinez-vous ? ».

Puis, durant les entretiens, nous avons tenté d'approfondir leurs réponses.

⁵¹ La Fraap : Fédération des réseaux et des associations d'artistes plasticiens.

Il semblerait, au regard des réponses obtenues sur le thème de la profession à venir, qu'elles soient sensiblement différentes de celles des étudiants du Nord-Pas-de-Calais.

En effet, les étudiants semblent plus nombreux en Île-de-France à envisager le métier d'artiste plasticien. Cela semble bien naturel, notamment chez les étudiants scolarisés à l'ENSBA⁵² pour qui cette institution offre des enseignements de type Beaux-arts de haut niveau encadrés par des artistes plasticiens à la renommée internationale. Le métier d'artiste plasticien va donc de soi et ne leur paraît ni fantaisiste, ni irréalisable.

Voici en outre, quelques extraits de leurs propos sur cette thématique qui illustrent bien la diversité des métiers que l'on peut rencontrer dans ce secteur et auxquels conduisent les écoles supérieures d'art en général. Il faut également rappeler que les étudiants inscrits dans une école d'arts appliqués telle que l'ENSAD⁵³ ont de toute évidence une autre vision de leur future profession par rapport aux étudiants inscrits aux Beaux-arts de Paris.

6.3. Des métiers qui demandent des compétences techniques

Certains étudiants envisagent leur profession future de manière tout à fait concrète :

- « *Je voudrais devenir intermittent du spectacle ou auto-entrepreneur, dans le spectacle, le cinéma, l'exposition* », (étudiant à l'ENSAD).
- « *Je ne veux pas devenir une artiste internationalement connue, qui fait faire toutes ses œuvres et qui vient en tailleur dans l'atelier. Je veux être connue et avoir le temps de faire moi-même mes pièces (ou du moins le plus grand nombre) et en parallèle enseigner le travail d'accrochage à de jeunes étudiants en arts. Leur donner ce que l'on m'a offert* », (étudiante à l'ENSAD).
- « *Dessinateur perspectiviste pour des agences d'architecture* » (étudiant à l'ENSAD).
- « *En général, au stylisme; plus particulièrement à la conception d'un vêtement qui a pour but de développer une idée ou un concept qui peut être plus intellectuel que défini de manière picturale (je sais pas si je m'exprime bien?) : Je traduit une idée un concept grâce au vêtement* », (étudiante à l'ENSAD).

⁵² École Nationale Supérieure des Beaux-arts de Paris.

⁵³ École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs.

- « *Je veux devenir artiste !* », (étudiante de l'ENSAPC⁵⁴).
- « *Plutôt dans un domaine appliqué comme le cinéma ou l'art culinaire* », (étudiant de l'ENSBA).

6.4. Plusieurs métiers en un

D'autres se doutent déjà qu'il faudra compter au cours de leur carrière professionnelle sur de nombreuses compétences diverses et variées et qu'ils devront assumer simultanément ou successivement plusieurs métiers parfois très éloignés les uns des autres. En voici quelques témoignages :

- « *Je n'en sais rien ; je suis une formation de styliste, mais je ne suis pas sûre de finir dans le monde de la mode ; je fais beaucoup trop de choses différentes pour arriver à me satisfaire pour le moment d'une telle spécialisation* », (étudiante à l'ENSAD).
- « *Faire une école d'art, c'est rarement faire le choix d'une profession. C'est d'abord le choix d'un mode de vie, d'un certain sacrifice, et d'une longue recherche. Le métier? Il y en aura plusieurs, mais tous iront ensemble. Je ne me destine pas à une profession, je préfère penser que mon but est directement sous mes yeux, dans mon travail, qu'il faudra améliorer, améliorer, améliorer. C'est ça, la destinée. La recherche! La trouvaille, c'est juste un encouragement à continuer à plancher* », (étudiant à l'ENSAD).
- « *Je veux faire de la pratique libre d'un travail artistique quel qu'il soit personnel ou au sein d'un groupe* », (étudiante de l'ENSAPC).
- « *J'aimerais devenir artiste mais aussi faire de l'organisation d'évènements ou enseignant* », (étudiant de l'ENSAPC).
- « *J'aimerais exercer plusieurs professions simultanément : professeur/enseignant, mais aussi dans l'édition et plasticien* », (étudiant de l'ENSBA).
- « *Je n'ai pas de profession précise en tête mais j'aimerais mêler la pratique de l'image avec la pratique de l'écriture* », (étudiante de l'ENSBA).

⁵⁴ École Nationale Supérieure des Beaux-arts de Cergy Pontoise.

Tous ou presque envisagent de devenir artiste avec toutefois plusieurs variantes : artiste-plasticien, artiste-photographe, peintre, mais aussi galeriste.

À ces témoignages, il faut ajouter, et cela rejoint l'étude réalisée par Myriam Boussalah⁵⁵, que certains étudiants pensent davantage à l'aspect créatif de leur travail artistique qu'à l'aspect rémunérateur. Parler d'argent, notamment aux Beaux-arts de Paris, comme nous l'avons déjà mentionné en amont, ne semble pas pour certains une priorité et cet aspect pécuniaire des choses rentre même, pour d'autres étudiants, en contradiction avec le statut d'artiste-créateur. De plus, évaluer financièrement son propre travail créatif constitue, pour de nombreux étudiants, une véritable difficulté.

Comme l'exprime très clairement Nathalie Heinich⁵⁶, le paradoxe même des artistes est d'être, à la fois, en marge du salariat ordinaire et d'adhérer aux valeurs de la gratuité aristocratique.

De même Pierre-Michel Menger⁵⁷ dans son article consacré à la « Rationalité et incertitude de la vie d'artiste », évoque l'idéologie de la liberté créatrice qui trouverait sa justification dans le choix d'une vie matériellement médiocre. Choisir le métier d'artiste, c'est peut-être, en effet, prendre le risque d'avoir une vie matériellement médiocre mais c'est aussi envisager l'espoir d'une reconnaissance rapide et d'une vie très confortable aux vues de certains salaires d'artistes. Le risque de l'engagement professionnel pourrait alors être associé à l'idée que les chances de gains peuvent également être très faciles et rapides.

6.5. La vocation vs le métier d'artiste

La question de la vocation se pose également à travers cette notion de métier d'artiste même si nous avons largement développé cette question dans le chapitre 3 de cette thèse. En effet, selon Eliot Freidson, Jean-Claude Chamboredon et Pierre-Michel Menger : « *Ce qui est centrale dans la notion de travail de « vocation », c'est l'idée que son exécution n'obéit pas au désir ou au besoin d'un gain matériel* »⁵⁸. Nous ne reviendrons pas sur la notion de vocation mais il faut bien considérer que cette façon d'entrevoir le métier

⁵⁵ Boussalah Myriam, « Formations supérieures artistiques en France – Écoles supérieures d'art et Université, quelle insertion professionnelle ? », Master I professionnel spécialité « Politiques et gestion de la culture en Europe », Paris 8, 2013.

⁵⁶ Heinich Nathalie, *Op. Cité*, 2005, pp. 39 et 300.

⁵⁷ Menger Pierre-Michel, *Op. Cité*, 1989, p. 119.

⁵⁸ Freidson Eliot, Chamboredon Jean-Claude, Menger Pierre-Michel, *Op. Cité*, 1986, 27-3, p. 441.

d'artiste à travers cette idée que les choses apparaissent plus largement imposées par le destin ou par un don plutôt qu'à travers des choix, reste au cœur des aspects troublés et troublants de la vie des artistes plasticiens. Françoise Liot confirme également cette idée de la vocation associée indéniablement au métier d'artiste : « *L'héritage direct des parents est rare et le goût artistique des parents ne suffit pas à expliquer ce choix. L'orientation vers ce type d'activité combine souvent une pluralité de facteurs sociaux et psychologiques qui provoquent l'intérêt pour l'art et les transforment en choix professionnel [...]. Pourtant, tous les enfants qui présentent des qualités pour les arts plastiques ne deviennent pas artistes, il faut qu'une conversion s'opère* »⁵⁹.

Par ailleurs, les métiers liés à la création artistique permettent une certaine transgression des valeurs sans que cela soit perçu comme irraisonnable. C'est le cas, comme le souligne Vincent Dubois, des métiers associés à l'administration culturelle : « *Si la vocation artistique est une transgression de la trajectoire probable pour les enfants des classes supérieures, l'administration culturelle est une sorte de demi transgression par rapport aux normes de l'institution* »⁶⁰. Et d'ajouter un peu plus loin : « *Cette vie d'artiste réinventée, rationalisée parce que préservée de l'incertitude radicale de la carrière artistique en même temps que ramenée à la raison logistique, organisationnelle ou économique, permet d'envisager le travail sous un angle à la fois réaliste (trouver un emploi sérieux) et enchanté (s'y épanouir)* ».

Qui plus est, il existerait, parmi les professions artistiques, des professions plus transgressives et donc plus risquées que d'autres, celle de l'artiste figurant pour l'ensemble des acteurs culturels comme étant la plus risquée.

6.6. La question de la formation des étudiants à leur future insertion professionnelle

Il nous semblait également important de nous interroger, dans ce chapitre consacré aux métiers artistiques, à la question de la formation. En effet, la question de la formation dans le cadre des métiers artistiques n'a jamais été simple puisqu'un bon nombre de métiers appartenant à ce secteur d'activité ne nécessitaient pas encore, jusqu'à peu, de diplôme, de titre ou de qualification professionnelle spécifique, si ce n'est pour les professeurs de

⁵⁹ Liot Françoise, *Op. Cité*, 2004, p. 15.

⁶⁰ Dubois Vincent, *La culture comme vocation*, Paris, Éditions Raisons d'agir, 2013, pp. 144 et 165.

danse. Comme l'a rappelé Pierre-Michel Menger lors de son audition par la mission d'information sur les conditions d'emploi dans les métiers artistiques : « *La formation est nécessaire mais son lien avec l'emploi est beaucoup plus distendu que dans d'autres secteurs* »⁶¹.

Les professions artistiques en général ne disposent pas véritablement d'organisations ou d'institutions spécifiques et reconnues comme on peut le retrouver dans d'autres domaines professionnels. Mise à part la Maison des artistes⁶², rien ne vient cadrer ce domaine d'activité.

Qui plus est, comme le souligne Jérémie Vandebunder dans sa thèse, les enseignants des écoles supérieures d'art n'estiment pas tous nécessaire une formation des étudiants à l'insertion professionnelle dans la mesure où ils estiment que cela ne constitue pas le rôle principal des écoles supérieures d'art : « *La plupart des enseignants que nous avons croisés lors de nos recherches estiment qu'il n'est pas du ressort des écoles d'art de préparer les étudiants à un métier ou une profession particulière. Le terme même de profession apparaît comme un repoussoir pour de nombreux enseignants. Pour ces derniers, une formation professionnelle ou professionnalisante consisterait en une préparation des étudiants suivant un moule particulier, allant ainsi à l'encontre de l'originalité artistique. Dès lors, une formation professionnalisante serait forcément inauthentique, produisant des communicants et non des artistes* »⁶³.

Néanmoins, depuis quelques années, les écoles supérieures d'art mais, également, les écoles d'art de pratiques amateurs, s'interrogent sur la possibilité d'offrir à leurs élèves des formations plus ou moins pointues et complètes sur tous les aspects de l'insertion professionnelle en milieu artistique.

En effet, certains professionnels ont fait le constat d'une disparité entre la multitude de métiers possibles dans les secteurs artistiques et le peu d'informations dont disposaient les étudiants. Depuis, quelques écoles proposent des cycles de conférences, des rencontres

⁶¹ Rapport d'information des travaux de la mission sur les conditions d'emploi dans les métiers artistiques, Assemblée Nationale, 17 avril 2013, p. 24.

⁶² La Maison des artistes reste avant tout une association créée en 1952 par et pour les artistes dans un esprit de solidarité et d'entraide. A travers sa reconnaissance par l'État dans sa capacité à gérer administrativement la branche des arts plastiques, elle régit principalement la sécurité sociale des artistes.

⁶³ Vandebunder Jérémie, Thèse de doctorat, « La pédagogie de la création – Une sociologie de l'enseignement artistique », sous la direction de Charles Gadea, Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, 2014, p. 26.

avec le milieu professionnel et permettent aux étudiants de prendre la pleine mesure de ce qui les attend à la sortie de leur école d'art et de construire déjà, en amont, leur futur réseau.

Un site Internet a, de fait, vu le jour depuis peu. Le site alternatif-art⁶⁴ a été créé par deux personnes dont Julie Perrin, artiste plasticienne et ancienne diplômée des Beaux-arts de Marseille. Julie Perrin a créé ce blog en 2008 pour pallier au manque d'informations dans le champ des arts plastiques et visuels, et notamment pour aider les artistes plasticiens à s'insérer dans le milieu professionnel. Ce site regroupe, aujourd'hui, des appels à projet, des offres d'emploi, de formations, de résidences et constitue une source d'informations non négligeables, autant pour les jeunes diplômés que pour les professionnels de l'art. Cette plate-forme d'échange semble également très utile pour diffuser des informations et parfois recruter de nouveaux collègues.

De même, des associations ou des fédérations comme la Fraap⁶⁵, ont vocation à aider les artistes en leur fournissant des informations quant aux résidences, aux commandes publiques ou encore à tout type de contrat artistique qui pourrait intéresser les artistes. De même, ces associations et fédérations ont à cœur d'aider les artistes dans les domaines juridiques et fiscaux en devenant, en quelque sorte, des lieux ressources.

Par ailleurs, la constitution de compétences professionnelles en école d'art doit aussi être associée à la mise en œuvre d'un réseau de personnes ressources. Il ne faut pas oublier que l'école supérieure d'art constitue un lieu privilégié de mise en réseau de son travail plastique comme le souligne Françoise Liot dans son enquête réalisée à l'école des Beaux-arts de Bordeaux : *« L'artiste intériorise, notamment à l'école, un certain nombre de normes et de valeurs propres aux réseaux. Une socialisation s'opère, mais elle n'est jamais l'unique fondement de la carrière. Nous avons défini la carrière comme un ajustement permanent au milieu de l'art [...] L'école des Beaux-arts est un cercle stable qui offre une sociabilité institutionnalisée et qui fonctionne de manière privilégiée au début de la carrière artistique [...] Un artiste peut très bien se passer des Beaux-arts, mais ça lui fait gagner du temps. Pour une profession aussi peu institutionnalisée, la capacité à saisir l'organisation informelle du champ artistique est la ressource principale des débuts*

⁶⁴ Alternatif-art.com

⁶⁵ Fraap : Fédération des Réseaux et Associations d'Artistes Plasticiens. Cette fédération a pour vocation d'aider les artistes à trouver, par exemple, des résidences, mais aussi à s'orienter dans le dédale des propositions artistiques ou encore dans leurs démarches administratives ou juridiques.

de carrière [...] L'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissage, elle est aussi un lieu où s'opère une première sélection professionnelle. L'enseignant passant d'un rôle pédagogique à un rôle d'expert »⁶⁶.

Revenant aux propos recueillis chez les étudiants de notre corpus, certains d'entre eux établissent néanmoins une relation entre leur formation à l'école d'art et la possibilité d'une profession artistique comme Chloé, étudiante en première année à l'école supérieure d'art de Dunkerque : « *Ah oui, oui, pas facile, mais on passe par une formation, et c'est à travers notre travail que l'on a quelque chose à dire [...] Le fait de suivre une formation, ça nous oriente vers le métier d'artiste et puis, aujourd'hui, il faut passer par des écoles [...] Mes parents pratiquent eux-mêmes un métier artistique et sont passés par une école d'art* ».

Chloé rejoint en cela les propos d'Eliot Freidson⁶⁷ sur la certification scolaire qui définit et justifie logiquement une profession. Pourtant, sortir diplômé d'une école d'art aujourd'hui ne garantit pas systématiquement aux étudiants leur insertion professionnelle surtout pour les étudiants diplômés de l'option art⁶⁸. Les étudiants issus des options design ou communication semblent davantage préparés à leur éventuel futur professionnel même si rien, en réalité, ne peut être défini par avance.

Par ailleurs, la certification scolaire générale définit et justifie, le plus souvent, un type de profession ou pour le moins un secteur d'activité professionnel. À *contrario*, sortir diplômé d'une école d'art aujourd'hui n'induit pas systématiquement l'idée d'une compétence professionnelle particulière, sauf peut-être, comme nous venons de le préciser, pour les étudiants qui ont choisi les options design ou communication. De toute évidence, les étudiants diplômés de l'option art ne sortent pas des écoles supérieures avec une certification professionnelle.

Ainsi, pour palier à ce manque de liens entre les écoles d'art et le monde professionnel, certaines écoles travaillent aujourd'hui sur cette idée de rendre plus accessible le monde du travail à leurs étudiants en leur faisant rencontrer, comme nous l'avons déjà mentionné, des

⁶⁶ Liot Françoise, *Op. Cité*, 2004, pp. 180, 183, 190, 193.

⁶⁷ Freidson Eliot, Chamboredon Jean-Claude, Menger Pierre-Michel, *Op. Cité*, 1986, 27-3, p. 434.

⁶⁸ Francès Robert, *L'enseignement et les professions artistiques*, Paris, Dunod, 1970. Cette étude, réalisée au milieu des années 60, révélait déjà des modes d'accès plutôt brouillés au métier d'artiste.

professionnels ou en organisant des tables rondes autour du thème du statut d'artiste. D'autres écoles encore envisagent de proposer des troisièmes cycles ou des post-diplômes afin de rapprocher leurs étudiants de ce monde professionnel. Cependant, il reste encore du chemin à parcourir pour pouvoir associer étroitement les diplômés des écoles d'art et le monde du travail.

Ainsi, les propos recueillis chez les étudiants et les références bibliographiques associées à ce sujet nous ont permis de mieux appréhender la définition du métier d'artiste et les problématiques qui y sont attachées.

Cependant, nous avons également pu observer qu'il reste aujourd'hui assez compliqué de définir le métier d'artiste car, il n'existe pas de définition unique possible mais finalement autant de définitions que de métiers associés aux domaines artistiques.

6.7. Des critères récurrents qui définissent le métier d'artiste

Cependant, il nous restait à trouver dans notre recherche d'autres éléments pouvant compléter le paradigme du métier d'artiste.

À la lumière des résultats obtenus dans notre enquête via les questionnaires et les entretiens nous avons eu l'opportunité de revenir sur différentes thématiques ayant des rapports étroits avec le métier d'artiste et d'en réaliser les possibles critères ou indicateurs pouvant circonscrire ce métier aux multiples facettes.

Ainsi, plusieurs problématiques reviennent dans les propos des étudiants lors de notre enquête au sujet de cette épineuse question du métier d'artiste. Afin de comprendre plus finement la situation dans laquelle se trouvent les étudiants formés dans les écoles supérieures d'art aujourd'hui, nous tenterons ici de faire le point sur plusieurs notions telles que l'incertitude, l'indépendance, la pluriactivité et enfin, le renoncement.

► Savoir gérer l'incertitude

Comme le rappelle la mission d'information sur les conditions d'emploi dans les métiers artistiques : « *Ces professionnels sont placés dans une situation de risque professionnel*

permanent et leurs conditions matérielles d'emploi se caractérisent par une incertitude extrême, inhérente aux projets créatifs »⁶⁹.

Ainsi, l'incertitude du métier donnerait de la valeur à la profession artistique : cela rejoint les propos d'une étudiante en deuxième année à l'école supérieure d'art de Dunkerque, Safia, qui s'exprimait avec nous, en aparté, sur le grand flou qui persistait en entrant en école d'art à propos des enseignements que les étudiants étaient censés recevoir. Cette incertitude, quant aux études, permet, selon cette étudiante, d'élaborer sa propre identité d'étudiant aux Beaux-arts et ensuite, à sa mesure, de construire son propre métier d'artiste. Cette incertitude se comprend aisément dans la mesure où les étudiants peuvent douter de leurs capacités créatives et plastiques durant leur formation en école d'art et que ces dernières ne trouveront de réponses que dans le jugement des enseignants et de leurs pairs, puis, dans le milieu professionnel.

De son côté, Pierre-Michel Menger dans son article consacré à la « Rationalité et incertitude de la vie d'artiste »⁷⁰, annonce d'une certaine façon, un certain mode de gestion des aléas de la vie d'artiste. L'étudiant doit accepter très vite cette capacité psychologique de l'incertitude : incertitude dans le choix de ses orientations artistiques et incertitude dans sa future vie professionnelle. C'est également ce que nomme Pierre Bourdieu⁷¹ « sa loi » qui contribue fortement à choisir une carrière artistique au détriment de carrières moins risquées car, ces professions nouvelles et artistiques, même si elles demandent une gestion réelle de l'incertitude, permettent d'espérer des gains rapides en termes de reconnaissance sociale et financière sans avoir à présenter les titres attendus et ensuite délivrés par le système scolaire.

Par ailleurs, Pierre Michel Menger insiste sur les valeurs de l'inspiration, du don, du génie, de l'intuition, de la créativité qui servent, en réalité, à justifier l'acceptation de l'incertitude.

Cette incertitude se retrouve également dans le travail de création lui-même, puisque par nature, l'issue d'un travail créatif n'est jamais assurée. Le résultat dépendrait de plusieurs

⁶⁹ Rapport d'information des travaux de la mission sur les conditions d'emploi dans les métiers artistiques, Assemblée Nationale, 17 avril 2013, p. 9.

⁷⁰ Menger Pierre-Michel, *Op. Cité*, 1989, p. 122.

⁷¹ Bourdieu Pierre, *Op. Cité*, 1979, p. 414.

facteurs, quatre selon Pierre-Michel Menger, qu'il énonce ici : « L'incertitude quant au résultat d'un travail créateur pousse à se demander de qui dépend la réussite de l'activité. La réponse est toujours énoncée en quatre points : la réussite dépend de l'artiste lui-même ; elle dépend de l'environnement de son activité et des conditions (matérielles, juridiques, politiques) dans lesquelles son travail est entrepris ; elle dépend de la qualité du travail de l'équipe qui s'affaire dans le projet échafaudé pour créer une œuvre ou un spectacle ; elle dépend de l'évaluation de ceux, pairs, professionnels, consommateurs profanes, qui reçoivent l'œuvre achevée »⁷².

De plus, cette idée d'incertitude favoriserait la créativité des étudiants ainsi que le principe d'innovation, car, sans incertitude, l'étudiant ne se trouverait pas contraint de dépasser ses limites et ses compétences créatives.

Enfin, l'incertitude « contribue au prestige social des professions artistiques et à la magie d'un type d'activité devenu le paradigme du travail libre, non routinier, idéalement épanouissant, et engendre des disparités considérables de conditions entre ceux qui réussissent et ceux qui sont relégués aux degrés inférieurs de la pyramide de la notoriété »⁷³.

Nous pouvons donc en conclure que l'incertitude, si elle doit de toute évidence être acceptée par l'étudiant inscrit aux Beaux-arts, n'en demeure pas moins une constante de la définition du métier d'artiste.

► Le métier d'artiste, d'abord un travail indépendant

Les étudiants rencontrés lors de notre enquête nous ont également fait part de la notion d'indépendance.

- « *Je ne veux pas dépendre des autres dans mon futur travail ; j'aime bien cette idée d'indépendance* », (étudiante à l'ENSAD).
- « *Ce serait terrible pour moi si je devais toute la journée travailler sous les ordres d'une autre personne ; c'est juste pas possible* », (étudiante à l'ENSBA).

Par nature, il semblerait logique d'appréhender le métier d'artiste avant tout autre chose comme un travail nécessitant une certaine indépendance. Comme le précise Jérôme Giusti

⁷² Menger Pierre-Michel, *Œuvrer dans l'incertitude*, Al Dante Aka, Bruxelles, 2012, p. 41.

⁷³ Menger Pierre-Michel, *Op. Cité*, 2002, p. 52.

⁷⁴ dans son article consacré à la figure de l'artiste : « *L'artiste n'est-il pas foncièrement un travailleur indépendant ?* ». Pascal Nicolas-Le-Strat⁷⁵ évoque même la notion « d'entrepreneur de soi-même » pour désigner l'indépendance requise pour les artistes qui gèrent à la fois leur création mais aussi les conditions de leur production voire de leur diffusion.

Raymonde Moulin⁷⁶, de son côté, nous donne une approche historique de cette figure d'artiste indépendant en complète opposition avec un art qui se réfère à la tradition et en l'opposant à l'artiste dépendant des Académies.

De même, le rapport de Carine Lornage, « Rapport d'enquête sur les diplômés des écoles d'art de la région Nord-Pas-de-Calais – Promotions 2002 à 2006 », enquête commanditée par l'AREA (Association Régionale des Écoles d'Art du Nord-Pas-de-Calais), en avril 2008, insiste sur la situation professionnelle des enquêtés en emploi et apporte un certain nombre d'éclairages quant aux chiffres des métiers artistiques et culturels et notamment sur le caractère d'indépendance lié aux professions du milieu artistique. Cette enquête, portant sur les anciens élèves des écoles supérieures d'art de la région Nord-Pas-de-Calais et sur leur insertion professionnelle, nous apporte des chiffres édifiants : 77 % des interviewés occupent un emploi artistique ou culturel.

35 % des enquêtés se disent artistes professionnels, un peu plus d'hommes que de femmes (58 % contre 42 %).

65 % viennent de l'école du Fresnoy et 35 % des autres écoles supérieures d'art de la région.

Ces diplômés décrivent, par ailleurs, des activités multiples, associées à des revenus plutôt bas. Cependant, ils semblent, pour la plupart d'entre eux, satisfaits de leur formation ainsi que de leur situation professionnelle actuelle. Certains expriment pourtant une certaine forme de déception de ne pas être devenu professeur en école d'art ou artiste après l'obtention de leur diplôme.

Nous constatons surtout, dans cette enquête, qu'être artiste, c'est d'abord se définir comme travailleur indépendant. De plus, nombreux sont ceux qui s'identifient comme travailleur

⁷⁴ Giusti Jérôme, « L'artiste du XXI^e siècle reste encore à inventer... », in Graceffa Agnès (sous dir. de), *Vivre de son art – Histoire du statut de l'artiste XV^e – XXI^e siècle*, Paris, Hermann, 2012, p. 271.

⁷⁵ Nicolas-Le Strat Pascal, *Une sociologie du travail artistique*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 139.

⁷⁶ Moulin Raymonde, *Op. Cité*, 1992, p. 254.

indépendant, occupant chaque semaine plusieurs activités différentes mais toujours liées aux domaines artistiques.

Le rapport de la mission d'information sur les conditions d'emploi dans les métiers artistiques⁷⁷ nous procure également sur ce sujet quelques chiffres : « *D'après les données transmises par le département des études, de la prospective et des statistiques (DEPS) du Ministère de la Culture et de la Communication, 72 % des auteurs littéraires, 79 % des artistes plasticiens et 63 % des photographes sont non salariés contre 33 % des professionnels des arts graphiques, de la mode et de la décoration* ». Un peu plus loin dans ce rapport, nous retrouvons d'autres éléments confirmant le poids du non salariat dans ce secteur d'activité puisqu'en 2009, un tiers des professionnels de la création artistique s'avèrent non-salariés, contre 11 % des actifs.

Cependant, comme le note Emmanuel Sulzer dans son article consacré à la tentation du salariat à la sortie des écoles supérieures d'art : « *L'accès au statut d'artiste indépendant, qui constitue la plus forte reconnaissance sociale de l'identité d'artiste, est non seulement très improbable mais aussi, dans bon nombre de cas, fruit d'un processus long. La plupart des sortants d'école d'art devront donc, à l'instar de l'étudiant en philosophie de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, composer durablement entre la revendication d'une identité de créateur et les assignations statutaires liées à leur activité rémunérée* »⁷⁸.

La force du statut d'artiste indépendant se confirme aussi dans l'étude réalisée par Magali Danner et Gilles Galodé⁷⁹ qui recensent, parmi leur population, entre 25 % et 30 % d'artistes indépendants tout en précisant que les champs professionnels de ces indépendants apparaissent très variés se regroupant autour de trois secteurs principaux, à savoir le graphisme pour 38 % d'entre eux, la création artistique – peinture et sculpture pour 38 % et la photo-vidéo pour environ 10 % des artistes.

⁷⁷ Rapport d'information des travaux de la mission sur les conditions d'emploi dans les métiers artistiques, Assemblée Nationale, 17 avril 2013, p. 12.

⁷⁸ Sulzer Emmanuel, « Après les Beaux-arts, la tentation du salariat », in Bureau Marie-Christine, Perrenoud Marc et Shapiro Roberta, *L'artiste pluriel – Démultiplier l'activité pour vivre de son art*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2009, p. 184.

⁷⁹ Galodé Gilles et Danner Magali, *Op. Cité*, Juin 2006, p. 73.

Le statut d'indépendant chez les artistes se gagnerait donc à force de persévérance et d'endurance, autant dans la pratique artistique que dans la précarité et dans la façon de vivre et de supporter les aléas de la vie quotidienne. Cette indépendance ou plutôt cette faculté à pouvoir être indépendant dans son métier se présente également comme un facteur déterminant à la définition du métier d'artiste.

► La pluriactivité

Comme nous l'avons déjà mentionné, à travers les propos des étudiants rencontrés, la pluriactivité semble aussi étroitement associée à la condition d'artiste et à son aspect professionnalisant comme en témoigne ici ces deux étudiants :

- « *Faire une école d'art, c'est rarement faire le choix d'une profession. C'est d'abord le choix d'un mode de vie, d'un certain sacrifice, et d'une longue recherche. Le métier ? Il y en aura plusieurs, mais tous iront ensemble. Je ne me destine pas à une profession, je préfère penser que mon but est directement sous mes yeux, dans mon travail, qu'il faudra améliorer, améliorer, améliorer [...] C'est ça, la destinée. La recherche! La trouvaille, c'est juste un encouragement à continuer à plancher* », (étudiant à l'ENSAD).
- « *Plusieurs professions simultanées : professeur/enseignant, dans l'édition, plasticien* », (étudiant à l'ENSBA).

Cette idée de la pluriactivité n'est cependant pas nouvelle et semble exister chez les artistes depuis bien longtemps comme en témoigne Agnès Graceffa⁸⁰ dans son ouvrage consacré à l'histoire du statut de l'artiste.

De même, dans les années 1960, il fut également possible de constater ce phénomène de pluriactivité, notamment grâce à l'étude réalisée par Robert Francès⁸¹ : « *Les cumuls sont fréquents dans les arts majeurs et le professorat, moins fréquents dans les artisanats d'art et la décoration, moins fréquents encore dans la publicité, rares dans les métiers de l'architecture* ».

⁸⁰ Graceffa Agnès (sous dir. de), *Vivre de son art – Histoire du statut de l'artiste XV^e – XXI^e siècle*, Paris, Hermann, 2012, p. 16.

⁸¹ Francès Robert, *Op. Cité*, 1970, pp. 32 et 151.

Si cette pluriactivité existe depuis longtemps, il semble néanmoins judicieux de se demander qu'elles en sont les causes car, souvent, l'argument de la précarité de l'emploi dans les domaines artistiques est avancé mais, il semble exister d'autres raisons à la pluriactivité des artistes que celles de cette précarité de l'emploi ou des revenus insuffisants : la pluriactivité semble nécessaire, en réalité, au maintien de la compétence, de la légitimité professionnelle et de l'intégrité identitaire.

Comme l'indique Vincent Dubois : « *La pluriactivité n'est plus seulement un cumul d'activités destinées à améliorer la stabilité des revenus, mais la combinaison de fonctions appelée par l'organisation de l'activité artistique* »⁸².

Qui plus est, certains auteurs en arrivent à distinguer pluriactivité et polyactivité : « *La polyactivité désigne le cumul d'activités dans des champs d'activités distincts, par exemple : jouer comme comédien tout en travaillant comme serveur dans un restaurant. La notion de pluriactivité est réservée à l'exercice de plusieurs métiers dans un même champ d'activité, exemple : travailler tantôt comme musicien, tantôt comme ingénieur du son tout en restant dans le monde de la musique* »⁸³.

C'est également ce que confirme Marc Perrenoud dans son article consacré à ce qu'il appelle les « musicos » de la région Toulousaine : « *Cette première acceptation de la polyvalence apparaît dans la quasi-totalité des entretiens réalisés : pour être un bon musicien il faut pouvoir tout jouer* »⁸⁴.

Nous retrouvons des propos similaires chez Hyacinthe Ravet qui nous livre ses analyses sur les différentes formes que prend la pluriactivité chez les musiciens : « *La pluriactivité et la multi-activité prennent des contours négatifs ou positifs, selon qu'elles sont vécues comme une contrainte ou comme une diversité nécessaire et essentielle, en fonction des univers esthétiques et des conditions sociales de pratique* »⁸⁵. En effet, la permanence d'un emploi peut paraître rassurante mais elle empêche, finalement, la construction identitaire du musicien donc de l'artiste. La pluriactivité devient un espace de construction d'une identité de musicien, plus proche de la vie de bohème et de la liberté des choix artistiques.

⁸² Dubois Vincent, *Op. Cité*, 2013, p. 128.

⁸³ Bureau Marie-Christine, Perrenoud Marc et Shapiro Roberta, *Op. Cité*, 2009, p. 20.

⁸⁴ Perrenoud Marc, « Formes de démultiplication chez les « musicos » », in Bureau Marie-Christine, Perrenoud Marc et Shapiro Roberta, *L'artiste pluriel – Démultiplier l'activité pour vivre de son art*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2009, p. 85.

⁸⁵ Ravet Hyacinthe, « Musicien « à part entière ». Genre et pluriactivité », in Bureau Marie-Christine, Perrenoud Marc et Shapiro Roberta, *L'artiste pluriel – Démultiplier l'activité pour vivre de son art*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2009, p. 127.

Enfin, dans le secteur des arts plastiques qui nous est plus proche, l'identité de l'artiste créateur se construit, comme l'indique Emmanuel Sulzer⁸⁶, à la source de plusieurs activités qui s'associent et se développent sur le thème de la créativité en générale, qu'elle soit le fruit d'une production artistique indépendante, ou le résultat d'une activité salariée.

La pluriactivité apparaît donc aussi comme un élément essentiel à la définition du métier d'artiste.

7 - Le cas des professeurs

Il faut à ce propos rappeler qu'une formation artistique peut également conduire aux métiers de l'enseignement et plus particulièrement aux métiers de l'enseignement dans le domaine des arts plastiques. Les postes d'enseignants se situent dans deux secteurs : tout d'abord le secteur de l'Éducation Nationale où les élèves des collèges reçoivent une heure de cours d'arts plastiques et visuels par semaine, ainsi que dans les lycées qui ont choisi de proposer cette option arts plastiques à leurs élèves. Ces enseignants ont, pour la plupart d'entre eux, suivi une formation universitaire et passé des concours. L'autre secteur pourvoyeur de postes d'enseignant correspond à celui des écoles d'art de pratiques amateurs ou supérieures. On y trouve bien souvent d'anciens élèves issus des écoles supérieures d'art qui ont préféré, afin de subvenir à leurs besoins, s'orienter vers l'enseignement, la vie d'artiste plasticien étant trop difficile pour pouvoir en vivre. Mais la difficulté à s'insérer professionnellement ne constitue pas automatiquement la seule raison qui aurait poussé ces artistes diplômés des écoles d'art à embrasser la carrière de l'enseignement. En effet, bon nombre d'étudiants qui ont quitté, après avoir obtenu leur diplôme, l'école supérieure d'art, avouent se trouver démunis et parfois perdus sans le support technique, intellectuel mais également socialisant des écoles d'art. Ainsi, embrasser la carrière de l'enseignement artistique permet de rester dans l'enceinte de l'école d'art, de profiter de ses lieux, de ses espaces et du matériel mis à disposition pour créer. Le métier d'enseignant permet également de garder des contacts avec d'autres enseignants, d'échanger sur de multiples sujets et de rester, en réalité, au plus près des réseaux artistiques. Partant, la carrière de l'enseignement artistique ne constitue plus la voie de garage assignée aux artistes qui n'ont pas réussi mais plutôt un moyen intelligent et

⁸⁶ Sulzer Emmanuel, *Op. Cité*, 2009, p. 175.

astucieux de rester dans le milieu de l'art, de profiter de ses structures pour continuer d'évoluer dans sa création plastique personnelle.

Ainsi, certains artistes savent discerner très rapidement les avantages que peuvent procurer le statut d'enseignant comme le rappelle le témoignage de Françoise Liot : « *Le métier d'enseignant à l'école des Beaux-arts offre une situation privilégiée puisqu'elle donne à la fois une relative disponibilité et surtout, contrairement à l'enseignement dans le secondaire, elle permet de conserver une relation étroite avec le milieu de l'art* »⁸⁷.

Ou comme en témoigne Dominique Angel dans son ouvrage : « *Peu d'entre nous se destinaient à l'enseignement, mais travailler dans une école d'art nous a permis, en défendant certaines de nos idées, d'être artiste à plein temps* »⁸⁸.

Il faudrait néanmoins nuancer ces propos par d'autres témoignages provenant des enseignants eux-mêmes qui pourraient très facilement contredire ou pour le moins largement nuancer ce soi-disant statut privilégié. Nous sommes nous-même enseignante en école d'art et nous avons pu constater à maintes reprises combien le métier d'enseignant était chronophage et qu'il laissait, en réalité, peu de place à la production artistique personnelle. Toutefois, il est vrai que ce statut d'enseignant, notamment en école d'art, offre de nombreuses possibilités quant à l'opportunité de rester en contact avec les milieux artistiques, ce qui représente un point non négligeable au regard des difficultés à s'insérer dans un réseau de professionnels de l'art.

Cependant, certains anciens étudiants des écoles supérieures d'art mais aussi les étudiants sortis tout droit des formations culturelles refusent le métier de professeur comme le cite Vincent Dubois dans son analyse des métiers liés à l'administration culturelle : « *À l'inverse de ces femmes qui se représentent leur accès au métier d'enseignante soit comme l'accomplissement d'une vocation souvent précoce et qui n'est que l'intériorisation d'un avenir probable, soit comme l'aboutissement nécessaire de leur scolarité, tout se passe comme si le refus de l'enseignement permettait d'affirmer l'authenticité d'une vocation, pour laquelle on mobilise un capitale scolaire sans se laisser contraindre par lui. Cette*

⁸⁷ Liot Françoise, *Op. Cité*, 2004, p. 49.

⁸⁸ Angel Dominique, *Le sèche-bouteilles – De la fin des avant-gardes à la misère des écoles d'art*, Arles, Actes Sud, 2010, p. 11.

forme de transgression de la trajectoire probable est l'un des points qui rapprochent, cette fois, l'orientation vers les métiers de la culture de la vocation artistique »⁸⁹.

En marge de la profession d'enseignant, un autre cas se dessine également depuis quelques décennies : celui de l'artiste intervenant. Comme l'expliquait déjà Raymonde Moulin⁹⁰ en 1992, la politique artistique des trente dernières années s'est focalisée sur la diminution des risques liés aux carrières artistiques tout en développant les liens de médiation avec la population et les secteurs artistiques. Moutl projets de médiation de l'art sont nés via les résidences d'artistes jusqu'à la création du statut d'artiste intervenant, artiste spécialisé dans la sensibilisation à l'art de publics très variés : scolaire, carcéral, hospitalier, empêché etc.

Les classes à PAC (Projet artistique et culturel)⁹¹ sont ainsi nées du même élan.

De plus, la réforme sur les rythmes scolaires risque de nécessiter l'embauche de nombreux artistes pouvant proposer des ateliers d'arts plastiques après les heures de classe.

Si le cas des artistes intervenants se différencie, dans sa forme mais aussi par ses missions totalement différentes de celles d'un enseignant, il représente, néanmoins, un statut « entre deux » particulièrement intéressant pour les artistes plasticiens qui ne désirent pas embrasser la carrière de l'enseignement tout en restant disponible pour l'ensemble des champs de la création artistique. Cet état d'entre deux mériterait ainsi d'être plus longuement étudié.

Nous avons donc pu observer, tant à travers les résultats de notre enquête qu'à la lecture des textes produits sur ce sujet, que trois critères semblaient particulièrement définir le métier d'artiste : l'incertitude, l'indépendance, la pluriactivité. Cependant, il nous faut aussi évoquer, dans ce chapitre, le ou les cas de renoncement au métier d'artiste, car, tous les étudiants des écoles d'art ne se projettent pas, loin s'en faut, dans l'éventualité de devenir artiste plasticien aux multiples compétences. Certains étudiants, soit durant leur parcours scolaire, soit à la fin de leurs études, décident d'embrasser une toute autre carrière.

⁸⁹ Dubois Vincent, *Op. Cité*, 2013, p. 121.

⁹⁰ Moulin Raymonde, *Op. Cité*, 1992, p. 348.

⁹¹ Regards sur l'actualité – L'État et la création artistique –La documentation Française - n° 322 – juin-juillet 2006, p. 64.

8 - Le renoncement et le cas des administrateurs culturels :

En effet, il nous faut évoquer le cas du renoncement au métier d'artiste même si les étudiants que nous avons rencontrés espèrent tous, un jour futur, exercer une profession artistique. Le cas du renoncement au métier d'artiste a été largement évoqué par Vincent Dubois dans son ouvrage consacré à la culture comme vocation et notamment à l'évocation des métiers liés à l'administration culturelle : « À leur manière, les futurs administrateurs culturels réinventent la vie d'artiste en envisageant le travail sous l'angle de l'épanouissement et de la créativité, et en promouvant, via l'ajustement réaliste de la critique artiste une définition de l'économie qui les intègre »⁹². Cette forme de renoncement pour certains aura le goût du choix mûrement posé pour d'autres. Néanmoins, de plus en plus d'étudiants diplômés des écoles d'art envisagent des voies de professionnalisation différentes de celle d'artiste plasticien, souvent par défaut, parfois par réajustement de leurs propres compétences face au marché du travail.

Il faut dire que depuis quelques décennies, c'est l'emploi salarié de droit privé dans tout type de secteur culturel qui a porté la croissance de ce type d'emploi. Par ailleurs, les chiffres restent positifs⁹³ en ce qui concerne le travail indépendant, mais fortement négatifs dans le domaine de l'emploi public dont les effectifs ont presque été divisés par deux. Le seul groupe de fonctionnaires qui ait connu une expansion reste ceux des bibliothécaires, des conservateurs et des archivistes.

Les étudiants des écoles supérieures d'art prennent pleinement conscience de cette autre possibilité de carrière artistique. Certains préférant même s'engager dans des voies complètement extérieures aux champs artistiques.

Conclusion

Contrairement à d'autres formations très ciblées et très spécifiques comme celles des études médicales ou ayant trait à la profession d'avocat par exemple, les formations en école d'art préparent leurs étudiants à un nombre considérable de métiers, certains parlant même de plus de 400 métiers possibles.

⁹² Dubois Vincent, *Op. Cité*, 2013, p. 177.

⁹³ Labadie Francine et Rouet François (sous la dir.), *Op. Cité*, 2008, p. 20.

Cette partie d'étude nous a donc permis de mettre au jour les représentations du métier d'artiste que se font les adolescents inscrits en école d'art de pratiques amateurs ainsi que leurs parents. Elle a permis également de mettre en exergue les attentes des étudiants inscrits en écoles d'art supérieures, mais aussi leurs craintes concernant leur devenir professionnel⁹⁴.

Certains parents des adolescents viennent avant tout chercher dans une école d'art de pratiques amateurs des aspects formateurs que leur enfant pourra ensuite réinvestir dans sa vie future et, pourquoi pas, dans son futur métier, même si ce futur métier ne relève pas du champ artistique. La dimension loisir est reléguée au second plan, même si ces parents ont largement compris que l'école d'art pouvait aussi apporter d'autres valeurs, sociales, intuitives ou personnelles pouvant aider à construire la personnalité de leur enfant.

Comme le souligne Nathalie Roucous⁹⁵, les parents ont bien des difficultés à ne pas projeter de dimension éducative dans ce moment de sensibilisation artistique et de reconnaître à l'enfant « *une simple utilisation hédoniste du temps et de l'action* ».

De leur côté, les parents apparaissent plutôt favorables à des études artistiques mais valorisent avant tout des métiers connus, associés à un savoir-faire. Le métier d'artiste plasticien n'étant évoqué, ni par les adolescents, ni par les parents.

Cette partie d'étude nous amène également à poser la question du rôle aujourd'hui à accorder aux écoles de pratiques amateurs à travers le prisme de la professionnalisation de ces élèves dans les milieux artistiques. Nous développerons plus amplement cette analyse dans le chapitre suivant consacré à ce sujet.

Du côté des étudiants inscrits en écoles supérieures d'art, ceux-ci ne semblent pas encore tous convaincus par la possibilité d'être à la fois artiste et d'en faire son métier. Mais comme nous avons pu le constater, cela dépend aussi de l'école supérieure d'art dans laquelle ils sont inscrits, de sa notoriété et de sa localisation géographique. Les étudiants d'Île-de-France semblent davantage sereins quant à leur devenir professionnel ou pour le moins, quant à la possibilité d'envisager le métier d'artiste plasticien comme un véritable métier alors que les étudiants de la région Nord-Pas-de-Calais apparaissent moins

⁹⁴ Il est possible également de retrouver des analyses similaires dans l'étude réalisée à l'ERBA par Sulzer Emmanuel, Thèse de doctorat « Apprendre l'art, l'enseignement des arts plastiques et ses usages sociaux. 1973-1993 », sous la direction de Charles Suaud, Nantes, 1999.

⁹⁵ Roucous Nathalie, « Loisirs de l'enfant et représentation sociale de l'enfant acteur » in *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, (dir.) de Régine Sirota, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006, p. 237.

confiants. Serait-il plus facile d'accéder à l'emploi dans la création ou de vivre de son travail artistique en Île-de-France ?

Au regard des résultats apportés par le rapport de la mission d'information sur les conditions d'emploi dans les métiers artistiques⁹⁶, il semblerait, en effet, que les emplois du secteur artistique se regroupent principalement en région parisienne : « *Les professionnels de la création sont fortement concentrés en Île-de-France* ».

Par ailleurs, le rôle des écoles d'art semble grandissant et la qualification des étudiants jouer de plus en plus d'importance sur le marché du travail. Comme le soulignait déjà Raymonde Moulin en précisant que la reconnaissance des artistes se constituait à la croisée des institutions et du marché de l'art, les écoles d'art ont tout intérêt à aider les étudiants à tisser, voire à créer leur double réseau (institutionnel et marchand) avant la sortie de ces écoles. De plus, cette mise en réseau reste à s'imaginer différemment selon les options choisies par les étudiants. En effet, comme nous l'avons déjà précisé, l'insertion professionnelle et la possibilité d'envisager un métier artistique se trouvent assujetties aux options proposées : elles n'aboutiront pas aux mêmes résultats selon que l'étudiant ait obtenu son diplôme dans l'option art, design ou communication, en témoignent les résultats de l'enquête de Magali Danner et Gilles Galodé⁹⁷.

De plus, les étudiants doivent pour aborder le marché du travail plus sereinement accumuler ce que certains auteurs⁹⁸ appellent du capital social.

Cependant, les mythes sur la vie d'artiste incompatible avec la nécessité de gagner sa vie perdurent. Plusieurs objections subsistent dans les esprits : « *On ne peut pas vivre que de ça* » « *C'est un métier « à part » plus proche de la vocation, de la passion, que d'une profession* », certains parlent de liberté, d'indépendance nécessaire à la création qui reste incompatible avec l'idée d'une profession ou de la confrontation plaisir vs travail. D'autres encore prétendent que la notion créative ne peut pas se mélanger avec l'aspect financier⁹⁹ des choses et que le mot artiste lui-même peut revêtir un sens négatif d'où la nécessité de

⁹⁶ Rapport d'information des travaux de la mission sur les conditions d'emploi dans les métiers artistiques, Assemblée Nationale, 17 avril 2013, p. 21.

⁹⁷ Galodé Gilles et Danner Magali, *Op. Cité*, Juin 2006, p. 114.

⁹⁸ Lizé Wenceslas, Naudier Delphine, Roueff Olivier, *Op. Cité*, 2011, p. 233.

⁹⁹ Liot Françoise, « L'école des Beaux-arts face aux politiques de soutien à la création », *Sociologie du travail*, 1999, Vol.41.n°4, p. 425.

le requalifier ou d'en donner une définition élargie¹⁰⁰ : « *Les enquêtés qui se disent « artistes » précisent souvent soit une spécialité (« artiste peintre » « cinéaste ») ou soit un niveau (« artiste inconnu », « artiste en devenir ». Ils se définissent souvent comme « hors du système » et opposent « le professionnel » et « l'artistique »* ». Enfin, certains acceptent les aléas de la formation artistique qui prépare à « l'incertitude »¹⁰¹ du métier et évoquent le prix à payer pour pouvoir vivre de sa passion.

Le statut de l'artiste questionne également sur la dichotomie qui s'opère entre statut social et statut fiscal. En effet, un artiste qui vit principalement de petits métiers qui n'ont en réalité rien à voir avec ses créations plastiques, doit-il être considéré fiscalement comme artiste plasticien ou selon d'autres critères ?

Il nous faudrait évoquer également le cas des femmes à propos du métier d'artiste, même si le chapitre 5 de cette thèse est largement consacré à cette question, tant ces dernières ont encore bien des difficultés à égaler les hommes sur le marché du travail ainsi qu'au niveau des rémunérations. En témoigne Hyacinthe Ravet évoquant le cas des artistes musiciennes : « *Les femmes sont en musique aussi pénalisées qu'elles le sont sur le marché de l'emploi en général, où demeure un écart de salaire incompressible entre les unes et les autres. À situation d'emploi équivalente, les femmes sont en moyenne moins rémunérées que les hommes* »¹⁰².

De nombreux chercheurs se sont penchés sur les problèmes d'insertion professionnelle des femmes, notamment dans le secteur artistique : Dominique Pasquier¹⁰³ a réalisé une recherche très aboutie dans ce domaine en s'interrogeant sur les critères qui servent aux hommes à asseoir leur carrière et qui desservent les femmes dans leur évolution professionnelle comme le niveau scolaire ou le choix du conjoint. De même, Reine Prat¹⁰⁴ dans son rapport sur l'égal accès des femmes et des hommes aux postes de responsabilité dans le secteur artistique démontre à quel point le «plafond de verre» existe encore bel et

¹⁰⁰ Lornage Carine, « Rapport d'enquête sur les diplômés des écoles d'art de la région Nord-Pas-de-Calais – Promotions 2002 à 2006 », enquête commanditée par l'AREA (Association Régionale des Écoles d'Art du Nord-Pas-de-Calais), avril 2008, p. 59.

¹⁰¹ Menger Pierre-Michel, *Op. Cité*, 1989, p. 111.

¹⁰² Ravet Hyacinthe, *Op. Cité*, 2011, p. 152.

¹⁰³ Pasquier Dominique, « Carrières de femmes : l'art et la manière, in *Sociologie du travail*, 4-83, 1983, p. 418 à 431.

¹⁰⁴ Prat Reine, « Pour l'égal accès des femmes et des hommes aux postes de responsabilité, aux lieux de décision, à la maîtrise de la représentation », *Mission pour l'égalité et contre les exclusions – rapport d'étape n°1*, mai 2006.

bien. Magali Danner et Gilles Galodé¹⁰⁵ arrivent également à des constats similaires dans leur enquête sur l’insertion professionnelle des diplômés des écoles supérieures d’art en France de même que Brigitte Gonthier-Maurin¹⁰⁶ dans son dernier rapport au sénat.

Cette étude nous amène ainsi à envisager une voie médiane dans la qualification ou la redéfinition du métier d’artiste. Comme l’indiquait déjà Howard S. Becker dans *Les mondes de l’art*, à propos de ce qu’il nomme les francs-tireurs : « *Chaque monde de l’art a ses francs-tireurs, des artistes qui ont appartenu au monde officiel de leur discipline mais n’ont pas pu se plier à ses contraintes. Ils apportent des innovations que le monde de l’art ne peut accepter parce qu’elles sortent du cadre de sa production habituelle* »¹⁰⁷.

Ces francs-tireurs représenteraient une catégorie intermédiaire d’artiste, ni artiste plasticien professionnel, ni vraiment salarié, créant une nouvelle voie originale permettant de vivre de son art sans répondre aux codes classiques des secteurs professionnels. Le cas des artistes indépendants figure en première place de cette forme nouvelle de professionnalisation.

Par ailleurs, les nouvelles formes de communication et d’autopromotion via la toile représentent une deuxième voie possible. Comme le suggéraient Dominique Cardon et Hélène Delaunay-Téterel¹⁰⁸, « *Le blog peut apparaître comme un espace d’autopromotion permettant de publier son CV et d’éditer à son propre compte les œuvres que l’on ne parvient pas à faire entrer dans le circuit professionnel* ». Nous avons déjà émis quelques hypothèses quant à cette nouvelle approche de la création artistique dans le chapitre sept consacré aux nouveaux outils et moyens de communication utilisés par les étudiants de notre corpus

Des pistes de travail sont donc à suivre et permettraient d’améliorer le statut de l’artiste, de mieux appréhender ou circonscrire ce que l’on nomme ici le métier d’artiste. Certaines recommandations, fruits de la mission d’informations sur les conditions d’emploi dans les

¹⁰⁵ Galodé Gilles et Danner Magali, *Op. Cité*, Juin 2006, p. 90.

¹⁰⁶ Gonthier-Maurin Brigitte, « La place des femmes dans l’art et la culture », Rapport d’information du Sénat, n° 704, juin 2013.

¹⁰⁷ Becker Howard S., *Les mondes de l’art*, Paris, Flammarion, 1982, p. 242.

¹⁰⁸ Cardon Dominique, Delaunay-Téterel Hélène, « La production de soi comme technique relationnelle », *Réseaux*, n° 138, 2006, p. 54.

métiers artistiques¹⁰⁹, pourraient sensiblement améliorer le statut de l'artiste par l'établissement d'une nomenclature et d'un référentiel des métiers en liaison avec le CIPAC (La fédération des professionnels de l'art contemporain). Une étude sur l'emploi salarié dans le secteur des arts plastiques va, de fait, être conduite. Par ailleurs, les associations et fédérations du secteur des arts visuels travaillent à l'élaboration de contrats de production et coproduction des œuvres d'art. Enfin, Le CAAP (Comité des artistes auteurs plasticiens) et la FRAAP (Fédération des réseaux et associations d'artistes plasticiens) ont demandé, d'une part, que soient réalisées des études sur l'économie du droit d'auteur dans les arts plastiques et, d'autres part, la création d'un centre national de ressources spécifique aux arts visuels.

Plus encore, les mutations sociales et, notamment, celles qui sont liées aux nouvelles technologies et aux nouvelles formes de management, promettent de modifier, encore, les définitions et les caractéristiques associées au métier d'artiste.

Enfin, si, l'artiste, pour certaines entreprises des secteurs publiques ou privés tous domaines confondus, devient aujourd'hui l'archétype du travailleur flexible, motivé, créatif et innovant qu'elles recherchent, ces entreprises oublient parfois de séparer les capacités professionnelles de la créativité en posant comme valeurs suprêmes l'innovation, la recherche, la créativité, rêvant ainsi d'un miraculeux développement de leurs entreprises à grande échelle. En témoigne le nombre croissant de demandes émanant des écoles d'ingénieurs vers des cours, séminaires ou formations destinées à leurs étudiants leur promettant une ouverture vers un peu plus d'innovation et de créativité.

Cependant, il reste encore à s'interroger : « *La valeur d'originalité peut-elle devenir une norme sociale ?* »¹¹⁰.

¹⁰⁹ Rapport d'information des travaux de la mission sur les conditions d'emploi dans les métiers artistiques, Assemblée Nationale, 17 avril 2013, p. 248.

¹¹⁰ Cf. Menger Pierre-Michel, *Op. Cit*, 2002, p. 16.

Chapitre IX

Entre pratiques amateurs et professionnalisation

Le passage de la pratique amateur à la pratique professionnelle : un rapprochement possible entre écoles d'art de pratiques amateurs et écoles supérieures d'art ?

« Près de la moitié des Français de 15 ans et plus (47 %) ont pratiqué la musique, le théâtre, la danse, les arts plastiques ou une activité d'écriture pendant leurs loisirs. Un quart a aujourd'hui totalement abandonné, mais 22 % ont pratiqué au moins une de ces activités artistiques amateur au cours des douze derniers mois »¹.

Cet avant-propos écrit par Marc Nicolas, chef du Département des études et de la prospective du Ministère de la Culture et de la Communication, pour l'ouvrage, *Les amateurs - Enquête sur les activités artistiques des Français* d'Olivier Donnat, témoigne d'un réel engouement des Français pour les pratiques amateurs, même si ces pratiques apparaissent, malgré tout, souvent ignorées ou minorées dans la mesure où elles se déroulent le plus souvent dans un cadre privé.

En outre, les études réalisées par Olivier Donnat et, globalement, par le Département des études, de la prospective et des statistiques², confirment, depuis quelques décennies, les réelles évolutions dans l'approche générale que nous pouvons avoir des activités artistiques amateurs, notamment depuis la progression de la diffusion de ces activités au début des années 1970, mais aussi grâce au développement des nouvelles technologies.

Cependant, très peu d'études ont été consacrées, dans le domaine des arts plastiques, aux liens possibles entre les mondes amateurs et ceux des professionnels.

Plus encore, nous avons assisté, par le passé, à un impensé majeur de l'éducation artistique : l'acculturation à la sphère de la pratique en amateur. Plus précisément, il s'agissait d'éviter l'incursion des amateurs dans la sphère culturelle légitime. Pourtant, comme le précisent très justement Marie-Christine Bordeaux et François Deschamps dans leur ouvrage, *Éducation artistique, l'éternel retour ?*, : « L'enjeu du hors temps scolaire est là : non pas compléter le temps scolaire, mais ménager un chemin possible entre le temps de l'obligation (l'enseignement artistique), le temps de la découverte (l'éducation artistique), et le temps de la démarche personnelle et de l'approfondissement (l'entrée dans une pratique en amateur). »³.

¹ Donnat Olivier, *Les amateurs - Enquête sur les activités artistiques des Français*, Paris, Ministère de la Culture, Dag, Département des Études et de la prospective, 1996, p. 11.

² DEPS, du Ministère de la Culture et de la Communication.

³ Bordeaux Marie-Christine et Deschamps François, *Éducation artistique, l'éternel retour ?*, Toulouse, Éditions de l'Attribut, 2013, p. 100.

Enfin, le monde des amateurs représente, à différents égards, des enjeux qui dépassent largement les pratiques artistiques amateurs. En effet, ces pratiques, dites de loisirs, apparaissent comme un vecteur à la fois social, économique et artistique, et plus encore, comme le lieu de la genèse du monde professionnel. C'est en tout cas ce que nous allons tenter de défendre dans ce dernier chapitre de notre thèse en reliant nos analyses sur les écoles d'art de pratiques amateurs avec celles sur les écoles supérieures d'art.

Comme nous l'avons déjà souligné dans les premiers chapitres de cette thèse, très peu de rapprochements existent, à l'heure actuelle, entre les écoles d'art de pratiques amateurs et les écoles supérieures d'art. Plus encore, nombreuses sont les écoles de pratiques amateurs inconnues des écoles supérieures d'art, alors qu'elles se situent géographiquement dans la même région. Par ailleurs, les instances gouvernementales – nous avons déjà évoqué le cas de la direction générale de la création artistique⁴ dans notre introduction – méconnaissent très largement les écoles de pratiques amateurs pour s'intéresser presque exclusivement aux écoles supérieures d'art.

Pourtant, notre enquête portant sur les élèves inscrits dans ces écoles d'art – qu'elles soient de pratiques amateurs ou supérieures - nous a permis de révéler un certain nombre de points convergents.

Nous allons donc, dans ce dernier chapitre, tenter de montrer quels sont les éléments issus de notre enquête qui nous permettent de rapprocher ces deux types d'écoles et d'envisager des perspectives possibles si, bien entendu, ce rapprochement devenait effectif.

Ainsi, dans un premier temps, nous allons nous intéresser aux éléments structurels permettant ce type de rapprochement comme les bâtiments, les lieux associés à la pédagogie ou encore les espaces d'exposition.

Puis nous aborderons les liens humains qui relient ces deux types d'écoles d'art en comparant les analogies possibles chez les enseignants, les élèves, les personnes en charge de la direction. Nous révélerons, à ce propos, un certain nombre de parcours d'étudiant-e-s

⁴ DGCA.

Voir aussi à ce propos l'ouvrage déjà cité de Bordeaux Marie-Christine et Deschamps François, *Éducation artistique, l'éternel retour ?*, Toulouse, Éditions de l'Attribut, 2013, p. 101.

montrant les connexions possibles entre les écoles d'art de pratiques amateurs et les écoles supérieures d'art.

Plus encore, cette mise en relation entre les deux types d'écoles d'art nous permettra de remettre en cause l'opposition classique entre le monde des amateurs et le monde professionnel.

Enfin, nous terminerons ce chapitre par un certain nombre de constats mais aussi de préconisations à envisager si un rapprochement possible pouvait être imaginé entre les deux formes d'écoles d'art.

1 - Un grand nombre d'analogies sur le plan structurel

1.1. Les écoles d'art et leurs bâtiments

Il pourrait s'avérer judicieux de procéder à une enquête plus poussée et d'analyser les bâtiments dans lesquels les écoles d'art, qu'elles soient de pratiques amateurs ou supérieures, ont été installées. En effet, la plupart des écoles d'art visitées durant notre étude ont toutes en commun d'occuper des bâtiments qui avaient une toute vocation que les arts plastiques (anciennes écoles primaires ou collèges, anciens entrepôts⁵, anciens bureaux administratifs, etc.), des immeubles qui avaient donc autrefois une autre fonction. Même l'école des Beaux-arts de Paris occupe un ancien lieu de culte. Quelques bâtiments ont été rénovés pour redonner aux lieux une deuxième fonctionnalité plus en adéquation avec les missions associées à l'enseignement artistique, mais, il faut souligner que, globalement, les écoles d'art occupent pratiquement toutes des lieux destinés initialement à d'autres fonctions que celles des pratiques artistiques. Ces écoles ont donc plus ou moins hérité de bâtiments qui ne leur était pas destinés au départ et auxquels il a fallu s'adapter pour pouvoir enseigner notamment tout à la fois l'histoire de l'art et la sculpture, un bâtiment où peuvent se côtoyer les matières théoriques liées aux recherches en bibliothèque ou autres centres de documentation et des matières extrêmement techniques telles que la gravure, la lithographie ou encore la sculpture.

⁵ L'école d'art du Calais a occupé pendant de nombreuses années un bâtiment qui a servi, autrefois et entre autres choses, au stockage de ballots de laine et de soie. Buchard Laurent, Noël Benoît, *L'école d'art de Calais – Arts, Industrie et politique du XVIII^e siècle à nos jours*, Calais, Communauté d'Agglomération du Calaisis, 2004.

Toutefois, les cas de l'école d'art du Calaisis et de Vitry font figure d'exception dans notre étude, puisque les bâtiments qu'elles occupent sont aujourd'hui complètement neufs et ont été construits dans le but d'y développer leurs enseignements. Cependant, d'autres contraintes sont venues se greffer à ces bâtiments flambant neufs, comme le souci des salissures et autres taches assez inévitables dans une école d'art mais paradoxalement difficilement acceptées dans un bâtiment récent par le personnel d'entretien et autres agents administratifs. Plus encore, l'école d'art du Calais a vu le jour avec l'aide de l'ensemble de l'équipe pédagogique qui a pu donner, bien en amont, aux architectes ses directives pour obtenir (plus ou moins) les espaces et le mobilier nécessaires au bon déroulement des cours.

Nous n'aurons pas le loisir dans ce chapitre de revenir sur le bâtiment qui abrite chacune des écoles d'art étudiées, cependant, ce constant besoin d'adaptation, d'aménagement ou de réaménagement (certains bâtiments deviennent vétustes et nécessitent régulièrement l'intervention des services techniques) nous invite à penser que les écoles d'art se situent le plus souvent dans des situations pratiques instables et temporaires qui semblent témoigner d'une certaine absence de considération plus ou moins avouée pour la pratique des arts plastiques et visuels de la part même des instances qui ont la charge de ces institutions.

Cette idée de la temporalité instable des écoles d'art mériterait, à notre avis, d'être largement approfondie.

1.2. Les espaces dédiés à la pédagogie

Notre étude de terrain nous a permis de recueillir un certain nombre d'informations nous mettant sur la voie d'un rapprochement possible entre les différentes catégories d'écoles d'art. Ainsi, les commentaires recueillis chez les parents des adolescents inscrits en écoles d'art de pratiques amateurs concernant la pédagogie employée ou encore les modes de diffusion et d'exposition des travaux des élèves présentent les premiers indices nous permettant de penser que ces deux types d'écoles d'art s'avèrent plus proches l'une de l'autre qu'on ne le pense généralement.

1.3. Les salles de cours et les outils

Les salles de cours réservées aux pratiques artistiques dans les écoles d'art en France se ressemblent toutes plus ou moins, que ces écoles se consacrent aux pratiques amateurs ou à

l'enseignement supérieur. En effet, de nombreuses analogies s'observent, notamment du côté des outils utilisés (les presses pour la gravure sont plus ou moins identiques dans les deux types d'écoles d'art. Il n'existe pas un type de presse pour les amateurs et un type de presse pour les professionnels) ou encore du côté des matériaux employés (les peintures s'achètent chez les mêmes fournisseurs, les blocs d'argile aussi etc.). Ce sont donc davantage des barrières symboliques plus que pratiques qui distinguent les deux types d'établissements.

La seule différence notable que nous avons pu relever au cours de notre enquête, au niveau des espaces dédiés à la pédagogie, se situe entre les deux régions. Ainsi et assez logiquement, les écoles d'art de la région Île-de-France doivent s'accommoder de plus petits espaces en comparaison des surfaces utilisées dans la région Nord-Pas-de-Calais. Seule l'École Nationale supérieure des Beaux-arts de Paris bénéficie d'un espace que l'on peut qualifier de luxueux, puisque l'on parle ici de plus de 20 000 m² en plein cœur du sixième arrondissement de Paris.

Les lieux associés à la pédagogie sont donc sensiblement les mêmes et rien ne distingue bien souvent, au premier abord, une école d'art de pratiques amateurs d'une école supérieure d'art.

1.4. L'expertise des parents d'élèves des adolescents des écoles d'art de pratiques amateurs

Les propos recueillis auprès des parents des adolescents que nous avons interviewés durant notre enquête nous permettent de compléter ces observations et d'affiner notre regard sur les structures mêmes des écoles d'art.

Nous allons donc ici nous intéresser aux commentaires recueillis chez les parents des adolescents qui fréquentent les écoles d'art de pratiques amateurs de notre corpus et, ainsi, pouvoir constater que leurs demandes vont beaucoup plus loin que ce que l'on pourrait espérer dans le cadre d'une pratique réservée aux loisirs⁶. De plus, à côté de leurs propos sur les pédagogies proposées dans ces écoles d'art de pratiques amateurs, leur récit nous

⁶ Cette remarque fait également écho aux études réalisées sur l'influence familiale dans les pratiques artistiques. Voir l'ouvrage notamment de Ravet Hyacinthe, *Musiciennes – Enquête sur les femmes et la musique*, Paris, Éditions Autrement, 2011.

amène à penser qu'il semble nécessaire, aujourd'hui, de rapprocher ces deux catégories d'écoles d'art.

Ainsi, les exemples de propos recueillis chez les parents que nous avons choisi, illustrent largement leur souhait de considérer les écoles de pratiques amateurs non seulement comme des lieux de loisirs, mais aussi et surtout, comme des structures pouvant apporter plus encore à leur enfant et, pourquoi pas, les conduire ensuite sur la voie d'une formation en école supérieure d'art.

Par ailleurs, nous étions également curieuse de connaître l'avis des parents des adolescents sur le fonctionnement même des écoles d'art dans lesquelles sont inscrits leurs enfants. Nombre d'entre eux semblent faire confiance à l'institution et n'ont, en réalité, pas pris le temps de répondre aux questions relatives à ce chapitre. Il faut ici se rappeler qu'environ un parent sur deux a pris la peine de remplir le questionnaire. Les réflexions qui vont suivre sont-elles, de fait, suffisamment représentatives de l'opinion générale des parents ? Néanmoins, cette partie d'analyse présente l'avantage de révéler un certain nombre d'idées qui pourraient, à terme, servir de base de réflexion aux écoles concernées. À ces écoles, ensuite, de se saisir ou non de ces éléments de recherche.

1.5. Les parents d'élèves et la salle d'exposition de l'école d'art

L'espace d'exposition d'une école d'art ne constitue pas un lieu anodin. Il représente un lieu de rencontre entre les publics qui fréquentent l'école et les œuvres qui y sont exposées. Ces œuvres peuvent symboliser le fruit du travail créatif d'un artiste reconnu, celui d'un jeune artiste de la région, ou encore les travaux des élèves de l'école, qu'ils soient des enfants ou des adultes. Cet espace représente également un outil indispensable de médiation de l'œuvre d'art et participe, au même titre que les enseignements et les supports visuels, à l'ontologie pédagogique naturelle et évidente d'une école d'art.

L'espace d'exposition apparaît comme un lieu de rencontres et d'échanges autour des œuvres mais aussi autour du travail des élèves, des artistes, de l'art en général.

Il cristallise, par ailleurs, par ses expositions et par son utilisation, la philosophie de l'école et donne à voir l'image d'une ligne pédagogique avancée.

Globalement, ces deux catégories d'écoles d'art disposent, dans leur grande majorité, d'espaces d'exposition. Nos observations nous ont permis, à ce propos, de constater de grandes similitudes entre tous ces lieux d'exposition, tant au niveau de leur situation dans la structure culturelle que dans les missions qui leurs sont conférées⁷.

Cependant, dans les dix écoles d'art de pratiques amateurs étudiées dans notre enquête, toutes ne disposent pas d'un espace d'exposition et, quand ce lieu existe, il n'est pas obligatoirement intégré à l'école. Certaines écoles délocalisent leur lieu d'exposition selon les possibilités communales, les thématiques ou les événements qui les y invitent.

Sur les quatre écoles étudiées dans le Nord-Pas-de-Calais, toutes disposent d'un lieu d'exposition mais ne l'utilisent pas forcément de la même manière et selon la même fréquence.

En Île-de-France, sur les six écoles d'art de pratiques amateurs étudiées, seules deux écoles disposent d'un réel espace d'exposition, conçu comme tel et fonctionnant comme un véritable lieu de diffusion de l'art contemporain. Il faut dire que ces deux écoles (Gennevilliers et Juvisy-sur-Orge) font partie du réseau TRAM (association très active qui existe depuis une trentaine d'années et qui s'occupe de diffuser l'art contemporain en Île-de-France). De fait, les espaces d'exposition sont véritablement conçus comme des outils de diffusion et de sensibilisation à l'art contemporain.

Les écoles d'Issy-les-Moulineaux, Évry et Vitry-sur-Seine occupent leur hall central pour les temps d'accrochage.

Quant à l'école d'Aulnay-sous-Bois, elle occupe parfois des locaux extra muros (L'Hôtel de ville et l'Espace Gainville, dont la programmation est intégralement conçue par l'école d'art, offrant aux élèves mais aussi aux Aulnaysiens la possibilité d'une rencontre avec les œuvres d'art) pour exposer les œuvres des artistes ou les travaux d'élèves.

À la question « *Connaissez-vous la salle d'exposition de l'école d'art de votre enfant ?* »⁸, 60 % des parents ont répondu positivement. De plus, certains parents ont précisé qu'ils s'y rendaient de temps en temps par curiosité, et d'autant plus facilement que ce lieu

⁷ A ce propos, Fred Forest, enseignant depuis de nombreuses années en écoles supérieures d'art semble, dans son ouvrage, faire le même constat et à plusieurs reprises, Forest Fred, *Repenser l'art et son enseignement*, Paris, L'Harmattan, 2002.

⁸ Voir en annexe le questionnaire destiné aux parents des adolescents.

d'exposition était accessible (heures d'ouverture, localisation dans le bâtiment de l'école) et surtout si leur enfant y exposait ses travaux. Par ailleurs, d'autres parents ont indiqué qu'ils aimeraient se tenir informés de ce qui était programmé dans l'école d'art que fréquente leur enfant et apprécient qu'un espace soit dédié à l'exposition des travaux d'élèves mais aussi à d'autres artistes.

Dans le Nord-Pas-de-Calais, les deux tiers des parents des adolescents fréquentant ces écoles connaissent la salle d'exposition. Ces chiffres révèlent que les parents se trouvent pour la plupart informés de ce qui se passe et de ce qui s'expose dans l'école d'art, mais également que la communication autour de cet espace d'exposition semble efficace.

Cependant, nous constatons de grandes disparités entre les quatre écoles étudiées dans le Nord-Pas-de-Calais : la salle d'exposition de l'école d'art de Boulogne-sur-Mer reste la plus connue des parents, avec 83 % de réponses positives. À l'inverse, c'est la salle d'exposition de Dunkerque qui semble la moins connue, avec seulement 59 % de réponses positives. Il semble que la programmation et la manière d'utiliser cet espace entraînent des variations importantes dans la connaissance de cet outil de la part des parents. Par ailleurs, la « salle d'exposition » de la nouvelle école d'art du Calaisis pose aujourd'hui problème. En effet, elle a été avant tout conçue comme un hall d'exposition accessible à tous et non comme un outil pédagogique, entraînant des problèmes d'accrochage (aucun mur disponible pour des cimaises), de sécurité et, par conséquent, de programmation.

Enfin, certains parents semblent ignorer totalement l'espace d'exposition de l'école d'art de leur enfant, soit par défaut d'informations, soit parce qu'ils ne sont pas intéressés par cette forme de monstration des travaux artistiques.

Néanmoins, tous les parents qui ont répondu positivement à cette question estiment qu'il est en quelque sorte du devoir des écoles d'art de proposer au regard des autres, à certains moments de l'année, les travaux réalisés par les élèves et les artistes invités. Cette façon de considérer l'espace d'exposition comme un lieu de communication à valeur pédagogique semble donc être confirmé par les parents des adolescents des écoles d'art de pratiques amateurs⁹.

⁹ A nouveau, des comparaisons peuvent être menées avec le domaine musical où bien souvent les parents semblent très investis pour leur enfant dans le processus d'apprentissage d'un instrument. Voir à ce propos les recherches réalisées par Typhaine Pinville, communication au colloque international *Enfance et Cultures* en 2010, « L'enfant, la famille et la musique ».

Dans les écoles supérieures d'art de notre corpus, la question des lieux d'exposition se pose autrement et depuis longtemps, car ces écoles supérieures d'art ont compris tout l'intérêt, voire la nécessité de faire vivre de tels lieux. En effet, les espaces d'exposition constituent, dans ces écoles, de véritables outils pédagogiques où les questions d'installation d'exposition, de médiation et de réception des travaux réalisés par les élèves entrent en débat et aident à former les étudiants. Ces espaces d'exposition ne font plus simplement office de lieu de communication ou d'échanges mais deviennent véritablement le lieu de toutes les expérimentations, qu'elles soient plastiques, verbales ou pédagogiques.

Il apparaît donc, au regard des observations effectuées et des propos recueillis concernant le lieu d'exposition, que ce dernier représente bien plus qu'un espace réservé à la monstration d'œuvres plastiques. Le lieu d'exposition représente également un espace de transition entre les publics qui fréquentent les écoles de pratiques amateurs et ceux qui ne les fréquentent pas. De plus, ces espaces d'exposition présentent un point commun entre les écoles de pratiques amateurs et les écoles supérieures d'art qui ont compris, depuis bien longtemps, l'intérêt de disposer de tels lieux permettant de promouvoir certains artistes de l'école ou les travaux de leurs élèves et, ainsi, rayonner plus largement sur leur territoire, voire de façon internationale. Cet espace commun aux deux types d'écoles d'art les réunit dans une même conception pédagogique mais aussi de communication.

2 - Un grand nombre d'analogies sur le plan pédagogique

2.1. Un plus grand choix de disciplines et d'horaires

Les deux catégories d'écoles d'art se retrouvent également autour de la question des types d'enseignement que ces dernières proposent. En effet, comme nous le suggérons par ailleurs dans notre état des lieux des écoles d'art, les enseignements dits classiques tels que le dessin¹⁰, la peinture et la sculpture, que l'on nomme encore parfois couleur et volume pour leur donner une valeur contemporaine, sont enseignés aussi bien dans les écoles d'art

¹⁰ A propos notamment du dessin, Vallet Pascal, *Les dessinateurs – Un regard ethnographique sur le travail dans les ateliers du nu*, Paris, L'Harmattan, 2013.

de pratiques amateurs que dans les écoles supérieures d'art. De plus, les matières comme l'histoire de l'art, la photographie ou encore d'autres disciplines comme la vidéo, la performance et/ou la bande dessinée, complètent le plus souvent, dans les deux types d'écoles, les pédagogies. Seuls les niveaux d'exigence et les modèles d'évaluation diffèrent en raison notamment des enjeux qui se trouvent être, cette fois-ci, divergents.

En effet, les écoles de pratiques amateurs ont avant tout comme objectifs de former les plus jeunes mais aussi des adultes dans des temps de loisirs qui limitent, dans la durée et dans ses missions, le volume de ce qui peut être enseigné. La qualité des enseignements n'est pas remise en question car, parfois, les cours des pratiques amateurs peuvent être d'aussi bonne qualité que les cours dispensés dans les écoles supérieures d'art, mais il s'agit surtout du temps et des éléments de motivation qui s'avèrent différents entre les publics.

Les écoles supérieures d'art sont, de leur côté et avant tout autre chose, des établissements de formation supérieure qui restent sous le contrôle du Ministère de la culture et de la communication et qui ont pour vocation de délivrer des diplômes. Les écoles d'art de pratiques amateurs restent, quant à elles, limitées à des missions de sensibilisation.

Nous comprenons donc aisément que les enjeux se définissent différemment.

Cependant, notre enquête nous a permis de remarquer que, dans les écoles de pratiques amateurs, certaines exigences étaient néanmoins attendues. Notamment du côté des parents des adolescents qui devaient répondre dans leur questionnaire à un certain nombre de questions en relation avec l'organisation de l'école de pratiques amateurs que fréquentait leur enfant.

Ainsi, les parents des adolescents devaient répondre à ce type de question ouverte : « *Qu'aimeriez-vous trouver à l'école d'art que vous ne trouvez pas aujourd'hui ?* »¹¹.

Tout d'abord, le premier constat que nous pouvons faire face aux réponses apportées par les parents, c'est que cette question n'a pas suscité beaucoup de réactions de leur part, puisque 63 % d'entre eux n'ont pas répondu à la question. Certains ont souligné qu'ils étaient dans l'impossibilité de répondre parce qu'ils manquaient d'informations sur l'école et ne se considéraient pas légitimes à formuler des propositions.

¹¹ Voir en annexe le questionnaire destiné aux parents des adolescents.

Cependant, nous avons tout de même choisi de classer, selon plusieurs rubriques, les quelques demandes et propositions récurrentes formulées par les parents des adolescents qui ont répondu à cette question.

Ainsi, les requêtes les plus souvent énoncées concernent le choix des disciplines et des créneaux horaires. Les parents souhaitent que les écoles d'art de pratiques amateurs proposent plus d'enseignements variés et des temps de cours plus larges et plus diversifiés. Certains sont sensibles aux enseignements dits « traditionnels »¹² comme la peinture à l'huile, l'aquarelle ou la poterie. D'autres semblent plus attirés par les disciplines actuelles, liées aux nouvelles technologies, mais aussi aux nouvelles professions qui pourraient séduire leur enfant.

Voici quelques témoignages choisis parmi l'ensemble des réponses apportées par les parents :

- « *Toutes les techniques du dessin, de la peinture, une formation académique, classique* ». (Un parent d'élève du cours des 11 ans de Calais).
- « *Pour les adultes, deux heures, c'est beaucoup trop court. Avant, l'année dernière, le cours était de 9h-12h et 14h-16h, on pouvait donc faire un travail plus abouti. Le prof, avait-il un passe-droit ?* ». (Un parent d'élève du cours des 14 ans de Dunkerque qui profite du questionnaire pour poser des questions concernant ses propres cours).
- « *Rien dans le bâtiment mais une vraie réflexion sur l'inscription d'un enfant dans un cheminement plastique avec peut-être des cours de base [...] Plus de travail de dessin, perspective, portrait. Peut-être un vrai parcours artistique avec un dossier qui suit l'enfant sur XX années avec le contenu et le travail réussi chaque année comme au conservatoire de musique du Blanc-Mesnil* ». (Un parent d'élève du cours des 12 ans d'Aulnay-sous-Bois).
- « *Des petits écrans et une tablette graphique* ». (Un parent d'élève des 14 ans d'Aulnay-sous-Bois).

¹² Cf. Vallet Pascal, *Op. Cit.*, 2013.

À travers ces témoignages, nous pressentons que les parents des élèves inscrits en école d'art de pratiques amateurs restent exigeants sur les disciplines enseignées et espèrent que l'école d'art pourra fournir à leur enfant bien plus que des temps de loisirs mais aussi une véritable réflexion sur l'enseignement artistique qu'elle propose. Les demandes spécifiques concernant les outils disponibles dans les classes rejoignent cette volonté de faire évoluer la pratique amateur vers un type d'enseignement exigeant et de qualité.

2.2. Les parents des adolescents réclament davantage de communication.

De même, des désirs de communication et d'échanges apparaissent dans les témoignages des parents et viennent compléter les demandes pédagogiques. Certains parents semblent désirer un peu plus d'ouvertures et d'échanges à propos des enseignements et expriment le souhait d'être davantage informés quant à ce qui se passe dans l'école d'art de pratiques amateurs de leur enfant¹³ :

- « *Visite des locaux pour les parents d'élèves en début d'année : portes ouvertes ; des explications sur le contenu et la finalité des matières enseignées, des notes explicatives aux parents sur les visites (expos-musées), plus d'infos sur le déroulement des activités et le matériel utilisé* ». (Un parent d'élève du cours des 13 ans de Calais).
- « *Beaucoup plus d'expositions d'artistes et d'expositions des élèves de l'école* ». (Un parent d'élève du cours des 16 ans de Calais).
- « *Plus de contacts entre les familles et les enseignants* ». (Un parent d'élève du cours des 11 ans de Saint-Omer).

Les parents reviennent aussi sur l'idée d'exposition des travaux d'élèves. Cette dimension rétroactive du travail des adolescents semble essentielle pour les parents et rejoint l'idée que l'espace d'exposition d'une école d'art ne doit pas être uniquement considéré comme un centre d'art ou de diffusion, mais plutôt comme un lieu à vocations multiples, comme un véritable outil pédagogique, permettant aux parents d'élèves de prendre connaissance

¹³ A nouveau, la sensibilisation à la musique à destination des adolescents motive de la même manière les parents, Typhaine Pinville, communication au colloque international Enfance et Cultures en 2010, « L'enfant, la famille et la musique ».

du travail effectué par leur enfant, d'accéder par l'intermédiaire de l'enseignant à davantage d'informations concernant la pratique artistique elle-même, mais aussi au comportement et à l'évolution du développement de leur enfant à travers la pratique des arts visuels.

- « *Un endroit spécifique où les travaux des élèves sont exposés* ». (Un parent d'élève du cours des 13 ans de Saint-Omer).
- « *Une exposition des travaux faits par les élèves tout au long de l'année* ». (Un parent d'élève du cours des 11 ans de Dunkerque).

Il faut préciser qu'en termes de communication, le système des portes ouvertes existe aussi bien en écoles supérieures d'art que dans les écoles de pratiques amateurs et permettent aux futurs étudiants d'accéder à une meilleure connaissance des lieux et de ce qui s'y joue. Ces portes ouvertes permettent d'ouvrir les lieux de création aux parents des élèves mais aussi à tout ceux qui se trouvent curieux de pénétrer à l'intérieur d'espaces souvent fermés, parfois considérés comme mystérieux, puisque, en réalité, c'est là que « les œuvres » se créent. Ces moments d'ouverture permettent la rencontre de deux mondes, les initiés des lieux et des arts plastiques et les profanes. Nous trouvons là, à nouveau, des similitudes dans les intentions des écoles d'art, qu'elles soient de pratiques amateurs ou qu'elles appartiennent à l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, l'aspect convivial de certains lieux fait parfois l'objet de suggestions et certains parents n'hésitent pas à l'exprimer clairement :

- « *Un petit salon avec des revues artistiques à consulter sur place si les enfants arrivent un peu en avance* ». (Un parent d'élève du cours des 13 ans d'Issy-les-Moulineaux).

D'autres parents d'élèves proposent d'étendre les compétences de l'école par le développement de centres de ressources :

- « *Un centre d'information et de documentation* ». (Un parent d'élève du cours des 15 ans d'Aulnay-Sous-Bois).

Nous comprenons donc, à travers les propos recueillis chez les parents des adolescents de notre corpus, que leurs demandes vont bien au-delà de l'enseignement classique des arts plastiques et visuels. Les parents des élèves espèrent également trouver dans ce type d'établissement culturel, un ensemble de services permettant d'appréhender globalement ce type de pratique artistique. Cela n'est d'ailleurs pas sans rappeler les services aujourd'hui proposés par les institutions muséales et largement plébiscités par ses publics¹⁴.

2.3. La question des disciplines artistiques enseignées

Nous avons également demandé, dans les questionnaires destinés aux parents, quelles étaient les disciplines artistiques plébiscitées par ces derniers dans une école d'art de pratiques amateurs. Les parents des adolescents avaient la possibilité de cocher plusieurs réponses : « *Quelles sont les disciplines artistiques et les activités que vous aimeriez que votre enfant pratique à l'école d'art ?* »¹⁵.

Les disciplines arrivant en première position sont la peinture (54 %) et le dessin (55 %). Ces deux disciplines forment chez les parents le noyau central de ce qu'ils estiment utile et logique, dans l'apprentissage des arts plastiques. Ces disciplines représentent les contours d'un vocabulaire et d'une grammaire de base, à l'instar de l'apprentissage du solfège et des gammes musicales dans les conservatoires, nécessaires, basiques et indispensables à l'éducation artistique de leur enfant. Puis, vient en troisième position dans le choix des disciplines artistiques plébiscitées par les parents, l'apprentissage de la sculpture et du volume avec 53 % de demandes.

De même, un tiers des parents, 35 %, estime que l'apprentissage de la photographie trouve une certaine légitimité dans le corpus des enseignements des écoles d'art, tout comme la vidéo qui représente 32 % des demandes des parents.

La gravure représente, quant à elle, 27 % des demandes et l'histoire de l'art, 22 %.

¹⁴ Davallon Jean, *L'exposition à l'œuvre*, Paris, L'Harmattan, 1999.

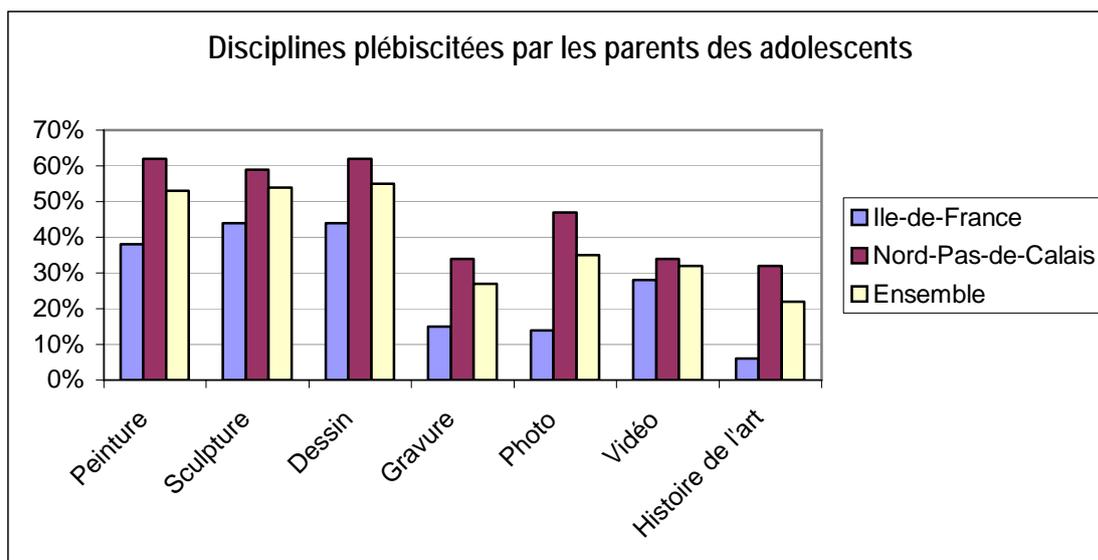
¹⁵ Voir en annexe le questionnaire destiné aux parents des adolescents.

Ces demandes formulées par les parents, quant au type d'enseignements dispensés, rejoignent les analyses réalisées par Pascal Vallet¹⁶ dans son étude ethnographique sur le travail dans les ateliers de nu et, notamment, sur la place du dessin dans les écoles d'art en général.

Le dessin apparaît comme étant à la base même de l'enseignement des arts plastiques et comme élément fondateur de la peinture, voire de l'architecture et de la sculpture. Cette vision très classique de l'importance du dessin dans les écoles d'art persiste encore, aujourd'hui, malgré les tentatives menées par les différentes catégories d'écoles d'art de montrer que la création plastique pouvait aussi s'exprimer grâce à d'autres médiums. Mais rien n'y fait, de nombreuses personnes persistent à croire qu'un artiste reste avant tout un bon dessinateur et les parents des adolescents de notre corpus n'échappent pas à cette idée commune.

Nous avons également comparé les résultats obtenus dans les deux régions de notre enquête concernant les disciplines plébiscitées par les parents. Nous pouvons, de fait, observer entre ces deux régions une situation d'homothétie à propos des trois disciplines phares représentées par le dessin, la peinture, et la sculpture, avec néanmoins, une légère avance pour ces trois disciplines pour la région Nord-Pas-de-Calais. Par ailleurs, la photographie et l'histoire de l'art obtiennent des chiffres beaucoup plus conséquents dans le Nord-Pas-de-Calais qu'en Île-de-France. Ces résultats proviennent en partie d'une offre en termes de disciplines artistiques plus large dans les écoles de pratiques amateurs d'Île-de-France, certaines écoles proposant jusqu'à douze disciplines différentes alors que dans le Nord-Pas-de-Calais, le choix, au moment de l'enquête, s'avérait plus restreint. Par conséquent, les choix des parents de la région parisienne apparaissent davantage éparpillés que ceux du Nord-Pas-de-Calais.

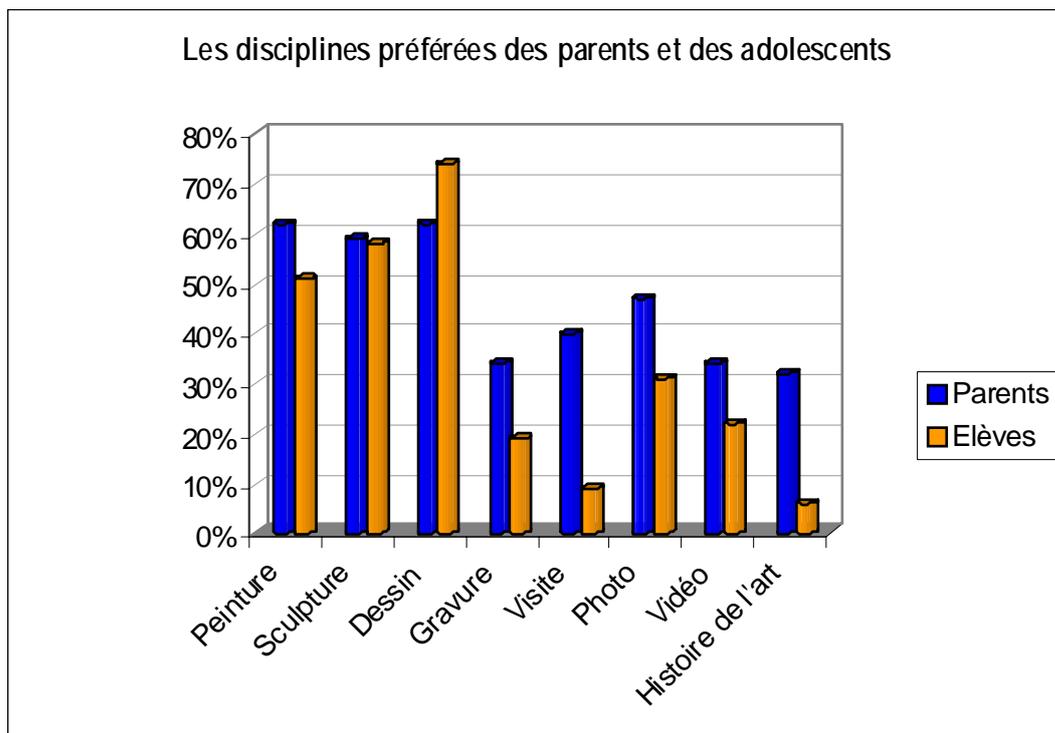
¹⁶ Vallet Pascal, *Les dessinateurs – Un regard ethnographique sur le travail dans les ateliers du nu*, Paris, L'Harmattan, 2013, p.120.



Par ailleurs, si l'on compare ces chiffres avec ceux des adolescents interviewés, nous constatons quelques divergences : nous avons déjà remarqué, dans la première partie des analyses, que les adolescents plaçaient en première position l'apprentissage du dessin, suivi de la peinture et du volume. Même si les chiffres s'avèrent sensiblement différents entre parents et adolescents, nous constatons que le trio des disciplines figurant en tête du classement reste le même.

C'est dans les autres matières que les différences sont davantage marquées et témoignent d'attentes différenciées entre parents et adolescents. Nous constatons, par exemple, un réel écart pour les disciplines suivantes : la visite d'exposition mobilise 40 % d'avis positifs chez les parents du Nord-Pas-de-Calais alors que cette activité ne représente que 9 % des réponses des adolescents. De même, la discipline histoire de l'art emporte 32 % de réponses chez les parents du Nord-Pas-de-Calais, alors que cette discipline ne représente que 6 % de réponses chez les adolescents de cette région. Pour les adolescents et davantage que pour leurs parents, l'école d'art de pratiques amateurs est surtout perçue comme devant dispenser des cours pratiques plus que théoriques.

Comparaison entre les disciplines préférées des parents et celles des adolescents inscrits en école de pratiques amateurs dans les deux régions de notre étude



Ces écarts peuvent s'expliquer, en partie, par la méthodologie employée, puisque les adolescents devaient choisir au maximum trois réponses, afin de faire ressortir leurs préférences, alors que les parents avaient la possibilité de cocher autant de réponses qu'ils le voulaient. Quelques parents, à ce propos, ont donc coché plus de trois disciplines à cette étape du questionnaire.

Néanmoins, cet écart relatif entre les réponses des adolescents et les réponses des parents nous rappelle que les désirs des parents s'avèrent souvent plus orientés vers une profusion d'apports pédagogiques. La visite d'exposition et l'histoire de l'art représentent de bons exemples, puisque ces activités sont plutôt associées au monde des adultes. Les parents cherchent à apporter du sens à la pratique, à insérer cette sensibilisation plastique dans un processus « intelligent ». Alors que, pour sa part, l'adolescent préfère plus souvent être initié à la vidéo plutôt que de visiter une exposition et choisit également de passer plus de temps à dessiner plutôt que de suivre des cours d'histoire de l'art, trop proches du monde scolaire qu'il fréquente par ailleurs.

L'adulte lui, a besoin de nourrir son intellect et l'apprentissage des techniques ne constitue plus la source unique dans son processus de sensibilisation à cette pratique artistique. Les adolescents découvriront plus tard les avantages de cette complémentarité entre les disciplines dites techniques et les disciplines davantage théoriques.

En ce qui concerne la répartition géographique des choix de disciplines, les parents de l'école d'art du Calaisis semblent avant tout sensibles à l'apprentissage de la peinture, à Boulogne-sur-Mer ainsi qu'à Dunkerque, les parents posent sur un pied d'égalité les trois disciplines fondamentales : peinture, sculpture, dessin. Quant à l'école d'art de Saint-Omer, les parents d'élèves expriment leur préférence pour le dessin.

En Île-de-France, c'est à l'école d'art Aulnay-sous-Bois que le dessin semble le plus sollicité et c'est dans celle d'Évry que les parents plébiscitent avant tout les cours de sculpture/volume. D'autres disciplines ont également été proposées aux parents des écoles d'Île-de-France, comme la bande dessinée, la performance, la préparation aux concours ou encore le *street art*. Ces propositions, en termes de disciplines artistiques, ont trouvé, tout naturellement, des parents demandeurs de ce type de cours dans les questionnaires qui leur étaient destinés.

Nous appréhendons ainsi, grâce à l'analyse des réponses aux questionnaires, un peu mieux les souhaits des parents concernant les écoles d'art de pratiques amateurs qui ont pour mission de sensibiliser leurs enfants aux arts plastiques et visuels. Pour bon nombre de ces parents, ils connaissent la salle d'exposition (quand il en existe une au sein de l'école d'art de leur enfant) et certains n'hésitent pas à demander un plus grand nombre d'expositions des travaux d'élèves, notamment de leur enfant. Les parents semblent très intéressés par de plus grandes relations avec l'école et les enseignants. Cette dimension relationnelle n'est pas négligeable et révèle un véritable désir de leur part de s'intéresser à la pratique artistique exercée par leur enfant, mais dévoile aussi un intérêt réel pour ce domaine artistique qui résonne à travers leurs pratiques personnelles, même s'ils ne fréquentent pas eux-mêmes l'école d'art en tant qu'élèves adultes.

Certains parents réclament également une plus grande diversité de disciplines et de créneaux horaires. Parmi la liste des disciplines proposées, le trio dessin/peinture/sculpture arrive en tête des disciplines de prédilection des parents. Les différences de choix de disciplines entre les adolescents et les parents se situent dans les matières que l'on pourrait

qualifier de plus scolaires comme « l'histoire de l'art » ou « la culture artistique », disciplines plébiscitées par les parents, mais beaucoup moins par les adolescents qui préfèrent amplement la photographie et la vidéo.

Cette phase d'analyses des demandes formulées par les parents d'élèves des écoles d'art de pratiques amateurs nous a donc amenée à faire le constat, non pas d'un certain laisser-faire ou d'une confiance aveugle que les parents accorderaient à l'établissement, mais bien au contraire, d'une réelle vigilance pour certains d'entre eux quant à ce qui est enseigné à leurs adolescents. Ainsi certains parents espèrent, via cette sensibilisation aux arts plastiques et visuels, augmenter les compétences, voire le potentiel créatif de leurs enfants pouvant être ensuite réinvesti dans une formation ou dans un futur métier.

L'équilibre entre la qualité des enseignements proposés dans les écoles d'art de pratiques amateurs et les exigences des parents des adolescents inscrits dans ces écoles rejoint, en partie, celui des écoles supérieures d'art. Seules diffèrent des questions de niveaux de formation, de diplômes et d'enjeux¹⁷.

3 - Un grand nombre d'analogies au niveau des publics

3.1. Les publics amateurs et les étudiants

Comme nous l'avons déjà évoqué, les publics concernés par ces deux catégories d'écoles d'art (les enfants, les adolescents et les adultes pour les écoles d'art de pratiques amateurs et les étudiants essentiellement jeunes adultes pour les écoles supérieures d'art) peuvent ponctuellement ou parfois même durablement se croiser dans ces deux types d'écoles. En effet, certaines écoles de pratiques amateurs peuvent avoir inscrit à leur programme des échanges pédagogiques avec la ou les écoles supérieures d'art de leur bassin géographique (nous pensons notamment ici à l'école d'art de Saint-Ouen, école de pratiques amateurs, qui réalise de nombreux échanges avec l'école des Beaux-arts de Paris et dont, notamment, le directeur participe chaque année au jury de sélection des artistes pour le programme AIMS¹⁸). Nous pouvons également citer en exemple, le cas de l'école d'art du Calaisis qui

¹⁷ Gross Eric, « Un enjeu reformulé, une responsabilité devenue commune – Vingt propositions et huit recommandations pour renouveler et renforcer le partenariat Education-Culture-collectivités locales en faveur de l'éducation artistique et culturelle », Rapport interministériels, 14 décembre 2007.

¹⁸ Artiste Intervenant en Milieu Scolaire : post diplôme proposé par l'ENSBA et soutenu par les Fondations Edmond de Rothschild.

a signé depuis peu une convention avec l'École Supérieure d'Arts de Dunkerque/Tourcoing. De même, certaines écoles supérieures de notre corpus proposent aux amateurs des cours périscolaires ou du soir (l'école de Cambrai, au moment de notre enquête recevait environ 150 enfants et adultes dans le cadre de ce parcours amateur – De même, les Beaux-arts de Paris proposent régulièrement des cours à destination d'adultes voulant pratiquer une activité artistique).

Ainsi, les publics légitimes de chaque catégorie d'écoles d'art peuvent être amenés à se croiser et troublent les frontières clairement établies par les tutelles administratives, voire pédagogiques.

De même, au regard de l'origine sociale des publics de ces deux catégories d'écoles d'art, nous avons pu nous rendre compte, dans le chapitre III de cette thèse, qu'il existait une certaine similitude quant à l'origine sociale des adolescents et des étudiants inscrits en écoles d'art. Ainsi, et même si nous avons constaté quelques disparités sociales évidentes de recrutement entre les deux régions¹⁹ mais aussi entre les deux catégories d'écoles d'art de notre enquête, nous pouvons néanmoins confirmer que les élèves adolescents et étudiants inscrits en écoles d'art sont pour la plupart d'entre eux, issus des catégories sociales moyennes et supérieures.

De fait, les écoles d'art de pratiques amateurs et les écoles supérieures d'art seraient plus proches qu'elles ne le pensent (ou l'espèrent, selon les cas) au regard de l'origine sociale des parents de leur jeune public.

Ces constats de similitudes des publics, selon leur origine sociale ou à travers les périodes de fréquentation de ces deux types d'écoles d'art, nous amènent tout naturellement à retracer le parcours de certains étudiants.

3.2. Le parcours des étudiants

En effet, notre enquête nous a permis de mettre en avant la possibilité pour les élèves des écoles d'art de pratiques amateurs d'envisager une certaine continuité dans leur formation artistique jusque dans les écoles supérieures d'art. Néanmoins, nous aurions pu imaginer, au tout début de notre enquête, suivre diachroniquement le parcours de certains élèves

¹⁹ Raymonde Moulin avait déjà fait ce constat dans les années 1990, Moulin Raymonde, *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion, 1992.

inscrits en école d'art de pratiques amateurs jusqu'à leur entrée en école supérieure d'art. Cela pouvait sembler plus logique, mais notre étude de terrain dans son déroulement chronologique ne nous a pas permis de procéder de la sorte. Les parcours des élèves que nous avons donc essayé de retracer s'organisent à rebours du temps passé et, c'est à partir des étudiants déjà scolarisés depuis quelques années dans les écoles supérieures d'art de notre étude que nous avons entrepris de revenir sur leurs parcours au moment de l'adolescence.

Ainsi, parmi les 172 questionnaires remplis par les étudiants des écoles supérieures d'art de notre corpus, 22 % ont passé, pendant la période de l'adolescence, une ou plusieurs années dans une école d'art de pratiques amateurs. Le reste des étudiants témoignent d'un rapport aux arts plastiques qui s'est organisé selon d'autres voies comme celles des options au lycée, ou encore par la fréquentation de cours privés ou associatifs, voire de façon très autonome, souvent en solitaire au sein du domicile.

Néanmoins, 22 %, et ce chiffre n'est pas anodin, des étudiants des écoles supérieures d'art de notre enquête ont fréquenté un jour une école d'art de pratiques amateurs. De plus, nous pouvons imaginer que, si des efforts mutuels étaient envisagés de la part des deux types d'établissements, ce pourcentage pourrait sensiblement augmenter.

Ainsi, ce rapprochement entre écoles d'art, que nous nous efforçons de mettre en avant, trouve une partie de sa légitimité dans ce parcours artistique que suivent les adolescents puis les étudiants.

3.3. Les enseignants des écoles d'art

Nous avons déjà évoqué la question des enseignants des deux catégories d'écoles d'art dans plusieurs chapitres de cette thèse²⁰. Néanmoins, il nous faut à nouveau insister sur cette proximité de profils, de formations et de pédagogies dont les enseignants font preuve dans les écoles d'art en général.

Il pourrait s'avérer judicieux, à l'occasion de nouvelles recherches, d'examiner plus intensément cette catégorie professionnelle et d'analyser leurs parcours, mais nous savons, néanmoins, grâce à notre connaissance du terrain et aussi grâce aux observations réalisées, que bon nombre d'indicateurs rapprochent les deux corps enseignants. Leurs formations

²⁰ Nous abordons, en effet, certains aspects de la profession d'enseignant en écoles d'art dans plusieurs chapitres de cette thèse : dans le chapitre II consacré à l'histoire des écoles d'art, dans le chapitre III via la notion de vocation et dans le chapitre V sur la question du genre.

sont souvent similaires : ces enseignants ont pratiquement tous été formés et sont diplômés aujourd'hui d'une école d'art. Ils disposent quasiment tous d'une pratique personnelle qu'elle soit liée à la production plastique ou à l'écriture. Ces enseignants ont tous à cœur de transmettre leurs connaissances dans l'esprit des écoles d'art, c'est-à-dire en associant connaissances indispensables et expérimentations personnelles. Seule la notoriété joue un rôle clivant entre les deux groupes, dans la mesure où les écoles supérieures d'art recrutent, non seulement des artistes plasticiens dotés de solides formations, mais pouvant également témoigner d'une visibilité nationale voire internationale de leur travail artistique.

Nous insistons à nouveau sur cette idée qu'une recherche spécifique orientée vers les enseignants des écoles d'art pourrait constituer une étude pertinente, jamais réalisée à ce jour, et permettant de mettre en lumière certains aspects du fonctionnement actuel des écoles d'art mais, surtout, qui permettrait d'observer par le prisme des enseignements, le monde de l'art en général.

Nous avons donc pu observer à travers l'analyse des publics via la profession et catégorie socioprofessionnelle d'origine ou encore via leur parcours artistique, qu'apparaissaient des analogies entre ces deux types de publics d'écoles d'art. De même, les professeurs qui y enseignent offrent des similitudes dans leurs formations et dans leurs intentions pédagogiques.

Nous allons maintenant nous intéresser plus particulièrement au statut de ces enseignements en bousculant les notions d'amateur et de professionnel.

4 - L'amateur *versus* le professionnel

Même s'il semble important de souligner que les pratiques amateurs encadrées restent faibles en comparaison des pratiques amateurs non encadrées, souvent autodidactes, et non déclarées, puisque non visibles²¹, l'état des lieux des écoles d'art, aujourd'hui, nous amène à reconsidérer les deux types d'écoles dans leur aspect global, et non pas comme des entités totalement séparées.

²¹ Donnat Olivier, *Les amateurs - Enquête sur les activités artistiques des Français*, Paris, Ministère de la Culture, Dag, Département des Études et de la prospective, 1996, p. 160 : « *La proportion de ceux qui ont pris des cours est faible : 15% ont fréquenté une école d'art (dont les trois-quarts des écoles nationales ou municipales) et 9% ont pris des cours dans une maison des jeunes et de la culture ou une autre structure associative [...]. Au total, c'est donc un quart seulement des plasticiens amateurs qui a bénéficié d'une formation à un moment donné dans le cadre d'une association artistique ou d'une école d'art* ».

L'amateur n'est plus celui qu'il était, il y a quelques décennies, puisque l'on parle même de lui comme d'un amateur éclairé. De même, les professionnels du monde de l'art – qu'ils soient artistes ou qu'ils exercent d'autres professions liées au champ artistique - ne peuvent gommer, pour certains d'entre eux, leurs parcours en écoles de pratiques amateurs puis, en écoles supérieures d'art comme nous avons pu le mentionner un peu plus en amont de ce chapitre.

C'est au final, le concept d'amateur qu'il faut aujourd'hui repenser, comme le propose dans son rapport Annie-Chevrefils-Desbiolles²² car, nous assistons de plus en plus dans ces écoles d'art - qu'elles soient de pratiques amateurs ou supérieures - à un mélange des genres.

La remise en cause d'une séparation nette et définitive entre le statut d'amateur et le statut professionnel, dans le cas des élèves inscrits en écoles d'art, invite également à revisiter ce que la sociologie interactionniste²³ considère comme central : c'est-à-dire le passage du statut de profane à celui de professionnel. Car, il s'agit bien là, en effet, de montrer comment le passage entre ces deux mondes – celui de l'amateur à celui du professionnel – tend, en vérité, à apparaître de plus en plus flou et témoigne aussi de moments forts d'initiation, d'apprentissages qui permettent au profane ou à l'amateur ce que Everett Hughes appelle la traversée du miroir²⁴.

D'autres auteurs comme Patrice Flichy, vont également tenter de donner à ce terme de nouvelles définitions. Ce dernier, dans son étude qu'il nomme « les passions ordinaires », nous livre sa propre version de la définition de l'amateur : « *L'amateur ne cherche pas à se substituer à l'expert professionnel ni même à agir comme un professionnel ; il développe une expertise ordinaire acquise par l'expérience qui lui permet de réaliser pendant son temps libre, des activités qu'il aime et qu'il a choisies [...] L'amateur se tient à mi-chemin*

²² Chevrefils-Desbiolles Annie, « L'amateur dans le domaine des arts plastiques – Nouvelles pratiques à l'heure du web 2.0 », Département des publics et de la diffusion – DGCA – Ministère de la Culture et de la Communication, mars 2012.

²³ A ce sujet, il convient de s'intéresser à la socialisation professionnelle et plus particulièrement aux écrits d'Everett Cherrington Hughes, Hughes Everett Cherrington, *Le regard sociologique*, Paris, Éditions EHESS, 1997.

²⁴ Afin d'illustrer ce passage, un ouvrage passionnant nous montre comment un jeune chercheur français en sciences sociales, installé aux États-Unis, découvre le monde de la boxe professionnelle et comment à force d'observations mais aussi d'entraînements, ce dernier passe du monde des amateurs à celui des professionnels, notamment, en racontant sa participation en tant que boxeur à un véritable tournoi professionnel : Wacquart Loïc, *Corps et âme – Carnet ethnographique d'un apprenti boxeur*, Marseille, Agone, 2002, p. 249.

de l'homme ordinaire et du professionnel, entre le profane et le virtuose, l'ignorant et le savant, le citoyen et l'homme politique. Internet facilite cet entre-deux : il fournit à l'amateur des outils, des prises, des voies de passage »²⁵.

Pourtant, si certains auteurs tentent d'assimiler les mondes artistiques des amateurs à celui des professionnels, d'autres auteurs préfèrent, quant à eux, continuer de les distinguer par la critique et l'affectif : « *Est considéré comme professionnel celui qui entretient un rapport distancé et critique de son art et à son savoir ; l'amateur aurait quant à lui un rapport trop personnel, affectif et bricolé, incapable de séparer l'objet des personnes. L'attachement de l'amateur viendrait en opposition au détachement du professionnel et disqualifierait l'un par rapport à l'autre »²⁶.*

Manifestement, la question du rapport affectif à l'œuvre entre l'amateur et le professionnel se pose également pour le sociologue Antoine Hennion qui le confirme ici : « *L'amateur est celui qui crée une relation intense et réflexive aux choses »²⁷.*

Il faut cependant mentionner que ce rapprochement entre amateurs et professionnels avait déjà été tenté à l'époque de l'éducation populaire et avait été repris, ensuite, par Jacques Imbert, qui officiera pendant un temps comme Inspecteur général des écoles d'art et qui tentera de son côté mais sans trop de succès, de faciliter l'intégration des amateurs dans les écoles d'art. De même, Catherine Trautmann alors Ministre de la culture et de la communication, tentera aussi un rapprochement lors de la mise en place de sa politique volontariste de développement des pratiques amateurs en 1998 et 1999²⁸.

Par ailleurs, les études sur les pratiques artistiques des Français dirigées par Olivier Donnat dans le cadre du DEPS²⁹, vont apporter une vision diachronique des pratiques artistiques et

²⁵ Cf. Flichy P., *Op. Cit.*, 2010, p. 11.

²⁶ Cf. Chevretil-Desbiolles A., *Op. Cit.*, 2012, p. 170.

²⁷ Hennion Antoine, « Une sociologie des attachements. D'une sociologie de la culture à une pragmatique de l'amateur », *Sociétés*, n° 85, 2004 : ici sont analysés l'acte de goûter, les gestes, les savoir-faire afin de mesurer la relation entre ces comportements et le degré d'attachement à une pratique culturelle.

²⁸ Cf. Chevretil-Desbiolles Annie, *Op. Cit.*, p. 58 : « Dans son discours du 26 février 1998, la Ministre déclare : « *Je veux réexaminer les politiques conduites en faveur des politiques amateurs pour trois raisons majeures : Le développement de ces activités accompagne le rôle décroissant du travail comme facteur d'identité sociale ; Les activités artistiques pratiquées en amateur sont à la fois source d'épanouissement personnel et d'intégration sociale ; Enfin, la reconnaissance de ces pratiques permet de construire des liens entre la population et la création artistique portée par les professionnels ».*

²⁹ Département des Études de la Prospective et des Statistiques du Ministère de la Culture et de la Communication. En 1997, l'étude révèle que 47% des Français ont, au cours de leur vie, pratiqué la musique, le théâtre ou les arts plastiques.

améliorer l'approche générale que l'on peut avoir entre les amateurs et les professionnels. Toutefois, même si Olivier Donnat précise que tous les amateurs de pratiques artistiques n'embrassent pas, loin de là, une carrière artistique, *a contrario*, les professionnels des secteurs artistiques ont tous commencé par une pratique amateur encadrée ou non.

À partir de notre étude de terrain, nous avons pu également observer ce changement de paradigme du statut de l'amateur. Le chapitre VII de cette thèse, consacré largement aux nouvelles utilisations des moyens de communication par les adolescents et les étudiants inscrits en écoles d'art, indique que ce concept d'amateur peut largement être redéfini. Les étudiants des écoles supérieures d'art ne représentent plus seulement des amateurs qui s'adressent à d'autres amateurs, mais de futurs professionnels des métiers artistiques qui diffusent leurs créations *peer to peer* à destination des secteurs professionnels existants sur le marché. Cette nouvelle définition de l'amateur, ou plutôt du « *proam* » qui hybride professionnel et amateur, convient parfaitement aux étudiants des écoles supérieures d'art qui créent et/ou diffusent leurs créations artistiques par l'intermédiaire des nouveaux moyens de communication et notamment via Internet.

L'évolution de ce rapprochement entre amateur et professionnel provient, en réalité, des mutations des nouvelles technologies et, comme le dit Annie Chevrefils-Desbiolles dans son rapport de 2012 : « *La démocratisation des compétences rend de plus en plus floues les frontières entre professionnels et amateurs ; le concept de « proam » a permis de rendre compte d'une partie de ce phénomène* »³⁰. Quand certains utilisent le terme de « *proam* » pour définir cette possible conciliation entre professionnels et amateurs, d'autres³¹ préfèrent parler de recherche « en plein air » qui permet – par opposition à la recherche confinée des laboratoires – aux profanes, de débattre des questions scientifiques.

De fait, le terme d'amateur rend compte d'un processus paradigmatique plus ouvert où il convient aujourd'hui de donner à ce mot de nouvelles définitions comme le souligne Annie Chevrefils-Desbiolles : « *Pour Becker, c'est moins la fidélité à un style qui définirait un art « professionnel », mais un ordre de motivation, un exercice de la liberté. Liberté gratuite*

³⁰ Cf. Chevrefils-Desbiolles A., *Op. Cit.*, p. 127.

³¹ Flichy Patrice, *Le sacre de l'amateur – sociologie des passions ordinaires à l'ère numérique*, Paris, Seuil, 2010, p. 73.

pour les naïfs et pour les amateurs, liberté sous condition pour les professionnels [...] Si donc être artiste est une profession subjective appuyée sur des critères objectifs, on peut en déduire que la condition d'amateur est du même ordre : est amateur celui qui se déclare comme tel (donnée subjective) et qui ne cherche pas à vendre le produit de sa création (critère objectif), ni à orienter le contenu de sa production en fonction d'une demande sociale (critères de Becker) »³².

Par ce changement paradigmatique et l'émergence de la notion de « *proam* »³³ qu'incarnent « les professionnels amateurs », nous assistons à une modification du régime de l'amateur, et donc de l'amateurisme, donnée par Pascal Guinée – directeur à l'Institut Pratique du Journalisme de l'université Paris-Dauphine (IPJ Dauphine) - lors de l'ouverture d'un colloque : « *Ce mot amateur, autrefois prononcé avec un peu de mépris, n'est-il pas en train de devenir une valeur sûre du XXI^e siècle ?* »³⁴.

Autrement dit, c'est dans cette redéfinition de l'amateur et de ses relations avec le monde professionnel que semble se révéler un des aspects novateurs de notre thèse qui dévoile précisément, dans le parcours des étudiants, de l'école de pratiques amateurs jusqu'à l'école supérieure d'art, les mécanismes de cette séparation entre amateur et professionnel mais aussi les rapprochements qui peuvent s'observer.

Les voies de conciliation possibles que nous avons pu observer dans notre étude entre le monde amateur et celui des étudiants des écoles supérieures d'art, qui sont en réalité de futurs professionnels, se situent à plusieurs niveaux. Le premier niveau, déjà évoqué dans ce chapitre, représente celui des catégories sociales, puisque les élèves, plus particulièrement en province, appartiennent pour certains aux mêmes catégories sociales³⁵, qu'ils soient inscrits dans une école de pratiques amateurs ou dans une école supérieure d'art. Le deuxième niveau de proximité entre ces deux mondes émane également des publics qui fréquentent ces écoles. En effet, les adolescents inscrits dans les écoles de pratiques amateurs et les étudiants des écoles supérieures d'art témoignent des mêmes

³² Cf. Chevrefils-Desbiolles A., *Op. Cit.*, 2012, pp. 144 et 147.

³³ Ce terme « *proam* », souvent utilisé dans le cadre sportif et notamment dans les compétitions de golf, est ici compris comme professionnel amateur oeuvrant principalement dans le domaine du Web 2.0. Le « *proam* » dépose sur la toile ses photographies ou ses vidéos qu'il espère partager avec sa communauté web.

³⁴ Cf. Chevrefils-Desbiolles A., *Op. Cit.*, 2012, p. 154.

³⁵ Se reporter au chapitre III, dans sa première partie, relatif aux déterminants sociologiques classiques.

types de motivations³⁶. Enfin, ils envisagent pour un bon nombre d'entre eux une profession artistique appartenant au même domaine d'activité³⁷.

Mais cette conciliation entre pratiques amateurs et pratiques professionnels peut aussi émaner des structures elles-mêmes : certaines écoles supérieures d'art désirent, aujourd'hui, mettre en place des classes préparatoires, à l'exemple de l'école supérieure de Tourcoing qui avait déjà comme projet, en 2012, d'ouvrir une « prépa » destinée aux élèves étrangers désirant intégrer ensuite une école supérieure d'art. Parallèlement, les écoles de pratiques amateurs s'orientent de plus en plus vers l'idée de créer des classes préparatoires et tendent peu à peu à occuper le terrain des écoles supérieures, tandis que les écoles supérieures, en ouvrant des classes préparatoires et en s'intéressant de plus en plus aux amateurs, tendent à occuper à leur tour le terrain des écoles de pratiques amateurs.

La création d'une classe préparatoire témoigne d'une possible jonction entre les deux catégories d'écoles d'art tout en permettant d'élaborer une offre innovante et différenciée à destination des amateurs susceptibles d'embrasser, par la suite, une carrière professionnelle.

4.1. Le cas des classes préparatoires

À l'école d'art de Strasbourg, 95 % des élèves inscrits en première année ont suivi, l'année précédente, une formation en classe préparatoire artistique. Cependant, il convient de noter que ces classes préparatoires artistiques proches de la ville de Strasbourg sont presque toutes privées et donc très chères en ce qui concerne les droits d'inscription pour une année.

Néanmoins, ces chiffres tendent à prouver que ces classes préparatoires apparaissent de plus en plus indispensables si l'on veut intégrer une école supérieure d'art et d'autant plus si cette dernière est renommée.

Par ailleurs, il apparaît, depuis quelques années, une certaine recrudescence des ouvertures de classes préparatoires en école d'art. À l'initiative de l'Appea³⁸, 13 classes préparatoires publiques se sont ainsi ouvertes sur l'ensemble du territoire français et ont permis à bon

³⁶ Se reporter au chapitre IV centré sur l'influence familiale et notamment sur les motivations qui les animent.

³⁷ Se reporter au chapitre VIII consacré au métier d'artiste.

³⁸ Association nationale des classes préparatoires publiques aux écoles supérieures d'art créée en 2008 en collaboration avec le Ministère de la Culture et de la Communication.

nombre d'élèves de préparer, une année durant, le concours d'entrée en écoles supérieures d'art, notamment l'entrée des écoles les plus sélectives. L'ouverture de ces classes a permis d'offrir aux élèves une alternative aux classes privées, souvent très chères et finalement assez peu reconnues sur le plan national, mises à part quelques références comme celle de Sèvres qui forment bon nombre d'étudiants aux écoles renommées telles que l'ENSBA³⁹ ou l'ENSAD⁴⁰.

Seule la classe préparatoire publique de Douai fait figure d'exception, puisqu'elle a été fermée, voilà sept ans, suite à une élévation des coûts de fonctionnement dans une conjoncture difficile localement et bien qu'elle fut proche de la métropole lilloise. Cette classe préparatoire, qui était fortement identifiée en arts appliqués, n'a pas su séduire durablement les étudiants pour perdurer, le Douaisis manquant probablement d'attractivité estudiantine.

Globalement, nous pouvons néanmoins observer que ces classes préparatoires prennent de plus en plus d'importance, qu'elles soient publiques ou privées, et deviennent en quelque sorte le passage obligé pour réussir son entrée dans l'école supérieure d'art de son choix.

Qui plus est, l'ouverture d'une classe préparatoire dans l'enceinte même d'une école d'art de pratiques amateurs constitue un jalon supplémentaire, un élément fort, marquant la volonté d'élever les enseignements de l'école au niveau supérieur et représente un des points centraux du rapprochement possible entre les deux catégories d'écoles d'art. Le cas de l'école d'art du Calaisis représente un bon exemple mais montre aussi qu'un certain nombre de conditions doivent être remplies afin de mettre en œuvre une telle classe préparatoire.

4.2. Le cas de l'école d'art du Calaisis⁴¹

L'école d'art du Calaisis, qui fait partie de notre étude, représente un très bon exemple de cette tentative de reconnaissance à travers la mise en place d'une classe préparatoire. En effet, cette école d'art tournée vers les pratiques amateurs a perdu l'agrément du Ministère

³⁹ École Nationale Supérieure des Beaux-arts de Paris.

⁴⁰ École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs.

⁴¹ Concernant son histoire, Cf. Buchard Laurent, Noël Benoît, *Op. Cit.*, 2004.

de la Culture et de la Communication en 1993 (les écoles d'art régionales et municipales ont perdu 10 % environ de leurs effectifs pendant cette période, ce qui pourrait expliquer en partie cette décision) et essaye, depuis cette date, de regagner la confiance des instances supérieures. La mise en place d'une classe préparatoire avec l'aide de l'AppEA⁴² à la rentrée 2014/2015 représente un levier possible vers cette reconnaissance.

L'école d'art du Calaisis s'est appuyée sur cette association nationale des classes préparatoires aux écoles supérieures d'art afin de circonscrire le montage de ce type de classe à l'aune des expériences déjà vécues dans d'autres écoles et dans d'autres régions et, également, afin de définir ses missions selon la charte de qualité émise par l'AppEA permettant de tracer les grandes lignes des objectifs mais aussi des moyens à assigner à ce type de classe.

Cette nouvelle offre pédagogique, via la classe préparatoire, a permis de structurer un nouveau projet d'établissement ainsi qu'un nouveau projet pédagogique et a ainsi légitimé, dans le même temps, les nouvelles dépenses conséquentes liées à la construction du nouveau bâtiment. En effet, cette nouvelle classe préparatoire aux grandes écoles qui a ouvert à la rentrée 2014/2015, a coïncidé avec l'ouverture de la nouvelle école d'art dans un bâtiment totalement neuf, remplaçant l'ancienne structure devenue obsolète.

Des moyens conséquents en termes de structures ont donc été déployés, puisqu'à la faveur du déménagement obligatoire de l'école de pratiques amateurs dans des locaux neufs – les anciens locaux présentant des problèmes d'adaptation aux personnes à mobilité réduite et n'étant plus aux normes de sécurité – une nouvelle école d'art a été construite à l'emplacement d'un ancien Monoprix au cœur du centre ville. Afin de faire rayonner cette école, il semblait alors naturel de penser un développement pédagogique de cette dernière vers le supérieur. Qui plus est, cette nouvelle classe préparatoire reprenait sa place logique dans une école qui fut autrefois diplômante. (Cet agrément, perdu jusqu'à aujourd'hui, permettait à l'école d'art du Calaisis d'enseigner à des étudiants et de les qualifier jusqu'à bac + 3).

Ce projet de classe préparatoire a permis également à cette école d'art de pratiques amateurs de s'inscrire dans un projet européen Interreg IV non négligeable du point de vue

⁴² AppEA : Association déjà citée.

des apports financiers que cela engendre. Enfin, ce projet de classe préparatoire, a impulsé un projet de redynamisation des cours dispensés dans cette école et a permis de repenser l'implication de chacun des enseignants dans une stratégie d'enseignement global.

Par ailleurs, de nouveaux moyens humains ont aussi été envisagés en embauchant un coordinateur pédagogique missionné pour structurer et faire évoluer cette classe préparatoire. De plus, de nombreuses réunions de préfiguration ont été menées avec les partenaires des structures culturelles de la ville, avec un certain nombre d'écoles supérieures d'art de la région, avec la DRAC⁴³ mais aussi, et surtout, avec l'équipe enseignante de l'école qui, jusqu'alors, proposait principalement ses cours aux amateurs, enfants et adultes. L'équipe pédagogique a donc dû envisager de repenser ses pédagogies préfigurant ainsi au montage des nouvelles missions d'une classe préparatoire destinée aux bacheliers désirant passer le concours des écoles supérieures d'art mais aussi souhaitant s'immerger dans les métiers de la culture en général.

Ainsi, l'exemple de la mise en place d'une classe préparatoire à Calais montre, en filigrane, les rapports étroits qui peuvent exister entre les écoles de pratiques amateurs et les écoles supérieures d'art, notamment, à travers les différents questionnements qui ont préfiguré au montage de cette nouvelle classe. Nous ne pourrions lister l'ensemble des questionnements tant ils ont été nombreux mais certains, comme les orientations à donner à cette classe préparatoire ou encore les questions relatives aux objectifs et aux acquis visés par les étudiants, semblent très proches des problématiques qui animent les écoles supérieures d'art. Dans ce sens, nous pensons que les classes préparatoires constituent un des points de liaison entre les deux types d'écoles d'art et, qui plus est, révèlent en réalité, les rapprochements non plus simplement possibles mais évidents entre la pratique amateur et la formation des écoles supérieures. Partant, nous serions tentée d'envisager la pratique amateur, quand elle commence au plus jeune âge, non plus comme un simple moment de loisir mais comme la préfiguration d'une pratique plus aboutie, pouvant devenir par la suite professionnelle.

Enfin, depuis l'ouverture de cette classe préparatoire dans la nouvelle école d'art du Calaisis, les écoles supérieures de la région (et notamment l'ESA qui regroupe aujourd'hui deux sites : les écoles supérieures d'art de Dunkerque et Tourcoing), envisagent des

⁴³ Direction Régionale des Affaires Culturelles.

partenariats très actifs avec l'école de pratiques amateurs de Calais. En effet, l'ESA, comme nous l'avons déjà mentionné plus en amont, a proposé de faciliter le concours d'entrée de ses écoles aux élèves de la classe préparatoire de Calais et d'initier des échanges constants entre les deux sites. Ce regain d'intérêt pour une école de pratiques amateurs de la part des écoles supérieures d'art du Nord montre à quel point, d'une part, les classes préparatoires peuvent se comprendre comme des interfaces indispensables aux deux types d'écoles d'art, et d'autre part, cela sous-tend également une réelle proximité de pratiques et finalement d'enjeux entre ces écoles.

Cette recherche tend ainsi à montrer que les différences ne semblent pas si grandes entre les écoles de pratiques amateurs et les écoles supérieures d'art. En tout cas, l'analyse sociologique des parcours didactiques et artistiques des adolescents, puis des étudiants, montre que ces deux mondes de l'art apparaissent en réalité très proches et qu'ils trouveraient, les uns et les autres, davantage d'intérêts à se rapprocher et à évoluer dans leurs (re)définitions des champs de compétences et des objectifs.

4.3. Premiers constats

Cette partie de notre recherche nous amène donc à faire le constat que les écoles d'art de pratiques amateurs, en étant peu considérées par les écoles supérieures d'art et leurs tutelles, semblent passer à côté de leur rôle de « réservoir » d'élèves pour ces écoles supérieures d'art. Quand on interroge les adolescents ou les parents des écoles de pratiques amateurs de la région Nord-Pas-de-Calais, aucun n'exprime le désir de poursuivre leurs études dans ces écoles, alors même que nous disposons de quatre écoles d'art supérieures réputées⁴⁴. Il paraît évident que les écoles d'art de pratiques amateurs n'ont, pour le moment, pas su établir de relations riches et solides entre leurs structures et les écoles supérieures d'art. Cette situation apparaît d'autant plus dommageable que l'Éducation Nationale avait envisagé, il y a quelques années, de généraliser la mise en place de classes préparatoires post-bacs aux écoles supérieures d'art, notamment dans les lycées qui proposaient déjà des options lourdes en arts plastiques.

Cette perspective, si elle était à nouveau réactivée sérieusement par toutes les Académies, viendrait retirer définitivement aux écoles d'art de pratiques amateurs la possibilité de

⁴⁴ Pour plus de détails à propos de ces écoles, voir l'annexe 3, fiche d'identité par école.

devenir « la voie royale » pour entrer en école supérieure d'art et cantonnerait ces écoles d'art, irrémédiablement, du côté des loisirs.

Pour répondre à cela et palier cette « menace » qui court sur les écoles d'art de pratiques amateurs, il semble donc urgent de structurer ces écoles en proposant des passerelles mais également en mettant en place des liens permanents entre ces deux types d'écoles d'art. Ces liens pourraient revêtir de multiples formes, comme l'exposition de jeunes étudiants des écoles supérieures d'art dans les écoles de pratiques amateurs, des résidences d'artistes avec un véritable programme de médiation auprès des publics des écoles, des plus âgés aux plus jeunes, des visites organisées pendant ou hors journées portes ouvertes des écoles d'art supérieures, des modules d'information à destination des adolescents quant aux possibilités de carrières artistiques, etc.

Il serait également judicieux de poser en réseau les écoles d'art de pratiques amateurs⁴⁵ autour d'un socle *a minima* d'enseignements et de mise à niveau, dans l'optique de ne pas se disperser et d'harmoniser les enseignements.

Cette « charte » des connaissances apportées par ces écoles pourrait être réfléchie et concertée avec les écoles supérieures d'art et permettrait, tout simplement, de connaître les besoins et les connaissances demandées aux élèves qui se présentent à leurs portes lors du concours annuel.

Le déficit en inscription d'étudiants observé depuis quelques années dans certaines écoles supérieures d'art de la région Nord-Pas-de-Calais (le cas est complètement différent en Île-de-France où les écoles supérieures d'art de notre corpus refusent chaque année bon nombre d'élèves et se trouvent obligées, de par la qualité de leur enseignement mais aussi de part le nombre de candidatures, de procéder à une sélection très dure des candidats potentiels) peut être justifié de différentes façons.

Mais, si les écoles d'art de pratiques amateurs ne jouent pas leur rôle fondamental de premier prescripteur, comment établir des liens entre ces écoles et les écoles supérieures d'art ? De même, cette mise en relation permettrait de dynamiser les deux types d'écoles et pourrait ainsi venir modifier le profil des étudiants qui s'inscrivent dans les écoles supérieures d'art.

⁴⁵ A l'heure où cette thèse est imprimée, est en train de se constituer une association des écoles d'art de pratiques amateurs qui devrait se nommer : l'ANEAT.

4.4. La mise en réseau des écoles de pratiques amateurs

À la faveur de réunions organisées par plusieurs écoles⁴⁶ d'art de pratiques amateurs de la région Nord-Pas-de-Calais qui se sont tenues durant le premier semestre de l'année 2014, nous avons été invitée à participer aux débats ainsi qu'aux différents axes de réflexion concernant une éventuelle mise en réseau de ces écoles. En effet, depuis quelques mois, plusieurs écoles de pratiques amateurs, du Nord-Pas-de-Calais mais aussi d'autres régions⁴⁷, envisagent de se regrouper afin, dans un premier temps, d'accéder à une meilleure connaissance des unes et des autres par le partage d'expériences pédagogiques mais, aussi, afin d'obtenir une meilleure visibilité de leurs structures.

Dans le même esprit, et à l'initiative du directeur du Centre d'arts plastiques de Brive, des rencontres entre des écoles de pratiques amateurs ont été organisées durant la même période. Le but de ces rencontres était de mettre en place un réseau national d'écoles de pratiques amateurs, d'apprendre à mieux se connaître et à réfléchir à la constitution d'une charte. Depuis, un projet de statuts d'une association⁴⁸ de type 1901 a été rédigé, de nouvelles réunions sont programmées et une rencontre avec Daniel Verron, chargé des pratiques amateurs au Ministère de la Culture et de la Communication, est envisagée. Plusieurs objectifs ont été assignés à cette association : favoriser la réflexion sur le rôle et la place des enseignements des arts plastiques pour les amateurs, assurer un espace d'échange entre les écoles, participer à la structuration de ces écoles de pratiques amateurs par l'élaboration d'outils, et enfin, cette association aura également pour mission de devenir l'interlocuteur privilégié des autres structures et instances en relation avec ces écoles.

Dans un second temps, l'objectif de cette mise en réseau consistera à développer la reconnaissance de ces écoles via la mise en commun de pistes pédagogiques et structurelles susceptibles de fédérer l'ensemble des écoles d'art de pratiques amateurs, par la mise en place d'un annuaire de ces écoles et par la création d'un site Internet dédié.

⁴⁶ Les écoles de pratiques amateurs de Boulogne-sur-Mer, Calais, Saint-Omer, Douai, Trith Saint Léger, Lille et Villeneuve d'Ascq se sont organisées en réseau afin de se rencontrer et d'échanger sur un grand nombre de dossiers.

⁴⁷ L'école d'art de pratiques amateurs de Brive s'est constituée également en réseau avec d'autres établissements de son territoire.

⁴⁸ L'association devrait se nommer l'ANEAT : Association Nationale des Écoles d'Art Territoriales de pratiques amateurs.

Ainsi, il leur sera ensuite plus facile d'accéder à une véritable reconnaissance institutionnelle de la part des écoles supérieures d'art mais aussi des instances ministérielles.

Cependant, il reste du chemin à parcourir dans ce désir d'harmoniser les écoles de pratiques amateur autour d'un fonctionnement, d'une charte ou tout simplement autour de projets communs. De plus, cette mise en réseau demande beaucoup d'énergie et une implication sans faille de toutes les structures concernées. À nouveau, nous pensons qu'une médiation par un service de l'État sur cette mission serait la bienvenue et permettrait de pérenniser ces premières bonnes volontés.

Une récente réunion qui s'est tenue à l'école d'art de pratiques amateurs de Lille dont le nom exact est le Centre d'Arts Plastiques et Visuels de Lille, avec une partie de l'équipe pédagogique a fait émerger de nombreuses discussions. Il est ainsi apparu que certaines problématiques demanderont du temps pour trouver les solutions idéales quant à une mise en réseau durable et, surtout, utile de ces écoles.

En effet, parmi l'ensemble des thématiques à l'ordre du jour, il apparaît que la question du statut des enseignants se retrouve au cœur des premiers échanges. En effet, les enseignants des écoles de pratiques amateurs ne disposent pas tous du même statut, ni des mêmes missions. Aux statuts de professeur et d'assistant d'enseignement artistique se superposent d'autres cas qui rendent l'harmonisation délicate. De plus, après de multiples échanges entre écoles de pratiques amateurs, il apparaît que le recrutement des enseignants s'effectue sur les mêmes bases que les écoles diplômantes tant dans les parcours que dans les missions d'engagement pédagogique demandées aux artistes plasticiens. Pourtant, les enseignants des écoles de pratiques amateurs ne disposent pas du même statut administratif. De fait, les missions mais aussi les salaires de chacun des enseignants semblent se définir au cas par cas.

Nous n'allons pas relater ici l'ensemble des dispositifs administratifs permettant d'accéder aux postes d'enseignement dans ces écoles d'art mais, il semblerait qu'une harmonisation globale permettrait de faire un premier pas vers une possible reconnaissance de ces écoles d'art de pratiques amateurs.

Qui plus est, les enseignants de ces écoles de pratiques amateurs soulignent, à juste titre, l'isolement pédagogique dont ils font l'objet. Il semblerait ainsi nécessaire d'éclairer les

pratiques même des enseignants autour d'un socle commun ou, pour le moins, autour de pratiques clairement identifiées.

Par ailleurs, les enseignants précisent à travers leurs propos, qu'en tant qu'enseignant en école d'art de pratiques amateurs, ils se trouvent confrontés à tout type de public et se retrouvent dans l'obligation de savoir répondre à de multiples demandes. Certains soulignent à ce sujet, la nécessité de prendre aussi en compte les demandes formulées par les adultes même si ces derniers ne représentent pas, *a priori*, le public idéal pouvant par la suite poursuivre sa formation en école supérieure d'art. Sur cet aspect des choses, des enseignants rappellent l'importance des temps passés par les adultes en école de pratiques amateurs, et la possibilité pour eux, ensuite, de réinvestir ces temps de loisirs en véritable formation aux différents aspects créatifs qu'ils pourront, s'ils le désirent, réinvestir dans leur vie professionnelle.

Cependant, la mise en place d'un schéma territorial pour les écoles d'art de pratiques amateurs demande encore d'envisager d'autres problématiques et surtout, de se confronter à ce qui se passe déjà dans les autres disciplines artistiques, comme celle de la musique et des conservatoires. Partant, certains interlocuteurs envisagent de se rapprocher du rapport Lockwood⁴⁹ qui préconise de regrouper, au sein d'une même structure, la sensibilisation aux arts plastiques mais aussi la musique et la danse. Ainsi, il serait possible d'élaborer un certain nombre de préconisations quant aux missions véritables de ces écoles et les formes d'évaluation envisagées.

4.5. La question de l'évaluation comme point de rencontre entre les écoles de pratiques amateurs et les écoles supérieures d'art

La question de l'évaluation s'invite également dans les débats qui animent ces écoles de pratiques amateurs, puisque ce point d'achoppement représente un des axes principaux qui les différencie des écoles supérieures d'art. En effet, les écoles de pratiques amateurs, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre II consacré à la présentation des différentes catégories d'écoles d'art, n'ont pas vocation à diplôméer ni même à évaluer leurs élèves. De

⁴⁹ Lockwood Didier, « Quelles méthodes d'apprentissage et de transmission de la musique aujourd'hui ? », rapport du Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle, 2011.

Voir également à ce sujet l'ouvrage de Bordeaux Marie-Christine et Deschamps François, *Éducation artistique, l'éternel retour ?*, Toulouse, Éditions de l'attribut, 2013, p. 137.

plus, la nature même des arts plastiques et visuels rend extrêmement compliquée cette question de l'évaluation et interroge depuis déjà plusieurs décennies bon nombre de chercheurs, d'historiens de l'art, d'enseignants et de directeurs d'écoles d'art⁵⁰. Faut-il évaluer une production artistique ? Sur quels critères ?

De fait, la question de l'évaluation par les écoles d'art de leurs élèves de pratiques amateurs semble difficile mais promet également des moments de recherche intense et constructive.

Pour exemple, l'école d'art de Lille a commencé à réfléchir à la question de l'évaluation via ses cours de photographie. Les élèves fréquentant ces cours organisés en termes de progression se sont eux-mêmes positionnés en situation d'évaluation et ont procédé à ce que l'on pourrait nommer des auto évaluations. Ainsi, en fonction de ce qu'ils estimaient avoir ou non acquis durant leur année, ils demandaient ou non à « redoubler ».

Ainsi, l'un des intérêts d'une évaluation en arts plastiques peut s'exprimer à travers l'idée que l'on va préparer les élèves au passage de la pratique amateur au monde professionnel. En effet, l'évaluation permet de se préparer au monde professionnel qui utilise les mêmes critères d'évaluation. Par exemple, un étudiant qui doit présenter devant ses professeurs mais aussi devant d'autres élèves son travail plastique peut se retrouver dans une situation identique lors de la présentation de ses travaux dans le cadre d'une recherche de résidence ou devant les exigences d'une ou d'un galeriste.

L'évaluation n'est plus alors considérée comme un processus scolaire obligatoire mais plutôt comme le passage d'un rite d'initiation. Le diplôme de 5^{ème} année délivré à la fin de la scolarité des étudiants des écoles supérieures d'art représente, en quelque sorte, ce rite de passage, une forme de traversée du miroir.

Conclusion

Nous avons tenté de souligner dans ce chapitre l'importance des écoles de pratiques amateurs dans la formation des jeunes publics aux arts plastiques et les liens (souvent occultés) qui unissent ces écoles de pratiques amateurs aux écoles supérieures d'art.

⁵⁰ Gaillot Bernard-André, *Arts Plastiques - Éléments d'une didactique critique*, Paris, PUF, 1997.
Michaud Yves, *Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art*, Paris, Éditions Jacqueline Chambon, 1999.

L'origine sociale des élèves, les motivations qui les animent, leur environnement familial, semblent constituer des caractéristiques communes aux publics des deux catégories d'écoles d'art. De même, du côté des structures, de nombreuses analogies existent, que cela soit en termes de structures, de pédagogies ou de personnels enseignants.

Ce qui différencie fondamentalement les deux catégories d'écoles d'art réside, avant tout, dans leur tutelle administrative et pédagogique : les écoles de pratiques amateurs sont gérées principalement par les communes ou les communautés de communes et n'ont pas à rendre de comptes pédagogiques, alors que les écoles supérieures d'art, qui restent elles aussi rattachées administrativement aux instances locales, dépendent pédagogiquement du Ministère de la Culture et de la Communication. Les unes apparaissent le plus souvent reléguées du côté des loisirs et donc des pratiques amateurs (même si ces dernières sont parfois dites « éclairées »), les autres du côté des formations diplômantes.

Par ailleurs, les nouvelles technologies, et notamment les nouveaux outils et moyens de communication nous invitent à repenser la distance entre amateurs et professionnels. Les élèves des écoles d'art représentent les liens possibles entre ces deux mondes, autrefois bien séparés, mais, aujourd'hui, de plus en plus proches.

De façon prospective, nous pourrions alors imaginer qu'un rapprochement entre les deux types d'écoles d'art pourrait être soutenu par des institutions comme les DRAC⁵¹ pouvant constituer le maillon manquant et indispensable à la mise en rapport de ces deux catégories d'écoles d'art. Cependant, les écoles d'art de pratiques amateurs manquent peut-être encore de visibilité et d'un cadre général, et surtout global, pour véritablement intéresser les DRAC.

Par ailleurs, si l'on se penche sur l'existence de structures consacrées à la pratique amateur des arts plastiques dans les autres pays européens, il apparaît que nos écoles de pratiques amateurs en France, font figure d'exception. Il existe en Belgique, en Angleterre ou encore en Italie des structures assez proches dans leur philosophie, mais elles n'ont pas vécu, de toute évidence, la même histoire, apparaissent moins nombreuses, sont souvent très chères et font plutôt partie des associations de quartier.

La spécificité française de ces écoles de pratiques amateurs tendrait donc à prouver leur intérêt et leur importance dans le maillage des écoles d'art. Cette spécificité française

⁵¹ Direction Régionale des Affaires Culturelles.

devrait être mise en avant et pourrait profiter à l'ensemble des acteurs des écoles d'art, et de manière générale, au monde de l'art⁵².

⁵² Becker Howard S., *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 1982.

Conclusion générale

Pour reprendre les termes de Nathalie Heinich¹, cette étude sociologique s'inscrivant dans la lignée de ce qu'elle dénomme « la sociologie de l'art de troisième génération » consacrée aux élèves des écoles d'art, nous a permis d'appréhender, principalement sur le terrain, un ensemble de connaissances produites par nos observations et nos analyses. Au-delà, de l'étude de terrain consacrée aux élèves des écoles d'art, tant de pratiques amateurs que supérieures, nos recherches ont permis d'obtenir une photographie générale de ces structures que l'on nomme toutes écoles d'art et qui, derrière cette appellation, restent bien souvent méconnues.

Les résultats obtenus lors de notre enquête nous ont menée vers un pan de la sociologie interactionniste, puisque nous avons réalisé qu'il existait des rapprochements possibles entre les écoles d'art de pratiques amateurs et les écoles supérieures d'art via les parcours artistiques et scolaires de leurs élèves. Il fut parfois difficile d'aménager des allers-retours pertinents entre nos analyses sur le terrain et la théorie ou les références bibliographiques. Mais ce fut là, en réalité, tout l'intérêt de ce que l'on appelle la théorie ancrée², qui nous a permis, au fur et à mesure de nos recherches, de modifier ou de recadrer l'objet d'étude que nous avons choisi au début de cette enquête et de favoriser l'émergence de questionnements sociologiques. Ainsi, alors que l'enquête ne devait porter initialement que sur les écoles de pratiques amateurs, il nous a ensuite paru essentiel d'articuler l'analyse de celles-ci avec celles des écoles supérieures d'art.

Les différents chapitres de cette thèse retracent ce cheminement à la fois analytique et herméneutique.

Par ailleurs, cette recherche que l'on peut également associer à la sociologie compréhensive³, dans la mesure où nos recherches nous ont conduite, avant tout, à prendre connaissance de la réalité sociale des écoles d'art, nous a permis de comprendre comment les élèves de ces écoles envisageaient la pratique amateur des arts plastiques et comment,

¹ Heinich Nathalie, *La sociologie de l'art*, Paris, La Découverte, 2004, p. 40.

² Paillé Pierre, « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, n°23, 1994, p. 147 à 181.

³ Watier Patrick, *Une introduction à la sociologie compréhensive*, Belval, Les Éditions Circé, 2002.

ensuite, cette pratique amateur pouvait se transformer, sous l'effet de multiples influences, en un véritable engagement de formation pouvant ultérieurement conduire à une éventuelle professionnalisation. De fait, ces influences multiples apparaissent au fil des neuf chapitres de cette thèse et dévoilent les mécanismes à l'œuvre engendrés par l'ensemble des agents socialisateurs et des phénomènes de socialisation ainsi qu'à travers l'ensemble de la diversité empirique de cette recherche.

Ainsi, nous avons vu dans le chapitre I, consacré à l'état des lieux des écoles d'art, qu'il apparaissait nécessaire de redéfinir les deux catégories d'écoles, nous permettant ainsi de circonscrire notre étude en évitant le plus possible les ambiguïtés. L'autre versant du chapitre I, consacré à la méthodologie, nous a également permis de définir notre étude monographique fondée sur un ensemble social bien déterminé constitué par les adolescents et les jeunes adultes qui fréquentent les écoles d'art. Ce point de vue microsociologique nous a permis, ensuite, de toucher du doigt la sociologie dite spontanée (principalement grâce à nos observations), d'aborder les questions de l'éducation artistique mais aussi celles liées aux réformes entreprises dans les écoles d'art (via les questionnaires et les entretiens individuels que nous avons menés).

Puis, le chapitre II, consacré à l'histoire des catégories d'écoles d'art, nous a donné accès à de nombreuses informations nous permettant de mieux appréhender la situation actuelle de ces établissements, cette compréhension historique dans le sens de Simmel⁴ nous fournissant les outils pour une compréhension globale des comportements et des activités des élèves de notre corpus. Ce chapitre consacré à l'histoire nous a aussi permis de comprendre, à notre propre étonnement, que les évolutions respectives de ces deux catégories d'écoles d'art furent, pour un temps, très semblables. Ces analogies retrouvées dans les origines de ces deux types d'établissements, prouvent encore que ces deux types d'écoles restent très proches, même si leurs objectifs et leurs missions se trouvent être, aujourd'hui, largement différenciés. De plus, ces écoles d'art – qu'elles soient de pratiques amateurs ou supérieures – invitent à une extension des domaines de l'éducation artistique et culturelle qui peut alors s'envisager large et ouverte à tous les partenariats possibles.

⁴ Cette compréhension historique repose, comme chez Simmel, sur la compréhension ordinaire de la vie courante des écoles d'art ainsi que sur l'évolution de leurs missions pédagogiques mais aussi sociales. Cf. Watier Patrick, *Op. Cit.*, 2002, p. 134.

Comme nous l'avions déjà remarqué dans ce chapitre II réservé à l'histoire des écoles d'art, le rapport rendu aux ministres de l'Éducation Nationale et de la Culture et de la Communication, par Eric Gross, inspecteur général de l'Éducation Nationale, rappelle que dans chaque cas : « *il ne s'agit plus seulement d'une éducation à l'école par l'école, mais aussi d'une éducation à la culture par la culture [...] L'éducation artistique et culturelle induit un partenariat d'égal concours, une responsabilité partagée à plein titre par chacun des trois grands secteurs : le ministère de l'Éducation Nationale, le ministère de la Culture et de la Communication et les collectivités locales* »⁵.

Pourtant, même si tous les acteurs des réformes successives en milieu scolaire ou en écoles d'art se rejoignent pour affirmer que l'enseignement et la sensibilisation aux pratiques artistiques et culturelles restent indispensables à la formation des futures générations, le poids des enseignements artistiques reste finalement assez limité, encore aujourd'hui, dans les emplois du temps des enfants et des adolescents. De plus, ces enseignements, bien que considérés comme indispensables à la formation et à la socialisation des adolescents puisqu'ils sont obligatoires dans le système éducatif, semblent peser assez peu dans ce « *qui est usuellement apprécié comme la réussite scolaire* »⁶.

Plus proche de nous dans le temps, la réforme des accords de Bologne⁷ semble avoir rapproché, pour un temps, les écoles supérieures d'art et les institutions éducatives sur la problématique des diplômes dans un souci d'harmonisation européenne.

Cependant, la question de l'évaluation des travaux des élèves réalisés en arts plastiques/arts visuels reste sensible par nature⁸ et promet de riches débats, symboles d'une évolution, et donc d'une histoire, qui reste encore à construire.

Dans le chapitre III consacré, dans sa première partie, au profil sociologique des adolescents et des étudiants inscrits en écoles d'art, nous avons tenté de rechercher les

⁵ Cf. Gross Eric, *Op. Cit.*, 2007, p. 52.

⁶ « La place des enseignements artistiques dans la réussite scolaire », rapport IGEN-Inspection Générale de l'éducation Nationale, groupe de l'enseignement scolaire, octobre 1999, p. 6 et 7.

⁷ La déclaration de Bologne fut signée le 19 juin 1999 par 29 ministres européens de l'enseignement supérieur. Il s'agissait avant tout d'uniformiser l'enseignement supérieur en Europe de manière à faciliter les échanges ainsi que la reconnaissance des diplômes sur l'ensemble du territoire Européen. Puis elle sera suivie d'un 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, *JORF*, 84, 10 avril 2002, p. 6324.

⁸ Il est toujours très compliqué d'évaluer une production plastique car les évaluations normatives ne font que sanctionner la réponse à des consignes préalables, sachant que ces consignes ne représentent pas la totalité de ce qui peut être exprimé dans ce type d'œuvre. Comment évaluer la sensibilité ? L'originalité ? La transgression ?

idéaux types de notre corpus d'élèves et d'étudiants par la recherche d'une modélisation et d'une typification de ces acteurs.

Même si nous savions que ces idéaux types ne représentaient pas la réalité « authentique », ils pouvaient néanmoins nous conduire sur la voie d'un rapprochement entre les deux catégories d'écoles d'art représentant l'objet de notre étude.

Ainsi, nous avons pu constater que la variable de la catégorie socioprofessionnelle des parents jouait un rôle essentiel et à plusieurs niveaux sur le parcours artistique de leurs enfants. Cette variable semble tout d'abord travailler en amont, puisqu'elle tend déjà à influencer l'inscription d'un enfant dans une école de pratiques amateurs. Nous avons vu, en effet, que les enfants appartenant aux classes moyennes et supérieures s'inscrivaient davantage dans ce type d'établissement que les enfants issus des autres catégories sociales.

Par ailleurs, cette variable de la profession et catégorie socioprofessionnelle des parents joue également dans l'inscription des étudiants en école supérieure d'art puisqu'il semblerait, encore aujourd'hui, que les classes moyennes et supérieures inscrivent davantage leurs enfants en écoles d'art que les parents issus des milieux les plus populaires qui leur préfèrent des formations et donc des métiers moins « risqués ».

Nous avons donc pu confirmer, grâce à notre enquête, que la grande majorité des élèves des écoles d'art, qu'elles soient réservées aux pratiques amateurs ou offrant des formations supérieures, apparaissait, en réalité, comme issue des *héritiers*⁹ déjà définis par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, il y a maintenant plus de cinquante ans.

De fait, notre étude semble bien indiquer de grandes ressemblances entre le statut professionnel des parents des adolescents qui fréquentent les écoles de pratiques amateurs et celui des parents des adolescents inscrits en écoles supérieures d'art. Cependant, ces résultats restent à moduler en fonction notamment de la situation géographique des écoles, puisque sans grande surprise, nous avons pu constater à travers nos analyses, une prédominance des catégories sociales supérieures en région Île-de-France dont la structure socioprofessionnelle est plus favorisée que celle du reste de la France.

Enfin, nous pouvons imaginer, grâce à cette enquête, que l'origine sociale des étudiants peut influencer à diverses reprises leur parcours artistique. Cette origine sociale joue d'abord sur le capital culturel de l'étudiant qui devra, selon le niveau de ce capital, faire des efforts d'intégration pour ceux qui en sont le moins dotés, alors que d'autres

⁹ Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, *Les héritiers – Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1964.

posséderont déjà les références et les codes de la culture légitime. Puis, l'origine sociale jouera également à propos de l'aide financière des parents, que ce soit dans le financement des études ou dans la possibilité de disposer d'une aide parentale au moment d'intégrer son premier emploi.

L'origine sociale des étudiants influera, enfin, sur la durée de formation et les temps d'insertion professionnelle, impliquant une certaine maturation du choix de cette filière de formation, mais aussi un développement de stratégies une fois en situation d'entrée sur le marché du travail.

Le chapitre III, dans sa deuxième partie, a été consacré à la notion d'autodidaxie et les réponses apportées par les adolescents et les étudiants interviewés dans notre enquête nous ont montré à quel point la pratique en autonomie des arts plastiques reste un point important, voire central de cette pratique. Qui plus est, cette notion d'autodidaxie s'invite à deux moments dans le parcours des élèves : l'autodidaxie semble réelle pour les adolescents et les étudiants, puisqu'elle fait partie de leur quotidien dans les moments de recherche plastique, mais elle est également invoquée pour légitimer une forme de vocation propre à l'artiste dans son mythe créateur. Pourtant, comme le soulignait Pierre Bourdieu¹⁰, l'autodidaxie comme seul élément de formation des artistes plasticiens s'avère largement relever de l'illusion. En effet, comme nous l'avons indiqué en fin de cette deuxième partie du chapitre III, un seul exemple donné par Jérémie Vandebunder dans sa thèse de doctorat sur l'enseignement en écoles supérieures d'art suffit à montrer, à l'inverse, l'importance des formations artistiques et, notamment, du rôle joué par les écoles d'art : « *Parmi les cent-six artistes sélectionnés pour l'exposition de l'association Jeune création de 2013, cent-un étaient diplômés d'une école d'art. Seuls deux exposants se déclaraient autodidactes* »¹¹.

Cependant, et malgré la contradiction qui entoure l'autodidaxie, cette notion apparaît non seulement comme une caractéristique propre à la pratique des arts plastiques mais elle doit être considérée, et cela en fait un vrai paradoxe, comme un levier intéressant à la formation artistique.

¹⁰ Bourdieu Pierre, *Penser l'art à l'école*, Actes Sud, Nîmes, 2001.

¹¹ Vandebunder Jérémie, Thèse de doctorat, « La pédagogie de la création – Une sociologie de l'enseignement artistique », sous la direction de Charles Gadea, Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, 2014, p. 29.

Ainsi, nous pourrions imaginer de nouvelles formes de pédagogies basées sur des échanges d'apprentissages autodidactes comme cela a déjà été tenté dans le secteur des formations musicales. De fait, les enseignants pourraient s'interroger sur cette question : comment faire profiter à l'ensemble des élèves des compétences autodidactes de chacun ? Nous entrevoyons déjà des possibilités quant à l'identification des outils utilisés pendant les périodes d'autodidaxie ainsi que les manques qui ont déclenché les besoins de formation. Il s'agirait, ainsi, de mettre en œuvre une phase de recherche qui apparaît largement pertinente dans le cadre de la création en arts plastiques et visuels.

De la même manière, notre enquête nous a permis de nous interroger sur les conséquences que pouvait avoir cette notion d'autodidaxie quant à la possibilité d'ouvrir de nouvelles voies de socialisation des adolescents considérant leur appétence naturelle pour les NTIC¹². Du concept d'autodidaxie, nous sommes alors passée à celui d'hétérodaxie tant le partage de ces nouveaux apprentissages prend tout son sens à travers le regard des groupes de pairs.

Enfin, la multiplication des espaces de socialisation auxquels il faut ajouter le concept d'hétérodaxie nous a amené à revoir le régime de l'amateur qui s'en trouve, de fait, transformé. L'autodidaxie des adolescents et des étudiants semble similaire dans les deux types d'écoles d'art et nous permet, à nouveau, de les associer.

Cette thèse consacrée aux adolescents et aux étudiants inscrits en écoles d'art s'est aussi très vite confrontée à la notion de vocation. La dernière partie du chapitre III, nous a permis ainsi d'en faire largement écho. Il est apparu, en effet, dans les commentaires laissés par les grands adolescents de notre enquête ou encore par les parents de ces derniers, ainsi que dans les entretiens menés avec les étudiants, que la notion de vocation pouvait aussi être analysée. L'extrême jeunesse d'une inscription en école d'art de pratiques amateurs puis une orientation vers une école d'art supérieure apparaissent comme des indicateurs tangibles d'une certaine forme de vocation quand bien même cette notion a été fortement remise en question par l'analyse sociologique¹³. De plus, d'autres caractéristiques comme la précocité, l'attachement, l'autodidaxie et le don semblent former un ensemble paradigmatique de la notion de vocation.

¹² Nouvelles Technologies de l'Information et de Communication.

¹³ Suaud Charles, *La vocation, Conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Paris, Minuit, 1978.

De la crise vocationnelle à la notion de personnages décisifs comme la famille ou les enseignants, nous avons ainsi découvert, grâce aux entretiens réalisés avec les étudiants, que la vocation se révèle, en réalité, souvent en attente d'un contexte favorable à son surgissement et parfois à son déploiement. Cependant, nous pressentons que la force symbolique des diplômes viendra de plus en plus malmener cette idée de vocation même si, par nature, la vocation semble définir la pratique artistique elle-même.

L'étude de terrain nous a également permis d'accéder aux effets de la socialisation primaire, à travers l'analyse des publics adolescents des écoles d'art et, surtout, grâce à une meilleure connaissance de leurs parents. Ainsi, nous nous sommes intéressée à la sociologie de la famille et aux grands questionnements qui animent ce champ de recherche. Certains auteurs nous ont permis de reconsidérer la morphologie de la cellule familiale, ainsi que d'entrevoir les nouvelles normes de l'éducation familiale qui impactent aujourd'hui autant le système éducatif que les pratiques artistiques en dehors du temps scolaire¹⁴.

De fait, nous avons pu dessiner en quelques traits, dans le chapitre IV, le profil sociologique des parents des élèves de notre corpus : les parents d'élèves ont, dans leur ensemble, des situations professionnelles plutôt confortables, les mères semblent constituer la principale source de prescription à la pratique des arts plastiques, après celle de l'adolescent lui-même. Par ailleurs, ces parents d'élèves inscrits en école d'art présentent, généralement, un niveau d'études supérieur au baccalauréat et ont, pour nombre d'entre eux, une formation technique, davantage chez les pères que chez les mères, la formation principale de celles-ci relevant plutôt du secteur des sciences humaines.

Du côté des pratiques artistiques, les mères restent très actives et intègrent presque toutes, dans leur emploi du temps, une ou plusieurs activités artistiques, bien plus que les pères qui apparaissent avant tout comme de grands consommateurs de films.

Pour la plupart des adolescents de notre corpus, nous pouvons en déduire qu'ils profitent largement des effets combinés de l'origine familiale et du capital scolaire associés à des pratiques culturelles intenses. Nous connaissons également un peu mieux la part d'implication des parents mais aussi du réseau familial dans le processus d'identification et de fréquentation des écoles d'art, même si la pratique amateur des arts plastiques ne

¹⁴ Déchaux Jean-Hugues, *Sociologie de la famille*, Paris, La Découverte, 2009.

s'envisage pas comme une pratique partagée par tous les membres de la famille. Ces données viennent renforcer le caractère autonome et solitaire de cette pratique.

Enfin, cette partie de notre étude consacrée aux parents des adolescents nous a permis également de mettre au jour les motivations profondes de ces derniers et de mettre en exergue leurs attentes mais aussi leurs craintes concernant la pratique des arts plastiques.

Il apparaît, en effet, que les parents des adolescents viennent avant tout chercher dans une école d'art une autre forme d'éducation à l'art, la dimension loisir étant le plus souvent reléguée au second plan. Certains parents viennent y chercher également d'autres valeurs à transmettre à leur enfant qu'ils ne pensent pas pouvoir trouver ailleurs, comme des valeurs sociales, intuitives ou personnelles pouvant aider à construire la personnalité de leur enfant.

Ainsi, les arts plastiques semblent représenter, pour les parents, certaines qualités, des plus humanistes aux plus rentables, dans la poursuite du parcours scolaire, puis professionnel de leur enfant. Ces enseignements artistiques seraient de fait susceptibles d'offrir à ces enfants, une plus grande ouverture d'esprit associée à un mode de communication unique et sensible pouvant leurs permettre, ensuite, de s'exprimer à travers de nouveaux médiums.

La pratique amateur des arts plastiques n'est pas considérée comme un temps uniquement de loisir mais représente, aux yeux des parents, un temps de socialisation à valeur cognitive. Les parents mettent en œuvre, inconsciemment ou non, des stratégies familiales à la recherche d'une dimension « performative de socialisation » dans les pratiques artistiques de leurs enfants. Les pratiques artistiques et, notamment, dans notre cas, la pratique des arts plastiques, n'échappe donc pas à ces nouvelles stratégies éducatives. « Réussir l'éducation des enfants est devenu l'objectif des familles »¹⁵ et cela passe tant par la réussite des études que par le développement de la personnalité via les apprentissages artistiques comme les arts plastiques et visuels.

Cela nous amène donc à reconsidérer la place des écoles d'art de pratiques amateurs qui apparaissent bien plus qu'un lieu de loisir pour les adolescents, établissements auxquels les parents confèrent des responsabilités d'enseignement et de socialisation qui aideront ensuite leurs enfants à devenir des adultes cultivés, socialement intégrés et travaillant, pourquoi pas, dans les domaines artistiques.

Nous n'avons pas eu, malheureusement, l'opportunité de poursuivre notre étude sur les parents des étudiants scolarisés en école supérieure d'art. Cela nous aurait permis d'affiner

¹⁵ Cf. Déchaux Jean-Hugues, *Op. Cit.*, 2009, p. 55.

le profil sociologique de ces derniers. Seuls quelques éléments nous sont parvenus via les questionnaires et entretiens comme leur profession et leur rôle joué dans l'inscription de l'étudiant dans un cursus artistique.

Néanmoins, ce manque d'informations concernant les parents des étudiants laisse la place à d'autres études sociologiques qui ne manqueront pas, dans l'avenir, de compléter notre propre étude.

Après avoir consacré un chapitre complet à l'importance de la socialisation primaire, il nous semblait important de revenir aux déterminants sociologiques classiques. De fait, à partir du constat tout simple d'une différence d'effectifs entre filles et garçons, la question du genre a pu être explorée dans le chapitre V. Nous avons ainsi pu parvenir à une analyse relativement fine de la place réservée aux femmes aujourd'hui dans les écoles d'art – qu'elles soient de pratiques amateurs ou supérieures – grâce à des allers-retours incessants entre notre enquête de terrain, nos recherches bibliographiques et les échanges précieux que nous avons pu avoir avec d'autres chercheurs lors de nos communications dans les colloques¹⁶ consacrés à la question du genre. C'est dans ce contexte que nous avons pu mettre en exergue des comportements genrés, souvent inconscients et complètement incorporés chez les filles, laissant présager ensuite sur le marché du travail, des problèmes différents pour les filles et les garçons.

Au fil des entretiens, nous avons donc relevé que les filles semblaient plus minutieuses que les garçons, et particulièrement attachées à la théorisation de leurs pratiques, plus dans le contrôle, et moins dans l'intuitif et le lâcher-prise. Il semble, en effet, que les filles aient adopté des attitudes et des comportements distincts de ceux des garçons, ces variations entraînant généralement des différences dans leurs productions plastiques.

L'analyse sociologique de la place des femmes dans les écoles d'art nous permet également de mettre en lumière des distorsions flagrantes entre la réalité et les présupposés qui circulent toujours aujourd'hui et qui laissent à penser que tout irait pour le mieux. Comme le souligne très justement Alain Quemin dans son ouvrage consacré aux palmarès des stars de l'art contemporain et comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre V de cette thèse : « *Malgré la croyance très répandue dans le monde de l'art selon laquelle un artiste réussit fondamentalement en raison de son talent, voire de son génie, sans que*

¹⁶ Les références de ces colloques se trouvent dans le chapitre I, dans la partie consacrée à la méthodologie et à la restitution des recherches.

s'exercent sur lui de déterminismes de nature sociale et ce d'autant plus que, dans une vision romantique, l'artiste serait celui qui, par essence, échapperait le plus à l'influence de la société, l'accès à la notoriété apparaît toutefois très genré »¹⁷. Ainsi, ce constat peut être réitéré dès la phase de formation des étudiants en écoles d'art.

En effet, même si la reconnaissance des femmes artistes semble bien meilleure depuis quelques années, ces dernières peinent toujours à accéder aux meilleures places de la reconnaissance institutionnelle et l'influence du genre s'exerce très tôt dans les « carrières ».

Cette étude du genre via notre enquête nous a donc apporté quelques éléments de réponses quant à cette différence toujours notable dans le domaine de l'insertion professionnelle entre hommes et femmes artistes : les écoles d'art semblent produire et surtout induire, par leur fonctionnement, leurs pédagogies et leur encadrement, des comportements genrés venant fausser l'égalité des hommes et des femmes au moment d'entrer sur le marché du travail.

Ce cinquième chapitre consacré au genre nous a également permis de formuler bon nombre de questions qui restent en suspens et qui laissent la place à de futures recherches : Quelle place sera donnée à l'activité créatrice des femmes et finalement aux femmes dans la société future ? Ne seront-elles pas trop facilement toujours associées au domaine de ce que l'on appelle le « care »¹⁸ ?

Comment instaurer une reconnaissance symbolique par laquelle les artistes femmes puissent faire autorité autrement qu'en adoptant le modèle historique masculin ?

Qui plus est, la question de l'utilisation ou non de son statut de femme en tant qu'artiste se pose toujours. Faut-il revendiquer son vécu de femme quand on est une artiste plasticienne si cette dimension fait partie intégrante de la création ? Faut-il gommer ou dissimuler son genre pour être reconnue comme artiste ?

Nous pouvons, néanmoins, espérer une évolution de la reconnaissance des femmes dans l'ensemble des domaines artistiques. Ces évolutions se font déjà sentir, notamment dans les écoles d'art de pratiques amateurs où les femmes accèdent de plus en plus aux postes les plus élevés. De même, les restructurations en cours dans les écoles supérieures d'art nous donnent à espérer une évolution positive des mentalités et des comportements.

¹⁷ Cf. Quemain Alain, *Op. Cit.*, 2013, p. 355.

¹⁸ Geneviève Sellier, « Films de femmes de la décennie 2000 : avancées et freins dans le contexte français », in Jan-Ré Mélody, *Réceptions – Le genre à l'œuvre - Volume 1*, Paris, L'Harmattan, 2012, p. 102 et 103.

À nouveau, nous constatons qu'une étude plus approfondie de la question du genre en école d'art serait bienvenue et pourrait permettre d'affiner l'analyse de la situation des femmes, notamment en école supérieure d'art.

L'étude de la question du genre dans ce type d'institution mériterait donc d'être davantage fouillée, tant les stratégies mises en place par les adolescentes, les étudiantes ou les enseignant-e-s pour obtenir une place dans les champs artistiques apparaissent complexes et passionnantes.

Le chapitre VI consacré à la place de l'Éducation Nationale nous a donné l'opportunité d'approcher les grands thèmes de la sociologie de l'éducation¹⁹ et d'entrevoir les liens possibles entre les études déjà réalisées dans ce domaine très vaste de la sociologie et notre objet de recherche. Plus encore, si la sociologie de l'éducation a été principalement inspirée par les idées de réformes sous jacentes et par l'établissement possible de liens entre problèmes scolaires et problèmes sociaux, le rapprochement effectué ici, entre les deux pans de la sociologie (sociologie de l'éducation et sociologie de l'art) nous a permis d'entrevoir notre recherche sous l'angle de réformes qui pourraient, dans le futur, transformer les écoles d'art.

Ainsi, notre enquête nous a notamment permis de tisser des liens, parfois invisibles, entre les écoles d'art et les enseignements artistiques en milieu scolaire.

Nous avons, ainsi, pu constater que les adolescents qui fréquentent les écoles d'art de pratiques amateurs cumulent de bons résultats scolaires avec des choix d'options multiples. Par ailleurs, les adolescents estiment, pour la plupart d'entre eux, que les enseignements qu'ils reçoivent en milieu scolaire sont plutôt bons même s'ils regrettent le peu de temps qu'on leur accorde. Qui plus est, nombreux sont ceux qui estiment que ces cours d'arts plastiques dispensés dans le cadre scolaire se trouvent sans rapport immédiat avec leur inscription dans une école d'art de pratiques amateurs. Notre enquête vient donc confirmer ce que Sylvie Octobre avait déjà mentionné dans son ouvrage, *Les loisirs culturels des 6-14 ans* : « *L'esthétisation des arts plastiques ne débute qu'au collège avec les cours d'arts plastiques et on n'identifie aucun lien entre goût déclaré pour ces enseignements et pratique des arts plastiques en amateur* »²⁰.

¹⁹ Cacouault-Bitaud Marlaine et Ouevrard Françoise, *Sociologie de l'éducation*, Paris, La découverte, 2009.
Duru-Bellat Marie, Van Zanten Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2002.

²⁰ Octobre Sylvie, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, DEPS, 2004, p. 255.

Du côté des étudiants, notre recherche confirme à nouveau les résultats déjà obtenus dans d'autres études²¹ : le baccalauréat littéraire l'emporte sur l'ensemble des autres baccalauréats à l'entrée des écoles supérieures d'art. De plus, via l'observation du jeu des mentions et des taux de redoublement, nous avons constaté un niveau scolaire largement plus élevé du côté des étudiants d'Île-de-France. Nous pouvons donc, grâce notre étude, confirmer que les écoles d'art supérieures nationales recrutent toujours des étudiants ayant un niveau scolaire plus élevé que celui des inscrits dans les écoles d'art supérieures régionales.

Enfin, nous constatons, à travers les entretiens réalisés avec les étudiants, que les enseignants des disciplines artistiques disposent d'une influence non négligeable dans l'orientation future des adolescents en les encourageant à développer leur potentiel artistique ou, parfois, au contraire, en essayant de les dissuader d'embrasser une carrière artistique.

Les écoles d'art et l'Éducation Nationale se trouvent donc liées dans notre étude par différents aspects mais notre recherche rappelle également que les écoles d'art de pratiques amateurs doivent impérativement se détacher du modèle traditionnel scolaire, car les adolescents inscrits dans les écoles d'art de pratiques amateurs viennent avant tout y chercher quelque chose de différent du système éducatif traditionnel. Certaines écoles d'art de pratiques amateurs ont déjà commencé à réfléchir à de nouvelles formes de pédagogie mais aussi d'organisation en fédérant leurs moyens et leurs idées. Ici aussi l'évolution est en cours.

L'utilisation des nouveaux outils (ordinateur, smartphone, tablette) et moyens de communication (messageries, réseaux sociaux, blogs, etc.) par les adolescents et les étudiants de notre corpus nous a également permis d'aborder une partie de la sociologie des réseaux sociaux²² en prenant comme objet d'étude, non plus les variables sociologiques traditionnelles de nos élèves, mais en considérant leurs relations avec les nouveaux outils et moyens de communication. Il nous a ainsi été permis de constater, dans

²¹ Cf. Galodé et Danner, *Op. Cit.*, 2006.

Cf. Moulin Raymonde, *Op. Cit.*, 1992.

Cf. Sulzer Emmanuel, *Op. Cit.*, 1999.

Cf. Vandebunder Jérémie, *Op. Cit.*, 2014.

²² Mercklé Pierre, *Sociologie des réseaux sociaux*, Paris, La Découverte, 2011.

le chapitre VII, que ces nouveaux outils et moyens de communication représentaient un élément indispensable à la construction identitaire des adolescents par le jeu des réseaux de sociabilité mais également des jeunes adultes confrontés à des pratiques de création. Ces outils et modes de communication, toujours plus nombreux et performants, font pleinement partie, aujourd'hui, de leur univers.

Plus encore, cet intérêt grandissant que portent les adolescents et les étudiants mais aussi les chercheurs aux relations aujourd'hui possibles entre les transformations technologiques et la création artistique, voire plastique, engage non seulement les écoles d'art dans de nouvelles voies pédagogiques mais amène aussi les chercheurs à envisager ces transformations sous des angles multiples : sociologiques, esthétiques, artistiques, etc.²³

Ainsi, nous avons pu constater que les adolescents inscrits en école d'art de pratiques amateurs éprouvaient un intérêt grandissant pour les nouveaux moyens de communication. Cet intérêt se traduit par une augmentation de l'utilisation de ces nouveaux modes de création et de communication mais également par le désir d'y être formés dans leurs écoles de pratiques amateurs afin d'accéder à des compétences qu'ils vont ensuite chercher à valoriser dans l'utilisation des blogs, des réseaux sociaux, ou des nouveaux téléphones portables.

Les écoles d'art de pratiques amateurs semblent avoir ici un rôle crucial à jouer dans cette découverte des nouveaux moyens d'expression et doivent prendre très au sérieux les demandes formulées par les adolescents. Il ne s'agirait pas, pour ces écoles d'art, de passer à côté, non pas d'une simple proposition de cours, mais d'un fait de société plus profond et de toute évidence durable.

Par ailleurs, nous avons pu constater, à la lumière de notre enquête, que ces nouvelles formes de communication et de création concernaient aussi les étudiants scolarisés en école supérieure d'art et pouvaient aiguïser la curiosité de certains étudiants, tandis que, parmi ceux-ci, d'autres les refusaient, voire les rejetaient, par méconnaissance ou par peur.

De plus, l'utilisation de ces nouveaux modes de communication et notamment le recours à internet, semble permettre aux étudiants de se détacher du régime de l'amateur pour se rapprocher de celui du professionnel illustrant ainsi le concept de « *Proam* ». La maîtrise des nouveaux outils et moyens de communication devient alors tout autant indispensable

²³ A ce propos, il est toujours intéressant de relire l'ouvrage de Fred Forest et son plaidoyer récurrent pour l'intégration et la prise en compte des nouvelles technologies dans les écoles supérieures d'art : Forest Fred, *Repenser l'art et son enseignement*, Paris, L'Harmattan, 2002.

pour les étudiants des écoles supérieures d'art transformant ainsi les pédagogies, les créations plastiques des étudiants tout en les situant dans de nouveaux espaces d'avant-garde.

Ces nouveaux espaces d'expression, de création et de diffusion ouvrent, pour les adolescents et les étudiants faisant partie de notre enquête, des perspectives multiples et offrent la possibilité d'imaginer des territoires inexplorés. Les créations ouvertes et collectives que l'on peut rencontrer sur la toile permettent de faire naître des œuvres à plusieurs mains, interactives et souvent ludiques. Cependant, il reste de nombreuses questions à résoudre comme celles du cadrage et des limites à donner à ces nouveaux espaces de création et à leurs utilisations. Nous ne sommes qu'au début de la révolution créative et les adolescents, mais aussi les étudiants des écoles supérieures d'art, semblent bien placés pour en être les hérauts.

La chapitre VIII de cette thèse nous a également permis d'accéder à la sociologie des professions²⁴, notamment au moment où nous nous sommes penchée sur l'idée selon laquelle les élèves de notre corpus pouvaient aussi être motivés par des visées professionnelles. Notre enquête tend ainsi à prouver que la considération attribuée aux professions tient toujours une place considérable dans notre société et confirme l'idée que la profession constitue pour chacun, aujourd'hui, une façon de se définir socialement, souvent plus encore que sa confession religieuse, ses choix politiques ou son lieu de naissance.

Ainsi, ce chapitre nous a donné l'opportunité de mettre au jour les représentations du métier d'artiste que se font les adolescents inscrits en école d'art de pratiques amateurs ainsi que leurs parents et les étudiants des écoles supérieures d'art. Cette étude a également facilité la mise en exergue des attentes mais aussi des craintes, des étudiants inscrits en école d'art supérieure face à leur entrée dans le monde professionnel.

Il semble judicieux de rappeler que, contrairement à d'autres formations très ciblées et très spécifiques comme les études médicales ou celles ayant trait à la profession d'avocat par exemple, les formations en école d'art préparent leurs étudiants à un nombre considérable de métiers, certains parlant même de plus de 400 métiers possibles.

²⁴ Champy Florent, *La sociologie des professions*, Paris, PUF, 2009.

De fait, nous avons pu montrer, dans cette partie de notre analyse, deux mouvements principaux : d'une part, le désir d'embrasser une carrière artistique ou liée à la création pour les adolescents fréquentant les écoles d'art de pratiques amateurs ainsi que pour leurs parents, et d'autre part, une grande méconnaissance du métier d'artiste plasticien au sein de nos publics étudiés ainsi que des définitions extrêmement variées données de celui-ci à travers les entretiens réalisés avec les étudiants. Il semblerait, notamment, plus facile de s'imaginer artiste plasticien en Île-de-France que dans la région Nord-Pas-de-Calais.

Nous avons également découvert que certains parents des adolescents viennent avant tout chercher dans une école d'art des aspects formateurs²⁵ que leur enfant pourra ensuite réinvestir dans sa vie future et, pourquoi pas, dans son futur métier, même si celui-ci ne relève pas du champ artistique. La dimension loisir semble ici reléguée au second plan, même si ces parents ont largement compris que l'école d'art pouvait aussi apporter d'autres valeurs, sociales, intuitives ou personnelles pouvant aider à construire la personnalité de leur enfant.

Par contre, si les parents restent plutôt favorables à des études artistiques, ils valorisent avant tout des métiers connus, associés à un savoir-faire et le métier d'artiste plasticien n'est jamais évoqué, ni par les adolescents, ni par les parents.

Les écoles d'art de pratiques amateurs ainsi que les écoles supérieures d'art ont, de toute évidence, un rôle important à jouer dans l'accès à la professionnalisation de leurs élèves dans les milieux artistiques qui constitue en quelque sorte actuellement l'angle mort de ce type d'établissement.

Comme le soulignait Raymonde Moulin²⁶ dans son ouvrage : *L'artiste, l'institution et le marché*, les écoles d'art ont tout intérêt à aider les étudiants à tisser, voire à créer leur double réseau (institutionnel et marchand) avant la sortie de l'établissement. De plus, cette mise en réseau reste à entrevoir différemment selon les options choisies par les étudiants. En effet, comme nous l'avons déjà précisé, l'insertion professionnelle et la possibilité d'envisager un métier artistique se trouvent assujetties aux options proposées : elles n'aboutiront pas aux mêmes résultats selon que l'étudiant ait obtenu son diplôme dans l'option art, design ou communication, en témoignent les résultats de l'enquête de Magali Danner et Gilles Galodé²⁷. Cependant, les mythes sur la vie d'artiste incompatibles avec la nécessité de gagner sa vie perdurent. Plusieurs objections subsistent dans les

²⁵ Cf. Champy Florent, *Op. Cit.*, 2009, p. 54.

²⁶ Moulin Raymonde, *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion, 1992.

²⁷ Cf. Galodé Gilles et Danner Magali, *Op. Cit.*, Juin 2006, p. 114.

esprits comme celles de la créativité ne pouvant être brimée par des considérations administratives ou matérielles ou encore les effets de l'incertitude qui font partie intégrante de la vie de l'artiste plasticien.

Cette enquête nous amène donc à envisager une voie médiane, légèrement différente de celle avancée par Pierre-Michel Menger²⁸, dans la qualification ou la redéfinition du métier d'artiste à travers la figure du travailleur indépendant sachant manier différentes compétences pour une adaptation optimale à la pluriactivité tout en ayant investi les nouvelles formes de communication et d'autopromotion via internet.

Enfin, le dernier chapitre de cette thèse, consacré aux rapprochements possibles entre les écoles d'art de pratiques amateurs et les écoles supérieures d'art, révèle à nouveau les contradictions existantes entre, d'une part, un engouement sans précédent pour les pratiques amateurs et, d'autre part, une méconnaissance de ces pratiques dans le domaine des arts plastiques et surtout une méconnaissance de la part des écoles supérieures d'art et du ministère de leurs structures et des missions réelles qui les animent. En effet, les études réalisées par le Département des Études, de la Prospective et des Statistiques depuis quelques années insistaient sur cette nouvelle valorisation des pratiques amateurs devenant ainsi le levier incontournable d'une possible démocratisation culturelle. Cependant, ces études, même si elles l'ont souligné parfois, avaient omis, en partie, de faire la jonction entre le monde des profanes et celui des professionnels, notamment dans le domaine des arts plastiques. Autant dans le domaine musical, ou dans le théâtre, certaines études ont pu montrer ce lien existant entre les amateurs et les professionnels, autant dans le champ des arts plastiques, ces liens avaient été occultés, interdisant d'espérer une traversée du miroir. Quelques auteurs avaient déjà timidement essayé de glisser le sujet dans l'agora, mais, au final, rien n'avait vraiment transpiré : « *Ces élèves (l'auteur parle de jeunes gens inscrits dans une petite école d'art communale à Yvetot), avaient la même conception du bricolage artistique que celle des étudiants d'une école supérieure d'art. J'étais troublé. Je m'étais dit alors que ce qui différenciait une institution à vocation professionnelle résidait pour l'essentiel dans la manière dont les étudiants s'inscrivaient dans la perspective d'une vie d'artiste* »²⁹.

²⁸ Cf. Menger Pierre-Michel, *Op. Cit.*, 2002.

²⁹ Angel Dominique, *Le sèche-bouteilles – De la fin des avant-gardes à la misère des écoles d'art*, Arles, Actes Sud, 2010, p. 153.

Nous espérons, un jour, que les écoles de pratiques amateurs réussissent à toutes se réunir autour de critères communs, voire d'une charte de fonctionnement et pédagogique, permettant de les identifier et de devenir les interlocuteurs privilégiés des écoles supérieures d'art, mais aussi de toutes les instances concernées par l'enseignement des arts plastiques et visuels.

De manière générale, nous espérons que cette thèse aura pu contribuer à éclairer les dynamiques à l'œuvre du côté des écoles d'art tout type confondu, et que d'autres recherches viendront compléter et augmenter les connaissances que nous avons cherché à produire. En effet, nous pourrions imaginer une étude à l'échelle, cette fois-ci européenne, des relations existantes entre les structures de pratiques amateurs et les établissements de formations professionnelles des domaines artistiques.

Des pistes de travail restent à poursuivre dans différentes directions évoquées dans notre thèse. Ainsi, la question du genre pourrait être largement enrichie par de nouvelles enquêtes. De même, nous avons vu que les écoles d'art s'adressaient principalement à des élèves dont l'origine sociale est assez homogène. L'effort d'élargissement des publics doit encore être accentué si l'on veut que l'ensemble des catégories socioprofessionnelles puisse accéder à l'ensemble des écoles d'art, qu'elles soient de pratiques amateurs ou supérieures. Enfin, les mutations sociales et, notamment, celles qui sont liées aux nouvelles technologies promettent de modifier profondément les métiers créatifs et, de fait, les établissements de formation.

Réaliser une enquête sociologique sur les publics des écoles d'art fut pour nous une aventure passionnante qui nous mena, durant pratiquement six années, à envisager notre propre métier d'enseignante en école d'art sous un autre jour et à porter un nouveau regard sur les publics qui fréquentent ces écoles ainsi que sur l'ensemble des acteurs associés à leur fonctionnement.

Réaliser une enquête sociologique sur les publics des écoles d'art nous a permis d'aborder pleinement les problématiques liées à l'étude sociologique et à éprouver sur le terrain différentes méthodes d'enquête. Ainsi, nous avons découvert les joies de l'enquête *in situ*, le plaisir des trouvailles espérées ou fortuites, mais aussi la complexité des comportements humains et sociaux qu'il faut ensuite analyser et parfois théoriser.

Nous espérons surtout que cette enquête représentera, par la suite, le point de départ de nouvelles recherches liées aux écoles d'art, qu'elles soient de pratiques amateurs ou supérieures, et que cette thèse ouvrira la voie à de nouvelles perspectives de connaissance, voire d'évolution, de ces écoles.

Bibliographie

Ouvrages

Anatrella Tony, *Interminables adolescences, Les 12/30 ans*, Paris, Cerf/Cujas, 11^e édition, 2008.

Angel Dominique, *Le sèche-bouteilles – De la fin des avant-gardes à la misère des écoles d'art*, Arles, Actes Sud, 2010.

Aron Raymond, *Les étapes de la pensée sociologique*, Paris, Gallimard, 1967.

Ayral Sylvie, Raibaud Yves (dirs.de), *Pour en finir avec la fabrique des garçons*, Pessac, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 2014, Vol 1 et 2.

Bach Jean-François, Houdé Olivier, Léna Pierre, Tisseron Serge, *L'enfant et les écrans – Un avis de l'Académie des sciences*, Paris, Éditions Le Pommier, 2013.

Becker Howard S., *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 1982.

Benhamou Françoise, *L'économie de la Culture*, Paris, La Découverte, 2008.

Bézille-Lesquoy Hélène, *L'autodidacte*, Paris, L'Harmattan, 2003.

Blanchet Alain et Gotman Anne, *L'enquête et ses méthodes*, Paris, Armand Colin, 2010.

Bonnet Marie-Jo, *Les femmes artistes dans les avant-gardes*, Paris, Éditions Odile Jacob, 2006.

Bordeaux Marie-Christine et Deschamps François, *Éducation artistique, l'éternel retour ?*, Toulouse, Éditions de l'attribut, 2013.

Bourcier Danièle, Van Andel Pek, *La sérendipité – le hasard heureux*, Paris, Hermann, 2011.

Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, *Les héritiers – Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1964.

Bourdieu Pierre, Darbel Alain, *L'amour de l'art*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1969.

Bourdieu Pierre, *La distinction – critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979.

Bourdieu Pierre, *Les règles de l'art*, Paris, Éditions du Seuil, 1998.

Bourdieu Pierre, *Penser l'art à l'école*, Actes Sud, Nîmes, 2001.

Buchard Laurent, Noël Benoît, *L'école d'art de Calais – Arts, Industrie et politique du XVIII^e siècle à nos jours*, Calais, Communauté d'Agglomération du Calaisis, 2004.

Buscatto Marie et Léontsini Mary (dir.), *Les pratiques artistiques au prisme des stéréotypes de genre*, Paris, L'Harmattan, 2011.

Butler Judith, *Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion*, Paris, La Découverte, 2005.

Cacouault-Bitaud Marlaine et Oeuvrard Françoise, *Sociologie de l'éducation*, Paris, La découverte, 2009.

Chabanne Jean-Charles, Parayre Marc, Villagordo Eric, *La rencontre avec l'œuvre – Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*, Paris, L'Harmattan, 2012.

Champy Florent, *La sociologie des professions*, Paris, PUF, 2009.

Clair Isabelle, *Sociologie du genre*, Paris, Armand Colin, 2012.

Cometti Jean-Pierre, *La force d'un malentendu, Essai sur l'art et la philosophie de l'art*, L'association Le croisement/Questions théoriques, novembre 2009.

Comte Auguste, *Philosophie des sciences*, Paris, Gallimard, 1996.

Coulangeon Philippe, *Les métamorphoses de la distinction – Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Grasset, 2011.

Danic Isabelle, David Olivier et Depeau Sandrine (sous la dir.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010.

Darmon Muriel, *La socialisation*, Paris, Arman Colin, 2010.

Davallon Jean, *L'exposition à l'œuvre*, Paris, L'Harmattan, 1999.

Davila Thierry, *In extremis - Essais sur l'art et ses déterritorialisations depuis 1960*, Paris, La lettre volée, 2009.

Déchaux Jean-Hugues, *Sociologie de la famille*, Paris, La Découverte, 2009.

De Singly François, *Lire à 12 ans – Une enquête sur les lectures des adolescents*, Paris, Nathan, 1989.

De Singly François, *Libre ensemble*, Paris, Nathan, 2000.

De Singly François, *Le questionnaire*, Paris, Armand Colin, 2008.

Devineau Sophie, *Le genre à l'école des enseignantes – Embûches de la mixité et leviers de la parité*, Paris, L'Harmattan, 2012.

- Donnat Olivier, *Les amateurs - Enquête sur les activités artistiques des Français*, Paris, Ministère de la Culture, Dag, Département des Études et de la prospective, 1996.
- Donnat Olivier, Tolila Paul (dirs.), *Le(s) public(s) de la culture*, Paris, Presses de Science Po, 2003.
- Donnat Olivier, *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique – Enquête 2008*, Paris, Éditions La Découverte, 2009.
- Dubet François, *Les lycéens*, Paris, Le seuil, 1991.
- Dubet François, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Éditions du Seuil, 1994.
- Dubois Vincent, *La culture comme vocation*, Paris, Éditions Raisons d'agir, 2013.
- Ducret André, Moeschler Oliver (sous la dir.), *Nouveaux regards sur les pratiques culturelles*, Paris, l'Harmattan, 2011.
- During Elie, Jeanpierre Laurent, Kihm Christophe, Zabunyan Dork, *In actu – De l'expérimental dans l'art*, Paris, Les presses du réel, 2009.
- Durkheim Émile, *Les règles de la méthode sociologique*, Bruxelles, Ultraletters, 2013.
- Duru-Bellat Marie, Van Zanten Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2002.
- Erbès-Seguin Sabine, *La sociologie du travail*, Paris, La Découverte, 1999.
- Fidecaro Agnese, Lachat Stéphanie (sous la dir. de), *Profession : créatrice – La place des femmes dans le champ artistique*, Lausanne, Éditions Antipode, 2007.
- Fize Michel, *L'adolescent est une personne...normale – Pour en finir avec le mythe de la crise d'adolescence*, Paris, Seuil, 2006.
- Flichy Patrice, *Le sacre de l'amateur – sociologie des passions ordinaires à l'ère numérique*, Paris, Seuil, 2010.
- Forest Fred, *Repenser l'art et son enseignement*, Paris, L'Harmattan, 2002.
- Fougeyrollas-Schwebel Dominique, Planté Christine, Riot-Sarcey Michèle, Zaidman Claude (sous la direction de), *Le genre comme catégorie d'analyse, Sociologie, Histoire, Littérature*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- Fourmentaux Jean-Paul, *Artistes de laboratoire – Recherche et création à l'ère numérique*, Paris, Éditions Hermann, 2011.
- Fraisse Geneviève, « Le dérèglement des représentations », in Jan-Ré Mélody, *Réceptions – Le genre à l'œuvre - Volume 1*, Paris, L'Harmattan, 2012.
- Gaillot Bernard-André, *Arts Plastiques - Éléments d'une didactique critique*, Paris, PUF, 1997.

- Giraud Claude, *Histoire de la sociologie*, Paris, PUF, 1997.
- Glevarec Hervé, *La culture de la chambre, préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familiale*, Paris, DEPS Ministère de la Culture et de la Communication, 2010.
- Graceffa Agnès (sous la dir.), *Vivre de son art – Histoire du statut de l'artiste XV^e – XXI^e siècle*, Paris, Hermann, 2012.
- Greffe Xavier, *Artistes et marchés*, Paris, La Documentation Française, 2007.
- Goffman Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne – 1. La présentation de soi*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1973.
- Heinich Nathalie, *La sociologie de l'art*, Paris, La Découverte, 2004.
- Heinich Nathalie, *Ce que l'art fait à la sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1998.
- Heinich Nathalie, *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*, Paris, Éditions Gallimard, 2005.
- Heinich Nathalie, Shapiro Roberta (sous la dir.), *De l'artification – Enquêtes sur le passage à l'art*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2012.
- Hughes Everett Cherrington, *Le regard sociologique*, Paris, Éditions EHESS, 1997.
- Jauss Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978.
- Kaufmann Jean-Claude, *L'enquête et ses méthodes – L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 2011.
- Labadie Francine, Rouet François (sous la dir.), *Travail artistique et économie de la création*, Paris, DEPS, Ministère de la Culture et de la Communication, 2008.
- Lagrange Hugues, *Le déni des cultures*, Paris, Seuil, 2010.
- Lahire Bernard, *L'homme pluriel – Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 2001.
- Le Marec Joëlle, *Publics et Musées – La confiance éprouvée*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- Lemel Yannick, Roudet Bernard, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- Liot Françoise, *Le métier d'artiste*, Paris, L'Harmattan, 2004.
- Mairesse François, *Le droit d'entrer au musée*, Bruxelles, Éditions Labor, 2005.
- Mélody Jan-Ré, *Réceptions (Vol. 1), Créations (Vol. 2), Représentations (Vol. 3) – Le genre à l'œuvre*, Paris, L'Harmattan, 2012.

- Mendras Henri, *Éléments de sociologie*, Paris, Armand Colin, Coll. « U », 1967.
- Menger Pierre-Michel, *Œuvrer dans l'incertitude*, Al Dante Aka, Bruxelles, 2012.
- Mercklé Pierre, *Sociologie des réseaux sociaux*, Paris, La Découverte, 2011.
- Merleau-Ponty Maurice, *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard, 1964.
- Michaud Yves, *Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art*, Paris, Éditions Jacqueline Chambon, 1999.
- Michaud Yves, *Le nouveau luxe*, Paris, Stock, 2013.
- Monnier Gérard, *L'art et ses institutions en France*, Paris, Gallimard, 1995.
- Montandon Frédérique et Pérez-Roux Thérèse (sous la dir. De), *Les médiations culturelles et artistiques*, Paris, L'Harmattan, 2014.
- Morin Edgar, *L'esprit du temps 1 - Névrose*, Paris, Grasset, 1962.
- Morin Edgar, *L'esprit du temps 2 – Nécrose*, Paris, Grasset, 1975.
- Moulin Caroline, *Féminités adolescentes, Itinéraires personnels et fabrication des identités sexuées*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2005.
- Moulin Raymonde, *Le marché de la peinture en France*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1967.
- Moulin Raymonde, *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion, 1992.
- Moulin Raymonde, *De la valeur de l'art*, Paris, Flammarion, 1992.
- Moulinier Pierre, *Les politiques publiques de la culture en France*, Paris, PUF, 5^e édition 2010.
- Naudier Delphine, Rollet Brigitte, *Genre et légitimité culturelle – Quelle reconnaissance pour les femmes ?*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- Naudier Delphine, Roueff Olivier, Wenceslas Lizé, *Intermédiaires du travail artistique – A la frontière de l'art et du commerce*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS, 2011.
- Nicolas-Le Strat Pascal, *Une sociologie du travail artistique*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- Octobre Sylvie, Détrez Christine, Mercklé Pierre, Berthomier Nathalie, – *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Paris, La Documentation Française, 2010.
- Octobre Sylvie (Sous la dir.), *Enfance et Culture. Transmission, appropriation et représentation*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS, 2010.

- Octobre Sylvie, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, DEPS, 2004.
- Octobre Sylvie, *Deux pouces et deux neurones – Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*, Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS, Paris, 2014.
- Pasquier Dominique, *Cultures lycéennes, La Tyrannie de la majorité*, Paris, Éditions Autrement – Collection Mutations n° 235, 2005.
- Péquignot Bruno, *Sociologie des Arts*, Paris, Armand Colin, 2013.
- Péquignot Bruno, *Recherche sociologiques sur les images*, Paris, L'Harmattan, 2008.
- Péquignot Bruno, *La question des œuvres en sociologie des arts et de la culture*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- Peretz Henri, *Les méthodes en sociologie – L'observation*, Paris, La Découverte, 2007.
- Perrot Michelle, *Les femmes ou les silences de l'histoire*, Flammarion, 1998.
- Piaget Jean, *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, 1966.
- Pita Castro Juan Carlos, *Devenir artiste, une enquête biographique*, Paris, L'Harmattan, 2013.
- Quemin Alain, *Les stars de l'art contemporain*, Paris, CNRS Éditions, 2013.
- Ravet Hyacinthe, *Musiciennes – Enquête sur les femmes et la musique*, Paris, Éditions Autrement, 2011.
- Rocher Guy, *Introduction à la sociologie générale – Le changement social*, Ltée, Éditions HMH, 1968.
- Ruby Christian, *Les résistances à l'art contemporain*, Bruxelles, Éditions Labor, 2002.
- Schlanger Judith, *La vocation*, Paris, Éditions du Seuil, 1997.
- Schnapper Antoine, *Le métier de peintre au Grand Siècle*, Paris, Gallimard, 2004.
- Segré Monique, *L'art comme institution, L'école des Beaux-Arts 19^e-20^e siècle*, Cachan, Les Éditions de l'ENS-Cachan, 1993.
- Sirota Régine (sous la dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006.
- Stroobants Marcelle, *Sociologie du travail*, Paris, Armand Colin, 2010.
- Suaud Charles, *La vocation, Conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Paris, Minuit, 1978.

Vallet Pascal, *Les dessinateurs – Un regard ethnographique sur le travail dans les ateliers du nu*, Paris, L'Harmattan, 2013.

Vasari Giorgio, *La vie des meilleurs peintres, sculpteurs et architectes* (1550), Paris, Actes Sud, 2005.

Wacquant Loïc, *Corps et âme – Carnet ethnographique d'un apprenti boxeur*, Marseille, Agone, 2002.

Watier Patrick, *Une introduction à la sociologie compréhensive*, Belval, Les Éditions Circé, 2002.

Weber Max, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon, 1964.

Articles

Abbou Julie, « Pratiques graphiques du genre », in *Langues et cité, féminin, masculin : la langue et le genre*, *Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques*, n° 24, octobre 2013.

Allard Laurence, Vandenberghe Frédéric, « Express yourself ! Les pages perso – Entre légitimation technopolitique de l'individualisme expressif et authenticité réflexive peer to peer », *Réseaux*, n° 117, 2003.

Arper, Neil. O, Wassal, G.H & Finan, R., “ Genre differentials in earnings of artists – Evidence from the 2000 census “, 14th International Conference on Culture Economics, Vienne, Autriche, 6-9 juillet, 2011.

Becker Howard S., « Monde de l'art et types sociaux », in *Sociologie du travail*, 4-83, 1983, p. 404 à 416.

Bourdieu Pierre, « Les arts dans la société », *Revue internationale des sciences sociales*, Vol. XX, n°4, 1968, pp. 640 à 664.

Cardon Dominique, Delaunay-Téterel Hélène, « La production de soi comme technique relationnelle », *Réseaux*, n° 138, 2006.

Damon Julien, « Les métamorphoses de la famille : rétrospective, tendances et perspectives en France », *Futuribles*, septembre-octobre 2013, n° 396, p. 5-21.

Donnat Olivier, « Les activités artistiques amateur », *Développement culturel*, n° 109, mars 1996.

Donnat Olivier, « Transmettre une passion culturelle », *Développement culturel*, n° 143, Février 2004.

Donnat Olivier, « En finir (vraiment) avec la « démocratisation de la culture » », *Owmi*, avril 2011.

Freidson Eliot, Chamboredon Jean-Claude, Menger Pierre-Michel, « Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique », in *Revue Française de Sociologie*, 1986, 27-3, p. 431-443.

Galland Olivier, « Adolescence, post-adolescence, jeunesse : retour sur quelques interprétations », in *Revue Française de Sociologie*, 42-4, 2001, p. 611-640.

Galodé Gilles, Michaut Christophe, « Le cheminement des étudiants dans les écoles supérieures d'art », *Revue Française de Pédagogie*, n° 143, avril-mai-juin 2003, p. 79 à 89.

Hennion Antoine, « Une sociologie des attachements. D'une sociologie de la culture à une pragmatique de l'amateur », *Sociétés*, n° 85, 2004.

Kerlan Alain, « L'entrée éducative : la culture comme expérience et rencontre », *Champs culturels*, n° 22, mai 2009, Ministère de l'agriculture et de la pêche, Ministère de la Culture et de la Communication.

Martin Olivier, « L'Internet des 10-20 ans – Une ressource pour une communication autonome », in *Réseaux* n° 123, 2004.

Menger Pierre-Michel, « Rationalité et incertitude de la vie d'artiste », *L'année Sociologique*, 1989, p. 110 à 149.

Moulin Raymonde, « De l'artisan au professionnel : l'artiste », in *Sociologie du travail*, 4-83, 1983, p. 388 à 403.

Necker Sophie, Tribalat Thierry, « Règles à respecter, règles à transgresser, dans le monde de la danse et du sport d'aujourd'hui », *Revue du CEDRE*, mars 2009.

Octobre Sylvie, « La fabrique sexuée des goûts culturels, construire son identité de fille ou de garçon à travers les activités culturelles », in *développement culturel*, n°150, décembre 2005.

Paillé Pierre, « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, n°23, 1994, p. 147 à 181.

Pasquier Dominique, « Carrières de femmes : l'art et la manière, in *Sociologie du travail*, 4-83, 1983, p. 418 à 431.

Quemin Alain, « Femmes et artistes : la difficile voie du succès dans le secteur de l'art contemporain », Catalogue en ligne de l'accrochage « Elles », Centre Pompidou, juin 2009.

Quemin Alain, « L'art dans la mondialisation, le marché de l'art : une mondialisation en trompe-l'œil », *Questions internationales*, La Documentation Française, n° 42 mars-avril 2010.

Suaud Charles, « Contribution à une sociologie de la vocation : destin religieux et projet scolaire », in *Revue Française de Sociologie*, Vol. 15, n° 15.1, 1974, pp. 77 - 111.

Sylvestre Jean-Pierre, « Une perspective sociologique sur la continuité entre les pratiques quotidiennes, les activités artistiques et la sensibilité esthétique », *Hermès* 20, 1996.

Tavan Chloé, « Les pratiques culturelles : le rôle des habitudes prises dans l'enfance », *Insee première*, N°883, février 2003.

Vandenbunder Jérémie, « Une école de la maturation ? Analyse de la formation artistique entre immédiateté du don, rythme des études et processus de création », *Temporalités.revues.org*, 2011.

Wolinski Natacha, « Rencontres d'Arles – Les nouvelles pratiques de la photographie », BAM, Juillet 2011.

Rapports, Dossiers et Thèses

Bichat Jean-Marcel, *L'enseignement des disciplines artistiques à l'école*, Bureau du Conseil économique et social, rapport 2004.

Chevrefils-Desbiolles Annie, « L'amateur dans le domaine des arts plastiques – Nouvelles pratiques à l'heure du web 2.0 », Département des publics et de la diffusion – DGCA – Ministère de la Culture et de la Communication, mars 2012.

Christin Angèle, Donnat Olivier, « Pratiques culturelles en France et aux États-Unis – Éléments de comparaison 1981-2008 », DEPS, *Culture Études*, 2014-1.

Dietsch Bruno, Sotto Marie-Françoise, « L'enseignement spécialisé de la musique, de la danse et de l'art dramatique en 2008-2009 », DEPS, *Cultures Chiffres*, septembre 2010.

Eidelman Jacqueline, Dessajan Séverine, Cordier Jean-Pierre, Peyrin Aurélie, « Nouveaux regards sur l'éducation artistique, nouvelle forme de médiation muséale : étude de réception auprès des préadolescents et adolescents en visite scolaire au centre Georges-Pompidou », CERLIS, 2006/2007.

Enel Françoise, « Politiques d'éducation artistique et culturelle : rôle et action des collectivités locales », DEPS, *Cultures Études*, 2011-2.

Galodé Gilles, *Les écoles d'art en France : Évolution des structures d'offre et des effectifs*, Cahiers de l'IREDU, n°57, 1994.

Galodé Gilles et Danner Magali, « L'insertion professionnelle des diplômés DNSEP 2003, Enquête nationale trente mois après le diplôme », IREDU, Ministère de la Culture et de la Communication. Délégations aux arts plastiques, Juin 2006.

Gonthier-Maurin Brigitte, « La place des femmes dans l'art et la culture », Rapport d'information du Sénat, n° 704, juin 2013.

Gross Eric, « Un enjeu reformulé, une responsabilité devenue commune – Vingt propositions et huit recommandations pour renouveler et renforcer le partenariat Éducation-Culture-collectivités locales en faveur de l'éducation artistique et culturelle », Rapport interministériels, 14 décembre 2007.

Lockwood Didier, « Quelles méthodes d'apprentissage et de transmission de la musique aujourd'hui ? », rapport du Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle, 2011.

Lutinier Bruno, Dietsch Bruno et Sotto Marie-Françoise, « Formations artistiques, culturelles et en communication en 2009 : 155 000 étudiants dans des filières très diversifiées », *Cultures Chiffres*, DEPS, 2011-5.

Patureau Frédérique, Cléron Eric, « L'emploi dans les professions culturelles en 2005 », DEPS, *Culture chiffres*, 2007-8.

Prat Reine, « Pour l'égal accès des femmes et des hommes aux postes de responsabilité, aux lieux de décision, à la maîtrise de la représentation », *Mission pour l'égalité et contre les exclusions – rapport d'étape n°1*, mai 2006.

Sulzer Emmanuel, Thèse de doctorat « Apprendre l'art, l'enseignement des arts plastiques et ses usages sociaux. 1973-1993 », sous la direction de Charles Suaud, Nantes, 1999.

Vandenbunder Jérémie, Thèse de doctorat, « La pédagogie de la création – Une sociologie de l'enseignement artistique », sous la direction de Charles Gadea, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, 2014.

Vieaux Christian, « Histoire de l'art, Histoire des Arts », BD n° 103 novembre 2008, Inspection Académique du Nord. (Le *Bulletin départemental de l'Éducation nationale du Nord*). « La place des enseignements artistiques dans la réussite scolaire », rapport IGEN-Inspection Générale de l'éducation Nationale, groupe de l'enseignement scolaire, octobre 1999.

Zadora Edwige, « Les établissements d'enseignement supérieur artistique et culturel relevant du ministère de la Culture et de la Communication – année scolaire 2008-2009 », DEPS, *Culture Chiffres*, 2009-6.

« L'art à l'école », numéro spécial de *Beaux Arts magazine*, 2001.

Regards sur l'actualité – L'État et la création artistique – *La documentation Française* - n° 322 – Juin-Juillet 2006.

20 ans de sociologie de l'art : Bilan et perspectives, Tome I, Paris, L'Harmattan, 2007.

« Les parcours des 16-26 ans, connaître les trajectoires des jeunes à Calais pour prévenir les situations à risques » – *Conseil Local de Sécurité et de prévention de la délinquance à Calais* – Observatoire de Calais, octobre 2007.

Les politiques culturelles, Cahiers français, La documentation Française, Janvier-février 2009, n° 348.

Artpress 2 : Écoles d'art – Nouveaux enjeux, octobre 2011.

Lavrador Judicaël et Schlessler Thomas, « Ces artistes qui créaient des chefs-d'œuvre à 10 ans », *Beaux Arts Magazine*, n° 343, janvier 2013, pp. 87 à 93.

Les pratiques artistiques au prisme des stéréotypes de genre, Paris, L'Harmattan, 2001.

« Genre, féminisme et valeur de l'art », *Cahiers du genre*, L'Harmattan, n° 43-2007.

« Les usages de loisirs de l'informatique domestique », *Développement culturel*, Ministère de la Culture-DEP, n° 130, octobre 1999.

Annexes 1 : Les questionnaires

1 –aux adolescents

2 –aux parents des adolescents

3 –aux étudiants

Chacune des dix écoles d'art de pratiques amateurs faisant partie de notre corpus a reçu des questionnaires enfants et parents adaptés au contexte local : les noms des communes ainsi que l'appellation des écoles ont été modifiés selon l'école étudiée. Nous avons choisi de garder en exemple les questionnaires utilisés pour l'école d'art du Calaisis.

Enquête sur les jeunes et l'art.

Bonjour,

Avec les autres élèves de l'école d'art du Calaisis, tu participes à une étude de doctorat et tes réponses peuvent aider à mieux connaître les goûts et les pratiques artistiques des jeunes.

Tu vas pouvoir donner ton avis sur ce que tu aimes faire à l'école d'art et sur beaucoup d'autres sujets.

Pour répondre, tu vas voir, c'est très simple : il suffit de cocher les cases qui correspondent à ta réponse ou, lorsque cela t'est demandé, d'écrire en toutes lettres ce que *tu* veux répondre.

Ton avis nous intéresse. Il est important que tu répondes à toutes les questions.

Ni tes parents, ni ton professeur ne sauront ce que tu as répondu.

Merci pour ta participation et à toi de jouer !

Ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'un doctorat mené par Frédérique Joly sur les adolescents et les arts visuels.

Il sera rempli avec les élèves durant les cours.

Frédérique Joly, doctorante à l'université Paris III Sorbonne nouvelle sous la direction d'Alain Quemin – Laboratoire CERLIS (Universités Paris-Descartes et Paris III)

Enseignante à l'école d'art du Calaisis.

Questionnaire pour les élèves de l'École d'Art du Calaisis

1. Faisons connaissance :

Prénom :

Fille

Garçon

Age :

Date de Naissance :

Ville de résidence :

Tél :

Adresse mail :

As-tu un blog ?

Oui

Non

Professions des parents/Beaux-parents :

	Ton père ou Beau-père	Ta mère ou Belle-mère
Peux-tu donner la profession précise de :		

Nombre de frères et sœurs :

2. Ta scolarité :

Classe :

Quel est le nom de ton école/collège/Lycée :

Option :

Choix de la filière pour l'année 2010/2011 :

2.1 Tu dirais que tu es plutôt :

Un mauvais élève

Un élève très moyen

Un élève moyen

Un bon élève

Un très bon élève

2.2 Que penses-tu de l'enseignement que tu reçois dans le domaine des arts plastiques dans ton école/collège/lycée ?

.....
.....

A-t-il influé sur ton inscription à l'école d'art ?

Oui

Non

De quelle(s) manière(s) :

.....
.....

3. À propos de l'école d'art :

3.1 Est-ce ta première année à l'école d'art ?

- Oui Non

Si non, quel est le nombre d'années d'études à l'école d'art en incluant celle-ci ? :

3.2 Que recherches-tu en venant à l'école d'art ? (choisis trois réponses s'il te plaît)

- La découverte de nouveaux artistes.
- La découverte de nouvelles techniques.
- Un moment de détente, de loisir.
- Un moment d'apaisement, de ressourcement.
- Des savoirs, d'autres connaissances.
- De l'émotion, des expériences fortes.
- Un temps de partage avec d'autres élèves de ton âge, la compagnie d'autres « jeunes ».
- Le dépaysement, qui ne soit ni l'école, ni le domicile.
- Une autre façon de m'exprimer.
- La discussion, le débat.
- Rien de particulier.
- Autre, précise s'il te plaît :

3.3 Qui a eu l'idée de t'inscrire à l'école d'art ?

- Ton père ou ton beau-père Ta mère/Belle-mère
- Des ami(e)s de ton âge
- Toi-même Un autre membre de la famille
- Autres, peux-tu préciser ? :

.....
.....
.....

3.4 Veux-tu poursuivre des études artistiques après le Collège/le lycée ?

- Oui Non

Profession envisagée :

.....

3.5 Est-ce qu'un autre membre de ta famille fréquente l'école d'art du Calaisis ?

- Frère Père/Beau-père
- Sœur Mère/Belle-mère
- Autres, peux-tu préciser ? :

.....
.....
.....

3.5 Bis Est-ce qu'un autre membre de ta famille a fréquenté l'école d'art du Calaisis ?

- Frère
- Père/Beau-père
- Sœur
- Mère/Belle-mère
- Autres, peux-tu préciser ?:

.....
.....
.....

3.6 Connais-tu la salle d'exposition de l'école d'art ?

- Oui
- Non

3.7 Qu'aimerais-tu trouver à l'école d'art que tu ne trouves pas aujourd'hui ?

.....
.....
.....

3.8 Combien de fois par semaine viens-tu suivre des cours à l'école d'art ? :

3.8 bis Voudrais-tu venir à l'école d'art :

- Plus souvent, peux-tu expliquer pourquoi et la fréquence souhaitée :

.....
.....

- Moins souvent, peux-tu expliquer pourquoi et la fréquence souhaitée :

.....
.....

- Ne veut pas changer sa fréquence, peux-tu expliquer pourquoi :

.....
.....

3.9 Quelles sont les disciplines artistiques que tu préfères pratiquer au sein de l'école d'art ? (choisis trois réponses maximum s'il te plait)

- Peinture
- Sculpture/volume
- Dessin
- Gravure
- Autres, précisez
- Visite d'exposition
- Photographie
- Dessin d'animation/vidéo
- Histoire de l'art et culture artistique

Qu'aimerais-tu faire à l'école d'art que tu ne peux pas faire aujourd'hui ?

.....
.....
.....

4. Sur les pratiques artistiques :

4.1 Ces douze derniers mois, es-tu allé(e) :

- Au cinéma
- A un festival, à un concert de :
 - Rock, pop, électro, rap.
 - Musique classique.
 - Musique contemporaine.
 - Jazz.
 - Musique du monde.
- A un spectacle de :
 - Danse classique.
 - Danse contemporaine.
 - Humour, one man show.
 - Cirque ou théâtre de rue.
 - De théâtre.
 - D'opéra ou d'opérette.
- A un match, spectacle sportif.

4.2 Ces douze derniers mois, as-tu visité un musée, une galerie, une exposition :

- De Beaux-arts
- D'art moderne.
- D'art contemporain.
- D'histoire, d'archéologie, de préhistoire.
- De sciences, techniques et industrie.
- De civilisations, de sociétés, écomusées.
- De photographies.
- D'architecture, de design.
- Un monument, un lieu de mémoire.

4.3 Pratiques-tu en amateur :

- La musique, le chant.
- Le théâtre.
- La danse.
- L'écriture (poèmes, nouvelles, blog).
- Le dessin, la peinture, la sculpture.
- La photographie, la vidéo.
- Le graphisme, les arts numériques.
- Un sport, lequel :

4.4 Si tu devais te passer d'une pratique culturelle pendant un moment, quelle pratique te manquerait le plus ?

.....
.....
.....

4.5 Pratiques-tu le dessin/la peinture/la sculpture seul(e) chez toi ?

Oui Non

4.6 As-tu déjà visité une exposition d'art contemporain ?

Oui Non

Si oui, étais-tu avec (plusieurs réponses sont possibles) :

- L'école Ton père/Beau-père
- Seul(e) Tes deux parents
- Ta mère/Belle-mère Des ami(e)s
- Autres, peux-tu préciser :

4.7 Sur les pratiques artistiques de tes parents/Beaux-parents :

Tes parents/Beaux-parents visitent-ils des expositions d'art contemporain ?

Oui Non

Si oui, les accompagnes-tu ?

Oui Non, pourquoi ?

Te proposent-ils de les accompagner ?

Oui Non, pourquoi ?.....

Tes parents/Beaux-parents ont-ils un hobby qui leur tient particulièrement à coeur?

Oui Non

Si oui le(s)quel(s) :

Père/Beau-père	Mère/Belle-mère	Frère(s)	Sœur(s)	Autres

5. Tes connaissances dans le champ des arts visuels :

5.1 Connais-tu ces artistes ?

Coche tous ceux dont tu connais le nom :

- Praxitèle
- Léonard de Vinci
- Raphaël
- Michelangelo
- Jean-Auguste Dominique Ingres
- Brancusi
- Picasso
- Martial Raysse
- Louise Bourgeois
- Man Ray
- Georges Rousse

- Richard Avedon
- Piet Mondrian
- Sophie Calle
- Annette Messager
- Christian Boltanski
- Xavier Veilhan
- Takashi Murakami
- Daniel Buren
- Lucian Freud
- Bill Viola

5.2 Connais-tu ces mouvements artistiques ?

Coche tous ceux dont tu peux donner une brève définition

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> L'art roman | <input type="checkbox"/> L'art gothique |
| <input type="checkbox"/> Le cubisme | <input type="checkbox"/> L'expressionnisme |
| <input type="checkbox"/> L'impressionnisme | <input type="checkbox"/> Support(s)-Surfaces(s) |
| <input type="checkbox"/> L'art moderne | <input type="checkbox"/> L'action Painting |
| <input type="checkbox"/> L'art Brut | <input type="checkbox"/> L'art conceptuel |
| <input type="checkbox"/> L'art minimal | <input type="checkbox"/> L'arte Povera |
| <input type="checkbox"/> Cobra | <input type="checkbox"/> Les Nouveaux réalistes |
| <input type="checkbox"/> Le Land Art | <input type="checkbox"/> Le Pop Art |

5.3 Connais-tu ces œuvres ?

Coche celles que tu penses avoir déjà vues en photographie ou en exposition.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Hermès portant Dionysos | <input type="checkbox"/> La laitière |
| <input type="checkbox"/> Le violon d'Ingres | <input type="checkbox"/> Portrait de Sarah Bernhardt |
| <input type="checkbox"/> Les demoiselles d'Avignon | <input type="checkbox"/> Les Ménines |
| <input type="checkbox"/> La Joconde | <input type="checkbox"/> La vénus de Milo |
| <input type="checkbox"/> Les tournesols | <input type="checkbox"/> Les six bourgeois de Calais |
| <input type="checkbox"/> Oiseau dans l'espace | <input type="checkbox"/> Le semeur |
| <input type="checkbox"/> Maman | <input type="checkbox"/> Le déjeuner sur l'herbe |
| <input type="checkbox"/> Le cri | <input type="checkbox"/> Marilyn |
| <input type="checkbox"/> L'urinoir | <input type="checkbox"/> La pyramide du grand Louvre |
| <input type="checkbox"/> Spiral jetty | <input type="checkbox"/> La tour Eiffel |

1 – Questionnaire destiné aux parents des adolescents

Enquête sur la socialisation et la formation des adolescents dans le secteur des enseignements artistiques hors du champ scolaire.

Bonjour,

Après avoir questionné vos enfants sur ce qu'ils pensaient de l'école d'art du Calaisis, nous vous proposons de participer à une étude de doctorat en répondant à ce questionnaire.

Vous allez pouvoir donner votre avis sur les enseignements apportés à vos enfants, mais aussi nous renseigner sur vos désirs en matière de loisirs culturels.

Vos idées nous intéressent et nous vous remercions du temps que vous allez nous consacrer en répondant à ce questionnaire.

Une fois rempli, nous vous invitons à laisser ce questionnaire à votre enfant qui le déposera à l'accueil lors de son prochain cours.

Merci encore...

Ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'une étude de terrain d'un doctorat mené par Frédérique Joly sur la socialisation artistique des adolescents dans le secteur des arts visuels.

Il permettra de mettre en lumière les intérêts et les appétences de ces adolescents qui fréquentent les cours de l'école d'art, mais aussi le rôle des parents dans le choix des activités culturelles.

Frédérique Joly, doctorante à l'université Paris III Sorbonne nouvelle sous la direction du professeur Alain Quemin – Laboratoire CERLIS (Universités Paris-Descartes et Paris III)
Enseignante à l'école d'art du Calaisis.

Questionnaire pour les parents d'élèves de L'École d'Art du Calaisis

1. Caractéristiques des répondants :

La maman/belle-mère :

Année de Naissance :

Ville de résidence :

Le papa/beau-père :

Année de Naissance :

Ville de résidence :

Votre profession :

Père/Beau-père	Mère/Belle-mère

Nombre d'enfants au foyer :

.....

Votre niveau d'études :

De la maman/belle-mère :

Inférieur au Bac

Niveau Bac

Niveau Bac +1/2

Niveau Bac + 3/4

Niveau Bac + 5 et plus...

Votre principale discipline de formation est :

Littéraire

Artistique

Sciences humaines, économie, droit...

.....

Scientifique

Technique ou professionnelle

Autres, précisez :

Du papa/beau-père :

Inférieur au Bac

Niveau Bac

Niveau Bac +1/2

Niveau Bac + 3/4

Niveau Bac + 5 et plus...

Votre principale discipline de formation est :

Littéraire

Artistique

Sciences humaines, économie, droit...

.....

Scientifique

Technique ou professionnelle

Autres, précisez :

2. À propos de l'école d'art :

2.1 Combien d'enfants de votre foyer sont-ils inscrits à l'école d'art du Calais ?

.....

Pouvez-vous indiquer l'âge de chacun des enfants inscrits ?

.....

2.2 Qui a eu l'idée d'inscrire votre(vos) enfant(s) à l'école d'art ?

- L'enfant lui-même
- La maman/Belle-mère
- Des ami(e)s de l'âge de vos enfants
- Le papa/Beau-père
- Un autre membre de la famille
- Autres, Pouvez-vous préciser :

.....

.....

.....

2.3 Que recherchez-vous pour votre(vos) enfant(s) en l(es)'inscrivant à l'école d'art ?
(choisir trois réponses au maximum)

- La découverte de nouveaux artistes.
- La découverte de nouvelles techniques.
- Un moment de détente, de loisir.
- Un moment d'apaisement, de ressourcement.
- Des savoirs, d'autres connaissances.
- De l'émotion, des expériences fortes.
- Un temps de partage avec d'autres élèves de son âge, la compagnie d'autres « jeunes ».
- Le dépaysement qui ne soit ni l'école, ni le domicile.
- Une autre façon de s'exprimer.
- La discussion, le débat.
- Rien de particulier.
- Autres, Pouvez-vous préciser ? :

.....

2.3 bis Pensez-vous que votre enfant ait acquis de nouvelles compétences grâce à l'école d'art ?

.....

Son comportement a-t-il été modifié ?

.....

En quoi les enseignements artistiques sont-ils pour vous utiles ?

.....

.....

2.4 Votre enfant veut-il poursuivre des études artistiques après le Collège/le lycée ?

- Oui Non

Profession envisagée :

.....

2.5 Aimeriez-vous que votre enfant poursuive des études artistiques ?

- Oui et pourquoi ?

.....

.....

.....

- Non et pourquoi ?

.....

.....

.....

2.6 Est-ce qu'un autre membre de la famille fréquente l'école d'art du Calaisis ?

- Frère Père/Beau-père
 Sœur Mère/Belle-mère
 Autre(s), Pouvez-vous préciser ?

.....

.....

.....

2.6 Bis Est-ce qu'un autre membre de la famille a fréquenté l'école d'art du Calaisis ?

- Frère Père/Beau-père
 Sœur Mère/Belle-mère
 Autre(s), Pouvez-vous préciser ?

.....

.....

2.7 Connaissez-vous la salle d'exposition de l'école d'art ?

- Oui Non

2.8 Qu'aimeriez-vous trouver à l'école d'art que vous ne trouvez pas aujourd'hui ?

.....

.....

.....

.....

2.9 Quelles sont les disciplines artistiques et les activités que vous aimeriez que votre enfant pratique à l'école d'art ? (choisir autant de réponses que vous voulez)

- Peinture Visite d'expositions
 Sculpture/volume Photographie
 Dessin Dessin d'animation/vidéo
 Gravure Histoire de l'art et culture artistique
 Autres disciplines ou activités, Pouvez-vous préciser ?

3. Sur les pratiques artistiques :

3.1 Ces douze derniers mois, vous êtes allé(e) :

La maman/belle-mère :

- Au cinéma
- À un festival, à un concert de :
 - Rock, pop, électro, rap.
 - Musique classique.
 - Musique contemporaine.
 - Jazz.
 - Musique du monde.
- À un spectacle de :
 - Danse classique.
 - Danse contemporaine.
 - Humour, one man show.
 - Cirque ou théâtre de rue.
 - De théâtre.
 - D'opéra ou d'opérette.
- À un match, spectacle sportif.

Le papa/beau-père :

- Au cinéma
- À un festival, à un concert de :
 - Rock, pop, électro, rap.
 - Musique classique.
 - Musique contemporaine.
 - Jazz.
 - Musique du monde.
- À un spectacle de :
 - Danse classique.
 - Danse contemporaine.
 - Humour, one man show.
 - Cirque ou théâtre de rue.
 - De théâtre.
 - D'opéra ou d'opérette.
- À un match, spectacle sportif.

3.2 Ces douze derniers mois, vous avez visité un musée, une galerie, une exposition :

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> De Beaux-arts. | <input type="checkbox"/> De Beaux-arts. |
| <input type="checkbox"/> D'art moderne. | <input type="checkbox"/> D'art moderne. |
| <input type="checkbox"/> D'art contemporain. | <input type="checkbox"/> D'art contemporain. |
| <input type="checkbox"/> D'histoire, d'archéologie, de préhistoire. | <input type="checkbox"/> D'histoire, ... |
| <input type="checkbox"/> De sciences, techniques et industrie. | <input type="checkbox"/> De sciences, ... |
| <input type="checkbox"/> De civilisations, de sociétés, écomusées. | <input type="checkbox"/> De civilisations, ... |
| <input type="checkbox"/> De photographies. | <input type="checkbox"/> De photographies. |
| <input type="checkbox"/> D'architecture, de design. | <input type="checkbox"/> D'architecture, ... |
| <input type="checkbox"/> Un monument, un lieu de mémoire. | <input type="checkbox"/> Un monument, ... |

3.3 Pratiquez-vous en amateur :

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> La musique, le chant. | <input type="checkbox"/> La musique, ... |
| <input type="checkbox"/> Le théâtre. | <input type="checkbox"/> Le théâtre. |
| <input type="checkbox"/> La danse. | <input type="checkbox"/> La danse. |
| <input type="checkbox"/> L'écriture (poèmes, nouvelles, blog). | <input type="checkbox"/> L'écriture, ... |
| <input type="checkbox"/> Le dessin, la peinture, la sculpture. | <input type="checkbox"/> Le dessin, ... |
| <input type="checkbox"/> La photographie, la vidéo. | <input type="checkbox"/> La photographie, ... |
| <input type="checkbox"/> Le graphisme, les arts numériques. | <input type="checkbox"/> Le graphisme, ... |
| <input type="checkbox"/> Un sport, lequel : | <input type="checkbox"/> Un sport, lequel : ... |

3.5 Pratiquez-vous le dessin/la peinture/la sculpture seul(e) chez vous ?

La maman/belle-mère :

Oui Non

Le papa/beau-père :

Oui Non

3.6 Avez-vous déjà visité une exposition d'art contemporain ?

La maman/belle-mère :

Oui Non

Le papa/beau-père :

Oui Non

Le nombre :

Le nombre :

Si oui lesquelles :

Si oui lesquelles :

.....
.....
.....

3.6 bis : Si oui, vous avez visité la dernière de ces expositions :

Avec une classe de l'école de votre (vos) enfant(s).

Avec vos enfants seuls.

Seul(e).

Avec des ami(e)s.

Avec les grands-parents.

Avec votre conjoint(e).

Autres, pouvez-vous préciser :

.....

Nous tenons encore à vous remercier pour votre participation à ce questionnaire.

Merci de le déposer à l'accueil de l'école d'art dès que possible.

Questionnaire étudiant

Ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'un doctorat mené par Frédérique Joly sur les adolescents et les arts visuels.
Frédérique Joly, doctorante à l'université Paris-8 sous la direction d'Alain Quemini –
Laboratoire LABTOP
Enseignante à l'école d'art du Calaisis.

Date :

Ecole :

Année :

Prénom :

Nom :

1. Caractéristiques sociales:

Fille

Garçon

Age :

Date et lieu de Naissance :

Ville de résidence :

Ville de résidence des parents (ou de la mère) :

Avez-vous un téléphone mobile : Oui Non

Avez-vous une adresse mail ? Oui Non

Laquelle ?

Avez-vous un blog ? Oui Non

Une page facebook ? Oui Non

Êtes-vous boursier(e) : Oui Non

Caractéristiques sociales des parents/Beaux-parents :

	Père ou Beau-père	Mère ou Belle-mère
Profession		
Niveau d'études		
Discipline de formation (le cas échéant et si elle est connue...)		

2. La scolarité de l'étudiant :

2.1 Comment qualifieriez-vous votre parcours scolaire précédant votre entrée en école d'art supérieure ?

.....

 ...

Avant d'entrer en école d'art supérieure, étiez-vous :

Mauvais élève	Élève très moyen	Élève moyen	Bon élève	Très bon élève

2.2 Parcours scolaire :

	Oui	Non	Public	Privé	Redoublement	Option art « légère »	Option art « lourde »	BAC STI
Collège								
Lycée								

(indiquez un nombre d'heures pour léger et lourd)

2.3 Série du Bac obtenu :

Mention :

2.4 Comment vous-êtes vous préparé au concours d'entrée en école d'art supérieure ?

.....

3. Le parcours artistique de l'étudiant :

3.1 Avez-vous fréquenté une école d'art communale / d'agglomération durant votre adolescence ?

.....

Ou une autre structure dans laquelle vous suiviez des cours d'art collectifs ? (comme une MJC, maison de quartier...) ?

.....

3.2 Quand vous étiez adolescent, pratiquiez-vous le dessin/la peinture/la sculpture seul-e chez vous ?

Oui Non

3.3 Pensez-vous avoir des compétences, un don artistique ?

Oui Non

Lequel :

.....

Et depuis quand :

.....

.....

3.4 Qu'est-ce qui a déclenché votre inscription en école d'art supérieure ?

.....

.....

.....

3.5 Qui a eu l'idée de vous inscrire en école d'art supérieure ? (plusieurs réponses possibles, mais vous pouvez indiquer le plus important en lui mettant 1, 2 au second plus important, etc.)

Vous-même	Votre mère	Votre père	Des amis du même âge	Un professeur	Un autre membre de la famille	Autres

3.6 Étiez-vous déjà sensibilisé dans votre famille à l'art ?

.....

.....

.....

Pouvez-vous donner quelques exemples de cela ?

.....

3.7 A quelle profession ou à quel type de profession vous destinez-vous ?

.....

.....

.....

3.8 Envisagez-vous d'autres études/formations après avoir obtenu votre diplôme en école d'art supérieure ?

.....
.....
.....

3.9 Quelles sont vos matières/enseignements/ateliers préférés ?

Pourquoi ?.....
.....
.....

Quels sont vos professeurs préférés ?

Pourquoi ?.....
.....
.....

4. Les pratiques culturelles de l'étudiant.

4.1 Quelles sont vos activités culturelles en dehors de l'école d'art ?

.....
.....

.....
.....
.....
.....

4.2 Avez-vous une pratique artistique personnelle ?

Oui Non

Si oui, laquelle ? :.....

.....
.....
.....
.....

Combien de temps y passez-vous par semaine ou par jour (indiquez semaine ou jour SVP) ?.....

.....
.....
.....

4.3 Disposez-vous d'un site internet où votre pratique est visible ?

Oui Non

Quel type de site ?

Combien de temps consacrez-vous à ce site par semaine ? (indiquez simplement le nombre d'heures) :

.....

4.4 Pratiquez-vous un sport ?

Oui Non

Si oui, lequel ?.....

Quelle définition donneriez-vous aujourd'hui de l'artiste ?

.....

...

.....

.....

.....

.....

4.5 Exercez-vous en marge de vos études, une activité ou profession artistique ?

.....

.....

.....

Avez-vous un job étudiant ? Lequel ?

.....
.....
.....

4.6 Quels sont vos artistes préférés ?

.....
.....
.....

4.7 Ces douze derniers mois, êtes-vous allé(e) :

- Au cinéma
- À un festival, à un concert de :
 - Rock, pop, électro, rap.
 - Musique classique.
 - Musique contemporaine.
 - Jazz.
 - Musique du monde.
- À un spectacle de :
 - Danse classique.
 - Danse contemporaine.
 - Humour, one man show.
 - Cirque ou théâtre de rue.
 - De théâtre.
 - D'opéra ou d'opérette.
- À un match, spectacle sportif.

4.2 Ces douze derniers mois, as-tu visité un musée, une galerie, une exposition :

- De Beaux-arts.
 - Une fois
 - Plus :
- Lesquels(les) :

- A quelle(s) occasions :.....
- D'art moderne. Une fois Plus :
- Lesquels(les) :
- À quelle(s) occasions :.....
- D'art contemporain. Une fois Plus :
- Lesquels(les) :
- À quelle(s) occasions :.....
- D'histoire, d'archéologie, de préhistoire. Une fois Plus :
- Lesquels(les) :
- À quelle(s) occasions :.....
- De sciences, techniques et industrie. Une fois Plus :
- Lesquels(les) :
- À quelle(s) occasions :.....
- De civilisations, de sociétés, écomusées. Une fois Plus :
- Lesquels(les) :
- À quelle(s) occasions :.....
- De photographies. Une fois Plus :
- Lesquels(les) :
- À quelle(s) occasions :.....
- D'architecture, de design. Une fois Plus :
- Lesquels(les) :
- À quelle(s) occasions :.....
- Un monument, un lieu de mémoire. Une fois Plus :
- Lesquels(les) :
- À quelle(s) occasions :.....

Annexe 2 : Liste des questions utilisées pendant les entretiens auprès des étudiant-e-s inscrit-e-s en école supérieure d'art

1. Pouvez-vous me raconter votre passage en école d'art communale quand vous étiez adolescent-e ? ou en classe préparatoire ? Combien de temps y avez-vous passé ? Qui avait eu l'idée de vous y inscrire ?
2. Diriez-vous que votre inscription en école d'art s'apparente à une vocation ?
3. Pensez-vous qu'artiste soit un métier ?
4. Utilisez-vous internet ou d'autres TIC pour montrer votre travail artistique ?
5. Que pensez-vous de la place des femmes dans les écoles d'art ?

Annexe 3 : Fiche d'identité par écoles

Nous avons choisi de présenter, dans cette annexe, chacune des écoles faisant partie de notre recherche. Une fiche d'identité ainsi que quelques éléments explicatifs sur le contexte culturel local viennent compléter cette présentation. Nous présenterons dans un premier temps les écoles de pratiques amateurs, puis, dans un second temps, les écoles supérieures d'art. Il nous faut préciser que toutes ces informations ont été collectées sur le terrain par le biais d'entretiens avec les responsables des structures, les responsables des services culture de certaines communes ou communauté d'agglomération et par un travail sur documents (plaquettes des écoles, livrets de présentation, sites Internet). Par ailleurs, un complément d'informations a été demandé aux directeurs des structures afin d'actualiser la fiche d'identité de chacune des écoles à la fin de l'enquête. En effet, l'étude de terrain a débuté en 2009 et s'est achevée en 2014. Au moment où cette thèse sera définitivement terminée, certaines données pourront, bien entendu, être à nouveau modifiées.

1 - Les écoles de pratiques amateurs

1.1. Les écoles de pratiques amateurs dans le Nord-Pas-de-Calais

► L'école d'art du Calais :

Tutelle¹ de l'école : école communautaire.

Nombre d'enseignants en 2013 : 10.

Nombre d'élèves adultes en 2013 : 223.

Nombre d'élèves enfants/adolescents en 2013 : 314.

Nombre total d'élèves adultes + Enfants/adolescents en 2013 : 537

Nombre d'élèves en 2009/2010, 644 élèves, soit 222 adultes et 422 enfants.

Classe préparatoire : non. En phase d'élaboration.

Classe CHAAP² : non.

¹ Les écoles de pratiques amateurs sont régies administrativement par les communes ou les communautés d'agglomération qui les financent entièrement.

² CHAAP : Classes à horaires aménagés aux arts plastiques. Extrait des propos de Jean-Yves MOIRIN, Inspecteur général de l'éducation nationale – Arts plastiques, lors de la réunion qui s'est tenue le vendredi 17 octobre 2008 au ministère de l'Éducation nationale et qui explique le pourquoi de la création de ces classes à

L'école d'art du Calaisis fait partie des compétences communautaires³ accueillant pour l'année 2012/2013, 537 élèves, soit 223 adultes et 314 enfants.

Située en centre ville, à quelques pas des boulevards principaux, elle bénéficie d'une localisation centrale, tout comme la médiathèque ou encore le Conservatoire à Rayonnement Départemental (CRD)⁴, implanté à deux pas.

Cette école a pour vocation d'accueillir tout type de publics, quelque soit son niveau artistique ou son âge, et d'apporter à ces personnes des compétences pratiques et des connaissances théoriques dans le domaine des arts plastiques.

L'équipe pédagogique est composée de 10 enseignants et l'école s'est dotée depuis quelques années d'un lieu d'exposition qui lui permet d'accueillir des artistes et leurs œuvres.

Les enseignements sont conçus comme des étapes dans un cursus évolutif et s'articulent à travers une pratique transversale et pluridisciplinaire des arts plastiques. On peut y suivre des cours de couleur, de photographie, de sculpture, de dessin, de gravure, de peinture ou encore d'histoire de l'art.

Cette école s'engage également à aider les publics dans leurs parcours artistiques personnels et à les initier, dès leur plus jeune âge, à l'art contemporain.

L'année 2014 constitue, pour cette école, une année charnière car un projet de restructuration et de déménagement a été amorcé. La nouvelle école d'art du Calaisis, en cours de construction à la fin de l'année 2013, a été inaugurée en septembre 2014 directement sur les boulevards à la place d'un ancien magasin qui fut un temps un *Prisunic*, puis un *Monoprix*. Si la structure même de cette école a été modifiée, le projet pédagogique a également été revu avec notamment la mise en oeuvre d'une classe préparatoire aux grandes écoles d'art.

La politique tarifaire de l'école d'art du Calaisis

horaires aménagés aux arts plastiques et en donne une définition très large : « *Il s'agit de prendre en considération la réalité de l'expression artistique, plastique et visuelle actuelle, c'est-à-dire un large éventail de pratiques qui viennent nourrir les pratiques plastiques, ou qui viennent pour le moins conforter tout ce qui concerne le champ des pratiques visuelles. Dans les programmes d'enseignement, il semble indispensable d'aborder la question de l'image par le biais non seulement des arts plastiques et des pratiques traditionnelles, mais aussi par le biais du cinéma, de la photographie et des usages numériques* ».

³ Communauté d'agglomération du Calaisis, appelée aujourd'hui Cap Calaisis Terre d'Opale.

⁴ Le Conservatoire à Rayonnement Départemental, tout comme l'école d'art, est régi par la Communauté d'agglomération et représente environ 1400 élèves.

Les droits d'inscription des enfants et des adultes restent entièrement pris en charge par la ville de Calais pour tous ses habitants. Les élèves venant des communes extérieures payent des droits d'inscription évalués en fonction des accords passés avec les communes limitrophes.

Le contexte culturel local

La ville de Calais représente un peu plus de 75 000 habitants et sa communauté d'agglomération un peu moins de 100 000 habitants répartis sur 5 communes.

L'offre culturelle sur le territoire se partage entre les structures passées sous le giron de la Communauté d'agglomération, soit l'école d'art et le Conservatoire à Rayonnement Départemental, et celles restées sous la coupe de la ville de Calais : on y trouve la médiathèque, le Centre Culturel Gérard Philipe (spécialisé dans la programmation de concerts et de festivals, notamment celui consacré au blues) et le pôle muséal (le Musée des Beaux-arts et la Cité de la dentelle et de la mode).

A cette offre en matière culturelle gérée par les collectivités, il faut ajouter les structures de droit privé comme le cinéma Alhambra et le Channel, scène Nationale, association de loi 1901.

Toutes ces structures proposent, aujourd'hui, aux adolescents la possibilité de s'investir dans une pratique culturelle en dehors du temps scolaire.

À côté de cette offre multiple, le Jardins des Arts (ancien CLEA : Contrat Local d'Éducation Artistique) signé en 1999, propose aux différentes structures culturelles, via le relais des établissements pédagogiques du premier et de second degré, les moyens d'étendre leurs propositions et de toucher des publics jamais inscrits dans ces structures.

Le Jardin des Arts répartit ses actions à 60 % pour le premier degré et à 40 % pour le second degré. Dans ce second degré, 70 % des actions sont destinées aux collégiens, et 30 % aux lycées.

Plusieurs facteurs expliquent cette répartition quelque peu hétérogène entre le premier et le second degré. Tout d'abord, les écoles s'avèrent plus nombreuses que les lycées et les collèges sur le territoire. Mais cela s'explique également par l'investissement en temps et en énergie que de tels projets supposent. Il semble, en effet, plus facile de mettre en place un projet d'école qu'un projet d'établissement.

Enfin, les associations socioculturelles, le CAJ (Centre Action Jeunesse), la MJC (Maison des Jeunes et de la Culture), Espace Fort et le centre social culturel Cousteau de Marck, complètent l'offre globale en actions auprès des jeunes de quartiers.

► **L'école Municipale d'Arts de Boulogne-sur-Mer :**

Tutelle de l'école : école municipale.

Nombre d'enseignants en 2013 : 9.

Nombre d'élèves adultes en 2013 : 570 adultes

Nombre d'élèves enfants/adolescents en 2013 : 280 enfants

Nombre total d'élèves en 2012/2013, 850 élèves, soit 570 adultes et 280 enfants.

Nombre total d'élèves en 2009/2010 : 858 élèves soit 571 adultes et 287 enfants.

Classe préparatoire : non.

Classe CHAAP : non.

L'école Municipale d'Arts de Boulogne-sur-Mer compte environ 850 élèves, soit 570 adultes et 280 enfants, pour une population d'environ 45 000 habitants pour la seule ville de Boulogne-sur-Mer, et 122 000 habitants environ si l'on considère la communauté d'agglomération de Boulogne-sur-Mer, réunissant 22 communes.

Cette école municipale fonctionne avec une équipe de 14 personnes : son directeur/enseignant, deux agents administratifs et onze enseignants dont le statut varie de professeur à assistant/assistant spécialisé.

Cette école ouvre ses portes aux enfants dès l'âge de 5 ans et propose à ses publics des enseignements variés allant de l'initiation au perfectionnement. On y enseigne le dessin, l'aquarelle, la peinture, la gravure, la sculpture, la céramique, la photographie, l'infographie et l'histoire de l'art.

La politique tarifaire

La politique tarifaire est applicable selon le lieu de résidence des élèves. Les habitants de la ville de Boulogne-sur-Mer payent 32 euros à l'année. Les habitants de la Communauté

d'agglomération du Boulonnais payent plus cher leur inscription, de même que les élèves habitant en dehors de la CAB⁵.

Le contexte culturel local

L'école Municipale d'Arts de Boulogne-sur-Mer est une école d'art gérée par la municipalité et s'intègre à une offre culturelle plutôt diversifiée. La ville gère également la bibliothèque municipale, classée d'État, grâce à son fonds important de documents anciens et dispose d'un espace d'exposition. La médiathèque, implantée dans le quartier du Chemin-vert, et la ludothèque complètent l'offre sur supports multiples.

Il faut rappeler que la ville de Boulogne-sur-Mer est classée ville d'art et d'histoire et qu'elle propose aux jeunes publics des ateliers et des journées spécifiques autour du thème du patrimoine de la ville. La valorisation du patrimoine par les services culturels municipaux passe également par le château-musée qui propose des ateliers tout public. L'entrée y est gratuite pour les moins de 18 ans.

La ville mène depuis 2001, une politique forte dans le domaine des arts vivants et notamment du théâtre en proposant des interventions en milieu scolaire avec un grand nombre de compagnies.

Seul le Conservatoire à Rayonnement Départemental du Boulonnais (CRDB) est géré par la communauté d'agglomération dans le cadre de sa compétence culture. Les autres structures culturelles restent, pour le moment, dans le giron de la municipalité de Boulogne-sur-Mer.

Par ailleurs, les associations de quartier s'avèrent actives et proposent à la jeune population boulonnaise de nombreuses activités et animations.

La ville et la communauté d'agglomération de Boulogne disposent d'une offre culturelle que l'on pourrait qualifier de « classique ».

Dans un contexte d'accroissement constant du nombre d'étudiants et des possibilités pour les jeunes de la région de poursuivre des études supérieures au sein de l'ULCO (Université du Littoral côte d'Opale), les responsables de la culture sur le territoire Boulonnais

⁵ La Communauté d'Agglomération du Boulonnais comprend les Communes de : Baincthun, Condette, Conteville, Dannes, Echinghen, Equihien, Hesdigneul, Hesdin l'Abbé, Isques, La Capelle, Le Portel, Nesles, Neufchatel Hardelot, Outreau, Pernes, Pittefaux, St Etienne au Mont, Saint-Martin, Saint Léonard, Wimereux et Wimille.

s'inquiètent néanmoins du peu d'intérêt que portent ces étudiants à l'offre culturelle locale. Les responsables en charge de la culture du territoire aimeraient trouver des solutions innovantes, capables de dynamiser et d'attirer ces jeunes étudiants à s'intéresser davantage à une programmation culturelle qui se veut toujours plus exigeante.

► L'école des Beaux-arts de St Omer :

Tutelle de l'école : école municipale.

Nombre d'enseignants en 2013 : 11.

Nombre d'élèves adultes en 2013 : 115.

Nombre d'élèves enfants/adolescents en 2013 : 130.

Nombre total d'élèves en 2012/2013, 245.

Nombre total d'élèves en 2009/2010 : 316 élèves dont 164 adultes et 152 enfants/adolescents

Classe préparatoire : non. Mais ouverture en 2012 d'un atelier passerelle.

Classe CHAAP : non.

L'école des Beaux-arts de Saint-Omer, école d'art municipale, compte 316 élèves, soit 164 adultes et 152 enfants/adolescents au moment de la première phase de l'étude de terrain, soit en 2009/2010.

Les chiffres semblent en baisse en 2012/2013 mais les calculs d'effectifs au moment de l'étude de terrain étaient différents. Le secrétariat de l'époque comptabilisait deux inscriptions pour une personne inscrite dans deux cours, ce qui augmentait, de façon abusive, les effectifs.

En 2013, certaines modifications ont été apportées au fonctionnement de cette école tant en termes d'effectifs que dans la composition du personnel encadrant et enseignant.

Cette école fonctionne avec une équipe de 14 personnes : une directrice, un agent administratif, une secrétaire et 11 enseignants.

Fondée au XIX^e siècle, l'école municipale des Beaux-arts, a vu naître des artistes de renom qui ont marqué l'histoire de l'art du XIX^e et du XX^e siècle (Alphonse Deneuille, Léon Belly, Jules Joets etc). Elle fut agréée par l'État jusque dans les années 1970, puis elle dû se concentrer sur les cours de pratiques amateurs.

Depuis 2011, un nouveau projet d'établissement positionne l'école des Beaux-arts comme un acteur culturel majeur au cœur de la ville. Résolument tournée vers la création

d'aujourd'hui et dans une démarche d'ouverture vers la cité, elle renforce ses liens avec le monde de l'art contemporain et les institutions culturelles du territoire, par le biais d'expositions d'œuvres de collections publiques de référence, des conférences menées par des spécialistes et par sa participation à des projets culturels à l'échelle du territoire régional.

On y enseigne le dessin, la bande dessinée, la peinture, l'aquarelle, la publicité, le stylisme, la décoration, l'architecture d'intérieur et d'extérieur, la sculpture, la poterie et la céramique, l'infographie. L'école a, depuis quelques années, sous l'impulsion de la nouvelle direction, ouvert d'autres cours et reformulé d'autres enseignements dans une approche plus contemporaine. Aujourd'hui, les adolescents ont, en plus, la possibilité de suivre un atelier passerelle qui leur permettra de se préparer aux concours des écoles supérieures d'art. De même, ces adolescents peuvent être formés à l'art d'aujourd'hui et aux arts de l'image.

Ces propositions pédagogiques contemporaines semblent s'adresser plus volontairement aux adolescents qu'aux adultes et permettent d'introduire peu à peu l'art contemporain dans une école qui était, il y a encore quelques années, principalement tournée vers les apprentissages traditionnels des arts.

Le statut des enseignants de l'école des Beaux-arts de Saint-Omer reste, aujourd'hui, en cours de modification. Les 11 enseignants actuels sont principalement vacataires et dispensent entre trois et quatre heures de cours chacun par semaine. Ils disposent, pratiquement tous, d'un autre emploi à temps plein et trois d'entre eux enseignent également au lycée technique Saint-Denis. D'où une certaine proximité entre les enseignements, les enseignants et les élèves de l'école des Beaux-arts et du lycée. Dans l'avenir, la direction espère titulariser un certain nombre d'enseignants permettant de mettre en place une dynamique pédagogique qui tend à se confirmer et qui a besoin d'une implication durable des enseignants pour évoluer. Il apparaît plus facile d'intégrer et de faire participer des enseignants à des projets pédagogiques de l'école si ces derniers s'avèrent complètement impliqués dans l'établissement. A l'inverse, les enseignants qui ne passent que quelques heures par semaine à l'école d'art se sentent, de fait, moins impliqués dans les projets.

La politique tarifaire

Le tarif est établi en fonction des revenus imposables (sur justificatif) et une réduction de 20 % à partir de la 2^{ème} inscription pour une même famille (sur le tarif le + élevé) est prévue. Les tarifs sont différents selon la durée des cours proposés. Un enfant paye entre 30,50 euros et 165 euros selon la durée du cours et son lieu d'habitation.

Le contexte culturel local

La ville de Saint-Omer représente 16 000 habitants et environ 75 000 habitants si l'on prend en compte la Communauté d'Agglomération de Saint-Omer – la CASO - réunissant 19 communes.

Selon les responsables culturels de la ville, il existe à Saint-Omer, une véritable culture de la pratique artistique. Beaucoup de moyens sont consacrés au domaine de la danse et cette pratique représente environ 2000 danseurs, soit une moyenne de 300 élèves par école de danse sur Saint-Omer et sa périphérie.

Le Conservatoire à Rayonnement Départemental – CRD - compte environ 680 élèves et a plus de 200 ans d'existence. Parmi ces 680 élèves, 250 environ ont entre 11 et 16 ans.

Dans le champ des arts vivants, quelques théâtres dont celui de la Comédie de l'AA, offrent une programmation ouverte et variée. L'abonnement « Picoles » de la Comédie de l'AA permet aux moins de 18 ans d'accéder à trois spectacles pour un prix de 10 euros, tarif qui se veut attractif pour les plus jeunes. Les chorales semblent également nombreuses sur le territoire. De même, la pratique musicale apparaît fortement encadrée. Cette spécificité musicale que l'on trouve dans la ville de Saint-Omer ferait écho à une spécificité régionale. En effet, la région Nord-Pas-de-Calais semble connue historiquement pour ces nombreuses harmonies et chorales. L'implication musicale de la population nationale serait de 2 % ; elle est ici à Saint-Omer de 3 %.

Nous constatons donc, que l'offre en termes de pratiques culturelles peut s'avérer pléthorique sur le territoire audomarois. Par contre, au regard des tarifs, ces derniers peuvent devenir rapidement dissuasifs, surtout pour les familles les plus démunies habitants à l'extérieur de la ville de Saint-Omer. Il faut préciser à ce propos, que les professionnels de la culture sur le territoire s'accordent à dire que la ville de Saint-Omer a connu depuis une vingtaine d'années une évolution significative de sa population. La population de

Saint-Omer, historiquement bourgeoise de réputation, a évolué et s'est peu à peu paupérisée. Aujourd'hui, 60 % des habitants de la ville ne payent pas d'impôt.

Pour palier à cette répartition déséquilibrée des possibilités culturelles, les anciens CLEA (Contrats Locaux d'Éducation Artistique) jouent dans le domaine de la musique et de la danse, pleinement leur rôle. Dans l'Audomarois, le CLEA reste centré sur la musique et s'est développé en partenariat avec toutes les écoles de la ville, qu'elles soient publiques ou privées. Chaque enfant, de la grande section maternelle au CM2, reçoit chaque semaine une intervention en classe CLEA, que cela se fasse par le biais de l'intervention d'un artiste, de la participation à un spectacle ou par la sensibilisation à un instrument. Pendant six ans, chaque enfant recevra un bagage culturel important dans le domaine musical. Libre à lui ensuite de poursuivre cette formation en s'inscrivant au CRD ou dans un autre lieu de formation musicale. La taille de la ville permet ainsi de privilégier un travail de fonds sur plusieurs années. Cependant, cette action semble difficilement réalisable dans une commune qui compterait un plus grand nombre d'habitants.

Toutefois, les responsables des actions culturelles ont remarqué, au fil des ans, que tous les enfants ne pouvaient pas s'inscrire au conservatoire après le CM2 pour poursuivre cette formation musicale initiée par l'école et ceci bien souvent faute de moyens. Des CHAM - Classes à Horaires Aménagés - ont donc été mises en place dans les deux principaux collèges de la ville, notamment au collège de la Morinie, situé dans un quartier défavorisé et qui propose avec l'aide du conseil général, une CHAM « Fanfare à l'école ».

Le passage du CRD et de l'école des Beaux-arts sous la compétence communautaire pourrait permettre une harmonisation des tarifs et un élargissement des offres culturelles à tous les publics. Mais l'affaire ne semble pas simple, et rassembler 19 communes autour de la compétence culturelle, facultative pour le moment en ce qui concerne les communautés d'agglomération et obligatoire pour les communautés urbaines, peut poser des problèmes.

De plus, la ville de Saint-Omer dispose d'un fort passé patrimonial et cette spécificité (sa cathédrale, la plupart des bâtiments, voire les simples maisons sont classées) grève une bonne partie des finances dévolues à la culture.

Le patrimoine reste un atout majeur d'une ville comme Saint-Omer pour attirer les promeneurs et les touristes, mais l'on sait aujourd'hui que l'attrait actuel des villes passe

également, pour les personnes qui voudraient s'y installer, par son offre éducative et culturelle, multiple et adaptée.

Seule, pour l'instant, la bibliothèque est passée sous la compétence de l'agglomération. Les cas du conservatoire et de l'école des Beaux-arts restent encore en attente.

► L'école d'art de Dunkerque :

Tutelle de l'école : école municipale.

Nombre d'enseignants en 2013 : 6.

Nombre d'élèves adultes en 2013 : 116.

Nombre d'élèves enfants/adolescents en 2013 : 387.

Nombre total d'élèves en 2012/2013, 503 élèves, soit 116 adultes et 387 enfants.

Nombre total d'élèves en 2009/2010 : 612 élèves dont 161 adultes et 451 enfants.

Classe préparatoire : non.

Classe CHAAP : non.

La ville de Dunkerque représente un peu plus de 72 000 habitants et sa communauté urbaine regroupe 18 communes pour un total de 210 000 habitants, faisant de Dunkerque et sa communauté urbaine, le pôle à la plus grande densité de population sur le territoire littoral de la région.

L'école des Beaux-arts de Dunkerque accueillait au moment de l'enquête en 2009/2010, 612 élèves. Depuis, les effectifs ont légèrement diminués et l'on peut imaginer que les modifications tarifaires intervenues depuis 2009 ont pu entraîner une baisse des inscriptions.

Les cours sont dispensés par 6 enseignants dont le statut varie d'assistant spécialisé à professeur. L'école compte également deux agents d'accueil et la direction est assurée par une des enseignantes. On y enseigne le dessin, la peinture, le modelage, le graphisme, la photographie, la vidéo, l'édition, le volume, l'histoire de l'art, la bande dessinée, le stylisme. Des ateliers spécifiques ont également été mis en place dans la perspective de permettre à certains lycéens d'intégrer ensuite une école d'art. Ces ateliers permettent de rencontrer des étudiants et des enseignants de l'école supérieure, de faire des rencontres d'artistes et des visites d'exposition, de se familiariser avec les différentes structures culturelles de Dunkerque. De même, un cours intitulé « Option arts plastiques » est proposé aux lycéens présentant l'option facultative arts plastiques au baccalauréat.

L'école d'art ne s'appelle plus de puis quelques années « département de sensibilisation artistique », puisque ce département a été transféré aux musées.

La politique tarifaire

La politique tarifaire s'applique aux élèves en fonction du quotient familial⁶ et selon six catégories. Elle s'applique également en fonction du lieu de résidence des élèves, selon qu'ils résident à dunkerque ou non.

Le contexte culturel local

La compétence culturelle est restée jusqu'à aujourd'hui l'affaire des communes. Elle n'a toujours pas été transférée à la CUD (Communauté Urbaine de Dunkerque). Cela n'empêche pas la CUD de s'investir dans un bon nombre de projets, et d'intervenir par le biais de budgets et de subventions à destination de structures qui intéressent la communauté d'agglomération.

L'école d'art a été scindée en deux unités depuis quelques années avec, d'un côté, une école de pratiques amateurs et, de l'autre côté, une école supérieure d'art qui a signé un EPCC⁷ en 2012 avec l'école supérieure d'art de Tourcoing .

La CUD a également sous sa coupe la Scène Nationale « Le bateau feu », le musée portuaire, les archives (seul le conservateur dispose d'un statut communautaire, les autres membres du personnel restent des personnels municipaux).

La commune de Dunkerque garde en régie un service de lecture publique associé à un service hors les murs ainsi que deux musées : le musée des Beaux-arts et le LAAC (Lieu d'art et Action Contemporaine). Les collections de ce musée restent avant tout estampillées

⁶ Le quotient familial (QF) est déterminé en fonction du revenu brut global du foyer fiscal (indiqué directement sur l'avis d'imposition) auquel appartient ou auquel est rattaché l'usager, sur la base de l'avis d'imposition n-1, relatif aux revenus de l'année n-2. Ce quotient familial est égale à un douzième du revenu brut global du foyer fiscal, divisé par le nombre de personnes physiques composant ledit foyer. Ce nombre de personnes est calculé à partir des renseignements figurant sur l'avis d'imposition.

⁷ Voici la définition d'un EPCC proposée par Pierre Moulinier, *Les politiques publiques de la culture en France*, Paris, PUF, 2010, p. 42 : « La loi du 4 janvier 2002, date de création des EPCC – Établissement Public de Coopération Culturelle – permet d'associer à la gestion d'une structure au moins deux personnes publiques, dont l'une peut être l'État. Il est créé à l'initiative d'une ou de plusieurs collectivités territoriales, qui élaborent ensemble les statuts de l'établissement. Ces statuts sont approuvés par un arrêté du préfet du département où est situé le siège de l'établissement. En tant qu'établissement public, l'EPCC a la personnalité morale, peut générer des recettes propres et dispose de l'autonomie financière ».

« art moderne » et font le lien avec les collections du FRAC qui demeurent, quant à elles, résolument tournées vers l'art contemporain.

La commune de Dunkerque dispose d'un conservatoire municipal agréé (Demande de classement CRD, donc à rayonnement départemental depuis peu). Ce conservatoire représente environ 1000 inscrits et 1500 scolaires.

Les associations s'avèrent également fort actives sur le territoire, puisque la Scène Nationale « Le bateau feu », se consacre au théâtre et à la danse. Dans le domaine des musiques actuelles, le site « Les 4 écluses » propose une programmation variée.

Il existe, par ailleurs, un jazz club et un cinéma d'art et d'essai nommé le studio 43.

Enfin, la MJC consacre une partie de son activité à la sensibilisation à la photographie et de multiples associations réalisent un effort important dans le secteur de la danse avec environ 40 structures spécialisées dans ce domaine.

Les collaborations transfrontalières sont également mises en avant sur le territoire dunkerquois : il s'agit ici de gommer, par le biais des activités culturelles et d'échanges de public, la frontière qui sépare la France et la Belgique, notamment la région Flandre. C'est le cas de la Scène Nationale « le Bateau feu » qui délocalise une partie de ses spectacles.

La question du rayonnement et de l'attractivité du territoire reste au cœur des politiques du Dunkerquois et la zone transfrontalière joue également un rôle. Les structures culturelles intéressées par ces échanges ont su s'approprier cet enjeu par le biais de conventionnements Interreg 4 avec d'autres lieux (Un dans le Nord et deux autres en Belgique).

La ville de Dunkerque bénéficie, par ailleurs, de l'implantation d'un FRAC (Fonds Régionaux d'Art Contemporain) depuis 1983. Cette structure associative veut rester avant tout un établissement régional, basé sur le territoire dunkerquois. La CUD apparaît aussi comme le maître d'ouvrage de son futur déménagement aux AP2 et se trouve, de fait, largement impliquée dans ses missions d'aide au développement sur le territoire. Ce FRAC, dit de nouvelle génération, aura pour mission d'accentuer la médiation de ses collections, de développer l'attractivité du territoire en confortant sa reconnaissance à l'international.

Enfin des actions spécifiques ont été mises en place en direction des scolaires. Il n'existe pas à Dunkerque de classes CHAM dans le domaine de la musique mais des classes-orchestres à horaires aménagés, dont deux en collège. Par ailleurs, 80 % des enfants inscrits en maternelle grande section ont accès aux enseignements musicaux par l'intervention de d'enseignants.

En matière de CLEA, deux disciplines se sont imposées dès le départ : les arts plastiques et la musique. Le conservatoire a donc mis en place, dès le début de ce projet, un dispositif de musique à l'école, en prenant en compte l'idée que certains enfants pouvaient être sensibles à la musique sans pour cela avoir envie d'aller au conservatoire.

Dans le secteur des arts plastiques, c'est le département de sensibilisation artistique qui a pris le relais, tout en restant très axé sur l'art contemporain. Cette approche a montré très vite ses limites, par son côté un peu trop décalé, les enseignants avaient du mal à suivre les programmes, les approches étant trop pointues. Les retours étant fortement mitigés, le CLEA a de ce fait été stoppé dans le secteur arts plastiques. De plus les enseignants impliqués dans ces projets n'ont pas relayé l'envie et l'intérêt de poursuivre.

Aujourd'hui, la ville de Dunkerque s'est rapprochée de l'idée d'une médiation classique, relayée par les musées, avec comme point de départ le volontariat des enseignants et des actions plutôt courtes, de deux ou trois séances.

1.2. Les écoles de pratiques amateurs en Île-de-France

► École d'arts plastiques / écoles municipales artistiques de Vitry-sur-Seine

Tutelle de l'école : école communale.

Nombre d'enseignants en 2013 : 9 + 1 intervenant Chaap à l'année

Nombre d'élèves adultes en 2013 : 37.

Nombre d'élèves enfants/adolescents en 2013 : 333.

Nombre total d'élèves en 2013 : 370 élèves.

Classe préparatoire : oui, sur un cycle préparatoire de 3 ans.

Classe CHAAP: oui.

L'école d'arts plastiques de Vitry-sur-Seine accueille tous les publics (dès 4 ans dans le cadre de la Pépinière), ainsi que tout ceux qui souhaitent s'initier aux pratiques artistiques comme ceux qui désirent les approfondir.

Ouverte sur le monde de la création contemporaine, elle offre une pédagogie originale tournée vers un développement de la sensibilité, une stimulation des imaginaires, une exigence d'acquisition de techniques et de connaissances.

Les ateliers proposés couvrent une vaste palette des pratiques artistiques traditionnelles et actuelles. Une place importante est faite à la pratique du dessin, premier relais du regard et de l'observation tout autant que moyen de recherche et de projet pour cette école.

Toute pratique artistique se nourrissant nécessairement d'une pratique du regard et de la réflexion, des visites d'expositions, des rencontres avec des artistes et un cours d'Histoire de l'Art rythment l'année pour permettre l'évolution et la progression de chacun dans sa recherche personnelle.

La pédagogie s'organise en parcours ou cycles : un axe de sensibilisation pour les plus jeunes de 2 ans à 5 ans propose des ateliers transdisciplinaires où l'enfant sera sensibilisé aux arts plastiques mais aussi à la musique et à la danse (la Pépinière), un parcours pour les enfants, un cycle Intégré pour les adolescents et des ateliers libres pour les adultes. Cette école a pour objectif de faire découvrir à chacun des pratiques multiples, de faire l'expérience de leurs spécificités et de leurs métissages car, pour cette école, on ne peut imaginer aujourd'hui de proposer un enseignement artistique cantonné à une seule discipline et à une seule approche.

Dans cette optique, l'école propose pour les enfants de 6 à 14 ans, un parcours évolutif qui leur fera aborder tout autant le dessin et la peinture que la photo et la vidéo ou encore le modelage et l'espace. Chaque enfant inscrit dans un parcours aborde à chaque trimestre une pratique plastique différente : dessin, dessin/peinture, modelage, volume/espace/installation, photo/vidéo/multimédia. Cette pédagogie par cursus se retrouve également à l'école d'art du Calaisis.

Les élèves adultes sont incités à s'inscrire à plusieurs ateliers à la fois ou successivement afin d'enrichir leurs capacités de création.

L'école propose également aux adolescents un cycle sur trois ans, le « Cycle Intégré », qui dispense un enseignement d'initiation et d'approfondissement et leur permet de se préparer

aux concours des écoles supérieures artistiques. Ce cycle dispense un enseignement d'initiation et d'approfondissement aux pratiques artistiques académiques et contemporaines. Il s'articule autour de trois enseignements majeurs : le dessin, l'image (photo/ vidéo/multimédia), et l'espace (modelage, volume, installation). Chaque trimestre reste consacré à l'un ou l'autre de ces enseignements. Les temps d'ateliers (mercredis et samedis de 14h à 19h) permettent une véritable immersion dans une pratique et un projet et donnent la possibilité d'inclure des visites d'expositions et des présentations d'œuvres et d'artistes.

La politique tarifaire

Elle s'applique à Vitry-sur-Seine sur le principe du quotient familial.

Une inscription adulte ouvre la possibilité de s'inscrire gratuitement à un autre cours adulte.

Le contexte culturel local

Vitry-sur-Seine est une commune de 85 400 habitants et la communauté d'agglomération (Vitry-sur-Seine/ Ivry-sur-Seine/Choisy-le-Roi) compte environ 180 000 habitants.

Les structures culturelles existantes sur le territoire apparaissent nombreuses et réputées, puisque l'on peut trouver le Mac/Val, musée d'art contemporain en Val de Marne, la Galerie municipale Jean-Collet, la Bibliothèque Nelson Mandela mais aussi le Théâtre Jean Vilar ouvert dans les années 70 sur l'idée de la rencontre entre le peuple et la culture.

On trouve également les 3 Cinés Robespierre, L'Exploradôme, qui se définit comme un musée de découverte des sciences et du multimédia mais qui se pose également comme un partenaire pédagogique dans l'éducation au développement durable, mais aussi la Gare au Théâtre, le Studio Théâtre, le Sub (spécialisé comme scène des musiques actuelles), la Briqueterie qui se présente comme le tout nouveau centre de développement chorégraphique et qui se veut tout à la fois lieu de création, de résidences d'artistes mais aussi de diffusion et, enfin, le centre culturel de Vitry-sur-Seine.

► Les Arcades, Ateliers d'Arts Plastiques d'Issy-les-Moulineaux

Tutelle de l'école : école communale.

Nombre d'enseignants en 2013 : 10 pour les ateliers publics et 10 pour la classe préparatoire (dont 2 sur les 2 enseignements).

Nombre d'élèves adultes en 2013 : 384

Nombre d'élèves enfants/adolescents en 2013 : 118

Nombre total d'élèves en 2013 : 502

Classe préparatoire : oui.

Classe CHAAP : non.

Les ARCADES, Ateliers de Recherche, de Création Artistique et d'Enseignement Supérieur, service municipal de la ville d'Issy-les-Moulineaux, dispensent 47 cours de pratiques artistiques en direction du public amateur (enfants, adolescents, adultes). L'établissement propose également une classe préparatoire aux concours d'entrée des écoles supérieures d'art ouverte à 30 étudiants.

Par ailleurs, un programme de conférences, ouvertes à tous et menées par des artistes contemporains et des professionnels de l'art (critiques d'art, historiens de l'art, etc.), rythme chaque saison.

Les ARCADES possèdent une documentation avec un fonds de plus de 1500 ouvrages dédiés à l'art contemporain : manuels, catalogues monographiques ou d'expositions collectives, écrits d'artistes, revues spécialisées, etc.

Depuis la rentrée 2009, les ARCADES développent un projet d'éducation artistique et culturelle à destination des établissements scolaires de la ville.

Enfin, deux expositions de fin d'année permettent de découvrir les travaux réalisés par les étudiants de la classe préparatoire et les élèves des pratiques amateurs.

Cette école propose des ateliers publics avec des cours de modelage, de sculpture, de poterie-céramique, de peinture, de dessin, d'aquarelle, de peinture abstraite et d'arts graphiques.

Concernant la classe préparatoire, des cours de vidéo, de photographie, de volume, de couleur, d'anglais, de dessin, de design, d'installation, sur l'actualité de l'art sont dispensés aux élèves.

La politique tarifaire

Concernant les ateliers publics, les droits d'inscription varient en fonction du lieu de résidence de l'élève et de son âge. Les plus jeunes payent moins cher que les adultes et les Isséens moins cher que les habitants extérieurs de GPSO⁸.

Du côté de la classe préparatoire, les Isséens payent 550 euros pour l'année et les autres élèves 930 euros.

Estelle Pagès, qui fut pendant un certain temps directrice de cette école, avait entrepris, à travers l'association des AppeA⁹ dont elle est toujours présidente, de faire reconnaître le statut de ces étudiants scolarisés dans ces classes préparatoires aux écoles supérieures d'art, comme des étudiants de premier cycle. Il s'agissait pour ces étudiants, d'obtenir tout simplement le statut d'étudiant avec à leur disposition une carte, une mutuelle et pourquoi pas la possibilité de faire valider cette année préparatoire au niveau d'une licence 1. Cette reconnaissance de la part des différents ministères qu'il soit de la culture, ou qu'il soit de l'enseignement supérieur et de la recherche n'a pas encore à ce jour abouti, même si des solutions locales ont pu être trouvées ponctuellement via, notamment, un conventionnement avec les universités les plus proches. De nombreuses améliorations restent encore à entreprendre dans ce sens.

Le contexte culturel local

Le nombre d'habitants d'Issy-les-Moulineaux est de 65178. Le GPSO représente 300 000 habitants. Les structures culturelles existantes sur le territoire s'avèrent être le conservatoire et le Musée de la carte à jouer. On trouve également à Issy-les-Moulineaux deux médiathèques, une ludothèque, « Le Cube » qui apparaît comme le premier centre de création numérique en France, et enfin la maison des jeunes et de la culture appelée « L'espace Icare ». Le Grand Paris Seine Ouest GPSO (sept communes au total) disposent de six conservatoires, de cinq musées et d'un pôle supérieur d'enseignement artistique (musique-danse-art dramatique).

⁸ Grand Paris Seine Ouest : cette communauté d'agglomération regroupe les villes de Chaville, Sèvres, Meudon, Boulogne-Billancourt, Issy-les-Moulineaux, Vanves et Ville-d'Avray.

⁹ AppeA : Association nationale des classes préparatoires publiques aux écoles supérieures d'art. Cette association a été créée en 2008 en collaboration avec le Ministère de la Culture et de la Communication. Les classes préparatoires publiques membres de ce réseau préparent plus particulièrement aux concours d'entrée des écoles supérieures d'art et des écoles supérieures d'architecture. Elles sont accessibles après le bac et sur admission auprès d'un jury. On dénombre, en 2013, 14 classes préparatoires faisant partie de ce réseau : Beauvais, Gennevilliers, Issy-les-Moulineaux, Saint-Brieuc, Cholet, Châteauroux, Beaune, Belfort, Annemasse, Lyon, Angoulême, Bayonne, Sète, Digne-les-Bains. www.appea.fr.

► École d'art Claude Monnet à Aulnay-sous-Bois

Tutelle de l'école : école communale.

Nombre d'enseignants en 2013 : 11.

Nombre d'élèves adultes en 2013 : 302

Nombre d'élèves enfants/adolescents en 2013 : 267.

Nombre total d'élèves en 2013 : 569.

Classe préparatoire : non.

Classe CHAAP : non.

L'école d'art Claude Monnet a été créée en 1969 et installée dans un bâtiment rénové en 1983 après avoir été éparpillée dans plusieurs annexes dont elle a conservé, néanmoins, deux de ces antennes.

L'école d'art Claude Monnet propose aux enfants et aux adolescents des cours d'expression artistique, de film d'animation sur logiciels, d'illustration, de bande dessinée, d'infographie, de sculpture, de modelage, de céramique, de dessin, de peinture, et de graphisme.

La politique tarifaire

À Aulnay-sous-Bois, la politique tarifaire semble annoncée en évolution depuis 2011. Dans le but de favoriser l'accès aux activités artistiques au plus grand nombre d'Aulnaysiens, une tarification par tranches en fonction des revenus avaient été proposée pour la rentrée 2008-2009 mais n'avait pas été retenue. Le calcul des quotients a donc été adopté pour l'année 2011. Les modifications de la tarification depuis ont révélé des incidences sur les recettes mais aussi sur les inscriptions, puisque ces dernières baissent depuis 2008 de 10 % sur trois ans.

En 2012/2013, il fallait déboursier 297 euros par enfant à l'année.

Le tarif reste néanmoins dégressif si d'autres membres de la famille s'inscrivent également à l'école.

Le contexte culturel local

La ville d'Aulnay-sous-Bois dispose d'une scène des musiques actuelles nommée « le Cap » qui profite de son rayonnement pour organiser des rencontres avec, notamment, des

adolescents sur l'idée de sensibilisation aux risques auditifs liés à l'exposition aux musiques amplifiées, d'un conservatoire de musique et de danse à rayonnement départemental, d'un théâtre et cinéma « Jacques Prévert », d'un centre de danse « Le galion » qui se définit au carrefour des pratiques amateurs et professionnelles et qui s'intéresse plus particulièrement à la danse hip-hop, et d'un réseau de bibliothèques.

► Les Ateliers d'Arts Plastiques d'Évry

Tutelle de l'école : école agglomération.

Nombre d'enseignants en 2013 : 16.

Nombre d'élèves adultes en 2013 : 386.

Nombre d'élèves enfants/adolescents en 2013 : 261.

Nombre total d'élèves en 2013 : 647.

Classe préparatoire : en cours de réalisation.

Classe CHAAP : non.

L'école d'arts plastiques d'Évry se définit comme une école intercommunale de la communauté d'agglomération d'Évry Centre Essonne qui offre ses services à une population de 113 000 habitants environ. Une grande hétérogénéité caractérise sa population et cette agglomération englobe autant de personnes habitants dans des villages que des personnes résidentes dans des espaces périurbains. Cette agglomération comprend six communes.

L'école d'arts plastiques d'Évry compte, en 2012/2013, 1050 inscriptions selon le rapport d'activités. Cette école conduit plusieurs projets : la reconquête du jeune public par la mise en place d'un parcours découverte pour les 6-11 ans et la mise en place d'une politique tarifaire incitative en direction des jeunes. Elle met également l'accent sur l'ouverture de nouveaux cours en lien avec les pratiques contemporaines (vidéo, création graphique, communication visuelle), et insiste sur le développement de projets hors les murs avec la création d'un poste de chargé d'action culturelle dont la mission principale reste d'aller à la rencontre du public. Enfin, l'école d'arts plastiques d'Évry tente d'attirer à elle un public très large par la mise en œuvre de stages d'initiation pendant les vacances.

La ville d'Évry est habitée par une population très jeune mais paradoxalement l'école d'arts plastiques d'Évry reçoit dans son établissement davantage d'adultes que d'enfants et d'adolescents. La concurrence reste rude face aux maisons de quartier et la délocalisation de l'école du côté des espaces historiques ajoute, sans aucun doute, au charme de l'établissement. Cependant, cette délocalisation dans les quartiers historiques a également excentré ses services et rendu l'accès à cette école plus compliqué pour certaines populations. Afin de ramener les plus jeunes dans cette structure, l'école a mis en œuvre un parcours découverte à travers de multiples disciplines.

24 disciplines différentes sont proposées à l'école d'arts plastiques d'Évry : la peinture sur Icône, le croquis-dessin, la peinture, la sculpture/modelage, l'aquarelle, la bande dessinée, le pastels secs et gras, la gravure, le dessin d'observation, l'encadrement, la peinture sur porcelaine, la création recherche. L'école d'arts plastiques d'Évry propose dans sa globalité 60 cours adultes et 26 cours enfants.

La politique tarifaire

Les tarifs sont calculés en fonction du quotient familial pour l'ensemble des usagers depuis la rentrée 2012/2013.

Une majoration de 25 % est appliquée aux usagers « hors agglomération ». Les tarifs d'inscription s'échelonnent pour un enfant/adolescent de 57 euros à 281 euros par an selon qu'il est résident ou non de l'agglomération. Une réduction de 20 % peut être appliquée dans le cas d'une inscription d'un ou de plusieurs autres membres de la même famille.

Les tarifs apparaissent de fait progressifs et comptent trois catégories : QF = 0 ; QF de 1 à 1799 ; QF supérieur ou égal à 1800.

Le contexte culturel local

La ville d'Évry semble la mieux équipée et aussi la plus importante en termes de densité de population parmi les six communes – Bondoufle, Courcouronnes, Évry, Lisses, Ris-Orangis, Villabé - qui composent la communauté d'agglomération d'Évry Centre Essonne et certains pensent même, que pour une ville d'environ 52 000 habitants. Cette commune d'Évry semble suréquipée, puisque l'on compte, sur son territoire, pas moins de 8 médiathèques, 5 piscines, une scène nationale et un conservatoire.

La communauté d'agglomération d'Évry Centre Essonne (CAECE), a mis en place depuis 2010 un schéma de référence pour le développement culturel qui va permettre de fédérer l'ensemble des acteurs autour de projets communs. La mission de ce schéma est de renouer avec l'esprit des villes nouvelles, de s'adapter aux besoins d'une population qui a fortement évolué et de faire de la culture un outil de développement global du territoire et non plus un secteur autonome disposant de ses propres grilles de lecture et d'évaluation.

► École d'art Camille Lambert de Juvisy-sur-Orge

Tutelle de l'école : école agglomération.

Nombre d'enseignants en 2013 : 10 + des intervenants extérieurs.

Nombre d'élèves adultes en 2013 : 65.

Nombre d'élèves enfants/adolescents en 2013 : 120.

Nombre total d'élèves en 2013 : 165.

Classe préparatoire : oui.

Classe CHAAP : non.

L'École d'art Camille Lambert de Juvisy-sur-Orge est une école intercommunale sous tutelle de la communauté d'agglomération « Les Portes de l'Essonne » qui comprend 101 000 habitants environ. Cinq communes font aujourd'hui parties de cette agglomération : Athis-Mons, Juvisy-sur-Orge, Morangis, Paray-Vieille-Poste, Savigny-sur-Orge.

L'école d'art Camille Lambert allie école d'art et espace d'art. En effet, un bel espace d'exposition permet, plusieurs fois par an, d'accueillir les œuvres d'artistes contemporains. Cet espace d'art Camille Lambert fait partie du réseau TRAM, réseau de diffusion de l'art contemporain en Île-de-France. La structure école d'art rassemble et promeut ces deux activités dans une volonté de promotion de la création contemporaine. Les ateliers de pratiques amateurs se nourrissent de cette proximité par la visite des expositions, des rencontres avec les artistes ainsi que des workshops au sein des cours.

A l'École d'art Camille Lambert cohabitent des ateliers de pratiques traditionnelles telles que la peinture, la sculpture, la céramique et des ateliers nouvelles technologies avec la vidéo, le film d'animation et l'infographie.

L'une des missions principales de cette école reste de sensibiliser les publics jeunes et adultes aux pratiques artistiques, de les amener à nourrir une réflexion personnelle sur les

processus de création, ainsi qu'à formuler une démarche artistique singulière. L'ensemble des professeurs sont des artistes professionnels à même d'accompagner les élèves dans ce processus. L'atelier expérimental, transversal du fait qu'il apparaît ouvert à l'ensemble des élèves adolescent et adulte, propose par cycle des rencontres avec des artistes de divers champs : performeur, circassien, photographe, céramiste etc.

Un atelier préparatoire aux écoles d'art offre aux lycéens ainsi qu'à des post-bacs un accompagnement dans la constitution des dossiers, la préparation de l'option arts plastiques au bac et le choix d'orientation.

En 2011, un atelier pluridisciplinaire, le jardin des arts, associant arts plastiques, danse et musique a été ouvert en partenariat avec le conservatoire de musique. Réservé aux plus petits, ce cours illustre bien la volonté de transversalité entre les disciplines qui reste au cœur de l'orientation pédagogique de l'école d'art. Par ailleurs, de nombreux partenariats sont menés sur le territoire afin que les disciplines de pratiques amateurs se croisent et que les élèves puissent explorer de nouveaux horizons et s'en nourrir. Enfin, trois bâtiments composent cette école sur une surface utilisée de 500m² et compte 13 ateliers de pratiques amateurs dirigés par 10 professeurs.

L'école propose des cours d'initiation découverte, de dessin créativité, d'infographie et d'animation vidéo, la classe préparatoire aux écoles d'art, de peinture, de sculpture, de bande dessinée et de mangas, et enfin l'atelier expérimental.

La politique tarifaire

Elle se fait sur la base du quotient familial et les tarifs d'inscription s'échelonnent pour un enfant/adolescent de 64 euros à 372 euros par an selon son lieu de résidence. Un tarif dégressif peut être appliqué dans le cas d'une inscription à un deuxième atelier. Une réduction de 20 % semble également prévue pour l'inscription d'un second enfant d'une même famille et de 50 % pour les enfants suivants.

Le contexte culturel local

Il existe plusieurs structures culturelles sur le territoire : l'espace Jean Lurçat, le Centre culturel *Les Portes de l'Essonne* et quelques cinémas.

► L'école d'art Édouard Manet de Gennevilliers

Tutelle de l'école : école municipale.

Nombre d'enseignants en 2013 : 11

Nombre d'élèves adultes en 2013 : 58

Nombre d'élèves enfants/adolescents en 2013 : 158

Nombre total d'élèves en 2013 : 354 élèves (hors projets ponctuels avec l'Education Nationale).

Classe préparatoire : oui – 20 élèves.

Classe CHAAP : oui - Classes Option Arts Plastiques et CHAAP (5 classes actuellement sur 2 collèges) : soit 105 scolaires.

L'école municipale des Beaux-arts /galerie Édouard Manet offre, pour la pratique de loisir et amateur, une large palette d'ateliers pour les enfants, les adolescents et les adultes. Elle dispose d'une classe préparatoire aux concours d'admission dans les écoles supérieures d'art.

Cette classe préparatoire propose, pour une fréquence de 25 heures semaine, des enseignements comme le dessin d'observation, la peinture, la sculpture et la mise en espace, la photographie argentique, la photographie numérique, la vidéo et l'image en mouvement, l'histoire de l'art et l'analyse d'œuvres, ainsi qu'un module de formation pour les animateurs des centres de loisirs pour une fréquence de deux heures hebdomadaire.

Cette école apparaît également comme un partenaire privilégié de l'Éducation Nationale et des services municipaux dans la mise en œuvre d'actions artistiques et culturelles.

L'école municipale des Beaux-arts galerie Édouard Manet s'est dotée de plus de 660m² d'ateliers (polyvalent ou destinés à des pratiques spécifiques ; céramique, sculpture, peinture, photographie, numérique), d'un centre de documentation et d'une galerie d'exposition.

De notoriété nationale, la galerie Édouard Manet reste l'un des plus anciens centre d'art d'Île-de-France. Elle programme des expositions monographiques consacrées à des artistes reconnus ou émergents de la jeune scène française et, depuis 2005, propose des cartes blanches à des commissaires indépendants.

Elle organise pour tous les publics des actions de sensibilisation à l'art contemporain. La galerie Édouard Manet constitue un élément d'une pédagogie renforcée à destination de tous les élèves de l'école.

Il est proposé aux enfants et aux adolescents répartis par tranche d'âge des ateliers polyvalents et de céramique. Concernant l'accueil des scolaires, cinq classes sont accueillies actuellement sur 2 collèges (2 classes Option Arts Plastiques et 3 classes de CHAAP – 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}. Ouverture de la 3^{ème} à la rentrée 2013-2014).

Du côté des adultes, les cours s'organisent ainsi : nous trouvons des cours de peinture, de sculpture, de photographie numérique, de photographie argentique, de modelage, de dessin d'observation, d'histoire de l'art.

La politique tarifaire

Pour les Genevillois, les tarifs sont établis selon les quotients de la CAF en fonction des revenus.

Pour les extérieurs à la commune, le tarif reste de 400 euros par an pour les moins de 18 ans et de 500 euros l'année pour les élèves de plus de 18 ans.

Une inscription en classe préparatoire aux écoles supérieures d'arts coûte 516 euros l'année (2012/2013).

Le contexte culturel local

La commune de Genevilliers compte 42 344 habitants (pas de communauté de communes).

Les structures culturelles existantes sur le territoire s'avèrent être le conservatoire Edgar Varèse à rayonnement départemental, l'école municipale de danse, la Maison du Développement Culturel, « Le tamanoir » qui est aussi une scène de musique actuelle, le cinéma Jean Vigo et enfin le théâtre de Genevilliers / T2G – Centre Dramatique National

En résumé

À travers une présentation plutôt administrative de ces dix écoles de pratiques amateurs sensiblement différentes, nous pouvons déjà observer certaines spécificités. Dans la région Nord-Pas-de-Calais, l'école d'art du Calaisis reste la seule école administrativement rattachée à une communauté d'agglomération et les enseignements sont mixtes avec des cours traditionnels et d'autres plus contemporains.

L'école municipale de Boulogne-sur-Mer présente la particularité de présenter plus d'élèves adultes que d'élèves enfants, ses enseignements restent classiques mais pour une certaine part tournés vers l'art contemporain.

L'école municipale de Saint-Omer semble être la plus petite en nombre d'élèves inscrits, mais aussi la plus chère au regard des frais d'inscription pour ceux qui habitent la commune de rattachement. Les enseignements dispensés dans cette école municipale s'avèrent, pour une part, résolument classiques, pour une autre part, tournés vers la création contemporaine et pour d'autres encore, les enseignements se rapprochent des arts appliqués et se veulent « professionnalisant ». Cette école compte quasiment autant d'élèves adultes que d'élèves enfants.

Enfin, l'école d'art de Dunkerque reste avant tout une école tournée vers les pratiques amateurs mais elle est également la seule à proposer, sous forme de passerelle, un lien entre ces pratiques amateurs et l'enseignement supérieur, même si l'école d'art du Calaisis travaille sur un projet de classe préparatoire aux grandes écoles d'art et même si l'école de Saint-Omer a également ouvert une classe passerelle à destination des jeunes adultes qui souhaitent intégrer une école supérieure d'art. Les enseignements proposés par l'école de pratiques amateurs de Dunkerque se définissent comme multiples et variés.

Du côté des écoles de pratiques amateurs d'Île-de-France, deux types d'écoles se distinguent : d'un côté, les écoles qui semblent davantage tournées vers le supérieur avec des classes préparatoires aux grandes écoles ou la mise en place d'ateliers passerelles qui préfigurent ce type de préparatoire. Dans notre étude, cette typologie d'école représente cinq écoles sur six. Puis, de l'autre côté, nous avons des écoles que l'on pourrait définir comme plus classiques dans leur offre pédagogique et qui n'est représentée dans notre étude que par une seule école, celle d'Aulnay-sous-Bois.

Cette disparité d'école sur le terrain provient sans doute du fait que ces écoles ont été choisies en fonction des recommandations qui nous avaient été faites par les responsables des structures d'Issy-les-Moulineaux et Évry. Les responsables de ces structures nous ont orienté naturellement vers des écoles plutôt novatrices et de fait, notre étude comporte peut-être un biais quant aux choix opérés du côté des écoles de pratiques amateurs. Il aurait fallu prendre davantage en considération les écoles dites plus « classiques » pour obtenir une visibilité plus large de la pratique amateur des arts plastiques en Île-de-France.

Pour cela, il aurait fallu également disposer de plus de temps et d'une meilleure connaissance du terrain. Cependant, l'étude de ces écoles nous permet de mettre en

évidence des données qui n'existaient pas auparavant et de les mettre en relation avec les écoles supérieures de la région, chose qui n'avait, également, jamais été entreprise.

Les enseignements dispensés dans les écoles de pratiques amateurs

La question des enseignements se pose de façon différente selon chaque école de pratiques amateurs. Puisque nous avons vu, dans la présentation de chacune de ces écoles que les propositions pédagogiques étaient différentes et variées. Nous avons trouvé dans les propositions pédagogiques de ces écoles des enseignements communs comme les cours de dessin, de sculpture/volume, et de peinture. Certaines écoles de pratiques amateurs se veulent plus innovantes, et plus proches des préoccupations artistiques contemporaines alors que d'autres écoles restent davantage attachées à des enseignements plus classiques. Dans le Nord-Pas-de-Calais, l'école de Saint-Omer apparaît comme celle qui offre le plus de choix aux adolescents en termes de disciplines à finalité professionnelle. En région Île-de-France, c'est l'école de Vitry-sur-Seine qui offre le plus de cours transversaux en associant pratiques plastiques et musicales et en proposant des cours de performance.

Cependant, si l'ensemble des propositions pédagogiques semble harmonieux tout en étant spécifique à chaque école de pratiques amateurs, cette harmonie ne se présente pas véritablement comme le reflet exact de la réalité dans la mesure où ces enseignements peuvent s'avérer très différents d'une école à une autre, tout en gardant la même dénomination. Le terme dessin peut désigner par exemple un ensemble de pratiques et d'approches pédagogiques extrêmement variées, des pratiques les plus classiques, au dessin contemporain, en passant par la bande dessinée ou les mangas. En réalité, il n'existe pas de véritable harmonisation des enseignements dans les écoles d'art de pratiques amateurs. Chaque école pouvant offrir à ses publics des cours en termes de temps et de contenus pédagogiques très hétérogènes.

Cursus pédagogique et taux d'abandon

Par ailleurs, à côté des propositions de cours, certaines écoles de pratiques amateurs ont opté pour un enseignement par cursus qui permet d'accompagner l'élève plusieurs années de suite. Cet enseignement par cursus lui permet de se confronter à plusieurs médiums plastiques sans avoir à choisir ou à formuler une préférence. La première année, l'élève va

avoir des cours de dessin ainsi que des cours de peinture, puis la deuxième année, il sera formé à la sculpture ainsi qu'à la gravure et ainsi de suite sur quatre ou cinq années consécutives. Ce type d'enseignement évite aux élèves de recommencer toujours le même atelier ou d'avoir une vision trop étroite des arts plastiques. Ce type d'enseignement permet également une sensibilisation plus large.

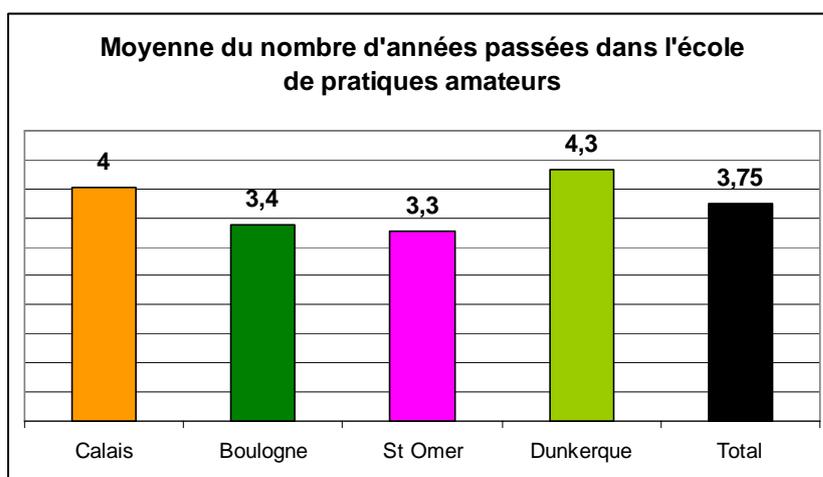
Ce cursus permet, par ailleurs, de fidéliser davantage les élèves qui auraient tendance à abandonner cette pratique après une ou deux années dans la même discipline.

En effet, l'organisation pédagogique des enseignements semble avoir une incidence réelle sur le temps que va passer un adolescent en école d'art. Dans notre étude, nous pouvons rapprocher le taux de fidélité par adolescent du type d'organisation pédagogique proposé par l'école : plus les enseignements semblent concertés et organisés selon une progression logique en adéquation avec l'évolution de l'adolescent, plus le nombre d'années qu'il passe dans l'école d'art sera important. Nous avons pu constater ce phénomène dans les écoles d'art de Calais et de Boulogne-sur-Mer. A l'inverse, quand les enseignements n'apparaissent pas organisés mais sont présentés comme une simple juxtaposition de disciplines, un effet de lassitude s'observe alors chez les adolescents. Ils passent, de fait, moins de temps dans l'école. C'est ici le cas de l'école d'art de Saint-Omer.

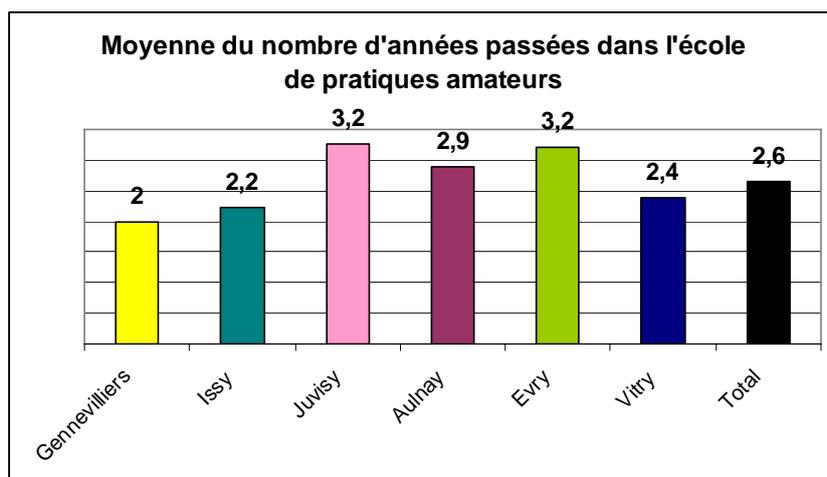
Nous pouvons donc en déduire qu'il peut exister un lien de causalité entre le type de pédagogie proposée par les écoles et le taux de fidélisation ou d'abandon des élèves.

Voici par région, un tableau comparatif des taux de fidélité des élèves dans les écoles.

Dans le Nord-Pas-de-Calais



En Île-de-France



En comparant les deux régions, nous observons très rapidement que ce sont les écoles de la région Nord-Pas-de-Calais qui gardent leurs élèves le plus longtemps avec une moyenne globale de 3 années 75, soit presque quatre ans, alors qu'en moyenne, les écoles d'Île-de-France conservent leurs élèves deux années et demi.

Par ailleurs, il serait peut-être judicieux de repenser l'enseignement de ces disciplines artistiques dans les écoles de pratiques amateurs en harmonisant les cursus et les enseignements proposés. Cette harmonisation, en termes de « charte » ou de programme, permettrait aux écoles de pratiques amateurs de proposer un tronc commun de disciplines et d'enseignements formant la base d'une approche et/ou d'une sensibilisation aux arts plastiques - quand bien même cette pratique devrait rester amateur et non diplômante ou professionnalisée – et permettrait aux écoles d'art d'offrir à ses élèves les prémices d'une évaluation pouvant déboucher sur une entrée en école d'art supérieure. Les spécificités de chacune des écoles viendraient ensuite compléter ce dispositif central, leur permettant de rester libres dans un périmètre un peu moins flou. De plus, ces spécificités ne constitueraient, en aucun cas, une objection dirimante à une harmonisation des enseignements.

Cette concertation des enseignements proposés par les écoles de pratiques amateurs permettrait, également, de tisser des liens pérennes avec les écoles d'art supérieures, lien que l'on sait pour le moment plus qu'embryonnaires pour trois des quatre écoles étudiées dans la région Nord-Pas-de-Calais. En région Île-de-France, le problème de concertation entre écoles de pratiques amateurs et écoles supérieures d'art se pose de façon différente car les écoles faisant parties de notre corpus ont pratiquement toutes déjà envisagé des

relations avec le supérieur, soit par l'intermédiaire d'une classe préparatoire, soit par les enseignements qui y sont proposés.

Pour le moment, aucune homogénéisation n'a été envisagée dans ce sens, mais nous en avons fait la proposition lors de nos rencontres avec les responsables des quatre écoles concernées.

Les effectifs dans les écoles de pratiques amateurs

Entre le début de l'enquête en 2009 et la fin de l'enquête en 2013, nous avons pu observer des changements d'effectifs dans les écoles de pratiques amateurs du Nord-Pas-de-Calais. Pour les écoles d'Île-de-France, notre enquête a débuté plus tardivement et nous avons décidé de concentrer nos analyses sur les écoles de la région Nord-Pas-de-Calais.

Ces changements d'effectifs se présentent sous la forme d'une baisse des effectifs de l'ordre de 20 à 30 % de 2009 à 2011. Puis cette baisse sera suivie par une phase de stagnation et depuis deux ans, certaines écoles voient à nouveau leurs effectifs augmenter. L'école de Boulogne-sur-Mer semble rester à part des autres écoles en termes de variation d'effectifs dans la mesure où le directeur nous a garanti le même nombre d'élèves entre 2009 et 2013.

La baisse des effectifs, que nous avons pu observer dans les premières années de notre enquête, peut être imputée à plusieurs facteurs : érosion de la visibilité des écoles et manque d'attractivité sur certains cours et pour certaines tranches d'âges, augmentation de l'offre loisirs sur le territoire, effet « zapping » du public jeune qui fréquente moins longtemps les structures et qui changent régulièrement de pratiques amateurs etc.

Quant à la hausse des effectifs, notamment pour l'école d'art du Calais, elle semble être une des conséquences de la communication grandissante qui tourne autour de la toute nouvelle école qui se trouve en cours de construction. Le changement de direction et la mise en œuvre de nouveaux projets pédagogiques peuvent avoir également eu une incidence sur les inscriptions.

La politique tarifaire et donc le prix d'une inscription en école de pratiques amateurs, peut également avoir des répercussions sur les effectifs des écoles. C'est ce que nous allons tenté d'analyser dans le paragraphe suivant.

Évolution des effectifs entre le début de l'enquête en 2009 et la fin de l'enquête en 2013 dans la région Nord-Pas-de-Calais

Écoles	2009/2010	2012/2013	Total	2013/2014
Calais	644	537	- 20 %	650
Boulogne-sur-Mer	850	850	-	850
Saint-Omer	316	245	- 30 %	285
Dunkerque	612	503	- 22 %	580

Les politiques tarifaires des écoles

Il s'avère que les politiques tarifaires proposées sur chacun des territoires étudiés semblent différentes. Nous ne sommes pas sans penser que ces spécificités tarifaires ne sont pas sans répercussions sur la fréquentation des dix écoles de pratiques amateurs étudiées, même si l'aspect financier, comme nous l'avons souligné un peu plus haut, ne peut être le seul facteur déterminant dans le domaine des pratiques culturelles¹⁰. Pourtant, le cas de l'école d'art de Dunkerque vient confirmer ce type d'effet des politiques tarifaires en matière de fréquentation et d'effectifs. En effet, les changements tarifaires entre le début de notre enquête et la fin de l'étude de terrain montrent les conséquences directes que peuvent avoir des augmentations de tarifs sur les inscriptions. Les responsables des structures semblent les premiers à constater et à évoquer dans nos entretiens cet état de fait et nous font part, bien souvent, de leur désaccord par rapport aux décisions, souvent politiques, qui sont prises indépendamment de toutes considérations culturelles.

Cet aspect financier se trouve bien souvent au cœur des stratégies politiques. Les problèmes d'intercommunalités resurgissent, notamment à travers le transfert des compétences culturelles : les tarifs des écoles d'art étudiées renvoient à cette tension sous-jacente.

¹⁰ Mairesse François, *Le droit d'entrer au musée*, Bruxelles, Éditions Labor, 2005.
Benhamou Françoise, *L'économie de la culture*, Paris, Éditions La Découverte, 2008.

Typologie tarifaire

Nous trouvons dans l'étude de ces dix écoles de pratiques amateurs, plusieurs typologies de tarification. Nous pouvons en définir trois sortes : la première catégorie est celle de la gratuité et le seul exemple dans notre étude concerne l'école d'art du Calaisis. Puis nous trouvons une deuxième catégorie qui représente une tarification par distinction géographique. Cette catégorie prend en compte le lieu d'habitation ou de résidence des élèves et applique une tarification différenciée entre les habitants intra-muros des communes, des communautés d'agglomération et les autres habitants.

Enfin, la troisième catégorie regroupe les écoles qui appliquent une tarification de distinction en fonction des revenus et qui se soumettent au calcul du quotient familial.

Le cas du quotient familial

Un bon nombre d'écoles de pratiques amateurs faisant parties de notre enquête ont recouru au quotient familial pour échelonner leur grille de tarifs. Cette tarification selon le quotient familial, vient parfois, s'ajouter à la prise en compte du lieu de résidence des élèves : les habitants des communes où se situent géographiquement les écoles bénéficient dans tous les cas de tarifs préférentiels par rapport aux habitants des communes limitrophes, voire des autres communes qui, eux, payent le tarif le plus cher.

Ce quotient familial se calcule à l'aide de la fiche d'imposition des parents de l'enfant/adolescent et du dernier talon des allocations familiales.

Il semble souvent plébiscité par les responsables des écoles de pratiques amateurs car il permet de favoriser l'accès à l'école pour tous.

Cas par cas dans le Nord-Pas-de-Calais :

- **La politique tarifaire de l'école d'art du Calaisis**

L'école d'art du Calaisis reste la seule école dépendante d'une communauté d'agglomération et ses tarifs s'avèrent être les plus bas en ce qui concerne les habitants de sa commune de rattachement.

Pourtant, si l'on regarde le site internet de l'école d'art du Calaisis, les tarifs s'avèrent être sensiblement différents de la réalité.

Sur la fiche d'inscription que l'on peut se procurer à l'accueil de l'école, il existe deux tarifs : un tarif concernant les élèves enfants et adultes domiciliés sur le territoire de Cap Calais, c'est-à-dire de la communauté d'agglomération, et un autre tarif appliqué aux élèves enfants/adultes qui habitent à l'extérieur de Cap Calais.

À l'intérieur de chacun de ces tarifs, le coût peut également évoluer selon l'âge et la fréquence de fréquentation de l'école : le tarif reste unique pour les scolaires, et devient dégressif pour les adultes, selon que l'on a choisi une, deux ou trois disciplines.

Par contre, dans les faits, la politique tarifaire réelle apparaît sensiblement différente de ce qui est écrit sur le papier, dans la mesure où la ville de Calais prend à sa charge l'ensemble des inscriptions enfants et adultes (le terme « scolaire » utilisé sur le site de l'école peut prêter à confusion), ce qui représente un réel effort d'accompagnement des publics.

Pour dire les choses autrement, l'école d'art du Calais est gratuite pour les enfants et les adultes qui résident à Calais. Pour les élèves venant de l'extérieur de la ville, l'école devient payante.

Quelles seraient les conséquences d'un changement de politique tarifaire dans le nombre d'inscription mais aussi dans l'effet d'abandon de certains élèves ?

Il semble, en effet, plus facile d'abandonner une pratique culturelle quand celle-ci n'a rien coûté ou pratiquement rien, que si cette pratique représente un vrai coût et donc un vrai choix.

- **La politique tarifaire de l'école Municipale d'arts de Boulogne-sur-Mer**

Ses tarifs s'avèrent être les plus chers pour les adolescents habitants dans et hors la communauté d'agglomération dans les écoles de notre étude en région Nord-Pas-de-Calais. Le coût d'inscription était de 31 euros pour l'année en 2009/2010 et n'a ensuite pas varié. Ce tarif peut vite augmenter si l'adolescent réside à l'extérieur de la commune de Boulogne-sur-Mer, puisqu'à ce coût de 31 euros d'inscription vient s'ajouter 55 euros par trimestre si l'on habite la communauté d'agglomération et 70 euros par trimestre si l'adolescent réside hors communauté d'agglomération. Au regard du tableau récapitulatif des cotisations annuelles demandées aux adolescents, il s'avère que l'école d'art de Boulogne-sur-Mer reste la plus chère si l'adolescent habite dans ou hors communauté d'agglomération. Cela expliquerait-il le fait que cette école compte plus d'élèves adultes que d'élèves enfants ?

Nous avons par ailleurs remarqué que les tarifs d'inscription ne figuraient pas sur la plaquette de l'école, ni même dans le « guide pratique » de la ville de Boulogne-sur-Mer en 2009. Ces tarifs seraient-ils trop élevés pour être utilisés comme arguments d'incitation aux pratiques artistiques ?

- **La politique tarifaire de l'école des Beaux-arts de Saint-Omer**

L'école municipale de Saint-Omer reste la plus petite en nombre d'élèves inscrits, mais aussi la plus chère au regard des frais d'inscription pour ceux qui habitent la commune de rattachement.

Le coût de l'inscription se calcule sur les revenus imposables de l'année n-2 pour les habitants de la ville de Saint-Omer.

Il existe trois tarifs enfants et trois tarifs adultes selon la grille d'imposition pour les élèves domiciliés à Saint-Omer.

Les élèves domiciliés à l'extérieur de la ville de Saint-Omer bénéficient d'un autre tarif et le forfait varie selon les cours, leur spécificité et leur durée. Le coût d'inscription pour un élève domicilié extra-muros à Saint-Omer est beaucoup plus élevé comparativement à ce que paye un élève de la ville de Saint-Omer. Entre trois et cinq fois supérieur selon son taux d'imposition.

Exemple : un enfant domicilié à Saint-Omer, soumis au tarif 1, payera pour l'année une cotisation de 35 euros, alors que son camarade qui habite à l'extérieur de Saint-Omer payera pour le même cours 157 euros !

La différence semble importante et peut de toute évidence se révéler être un frein à l'inscription des enfants à l'école des Beaux-arts de Saint-Omer, surtout pour les familles les plus démunies et/ou les familles à la nombreuse fratrie.

Des ateliers payant sont également proposés pendant les vacances scolaires.

Une réduction de 20 % à partir de la deuxième inscription pour une même famille reste possible sur le tarif le plus élevé.

On constate une situation d'homothétie en ce qui concerne les tarifs d'inscription entre l'école des Beaux-arts et le Conservatoire à Rayonnement Départemental. Les tarifs les moins chers étant réservés selon les revenus et les disciplines, aux habitants de Saint-Omer. Dès que les murs de la ville sont franchis, les tarifs peuvent être multipliés par cinq ou dix.

- **La politique tarifaire de l'école d'art de Dunkerque et de sa communauté urbaine**

Sa politique tarifaire s'avère être la plus basse pour les adolescents habitants hors de sa commune de rattachement. Les écarts de tarifs restent minimes entre les habitants de la ville et les habitants de la communauté urbaine. Cette politique tarifaire fonctionne comme si la compétence culturelle était passée sous l'égide de la CUD, Communauté Urbaine de Dunkerque, sans toutefois que cela soit écrit officiellement.

Le coût d'inscription était calculé, en 2009/2010, pour les enfants/adolescents de moins de 18 ans selon le quotient familial. Les tarifs étaient peu élevés même si ces derniers pouvaient passer du simple au double selon que l'on était Dunkerquois ou non.

Exemple : un enfant dunkerquois soumis au tarif 1 payait en 2009, 8 euros de frais d'inscription pour l'année et son camarade qui n'habite pas Dunkerque payait, quant à lui, cinq fois plus cher, soit 40 euros. Ce tarif semblait raisonnable selon les responsables des structures culturelles, le tarif de base de 8 euros étant lui-même peu élevé.

En 2009/2010, le discours était clair : la commune ne voulait pas que l'argent soit un frein à la pratique d'un sport ou d'une discipline artistique quelque soit l'âge des participants.

La commune de Dunkerque ainsi que sa communauté urbaine affichaient, de fait, leur désir d'une démocratisation plus large des activités culturelles ainsi que l'idée d'une certaine mixité sociale dans les activités. Cette politique commune affirmait la volonté de ne pas laisser le champ libre aux communautarismes et voulait à tout prix intégrer les populations diverses.

Cette politique culturelle permettait de mettre l'accent sur des actions à l'attention des différents publics plutôt que de s'adresser par types de publics ou publics dédiés, évitant ainsi de renforcer l'idée de communautés.

La politique tarifaire se veut, encore aujourd'hui, la plus abordable qu'il soit, identique pour toutes les structures et basée sur une référence aux revenus, avec trois tranches, toujours dans un objectif de mixité.

Au regard des tableaux tarifaires, l'école de Dunkerque se trouve être la moins chère pour les résidents hors commune et communauté d'agglomération.

Selon Sylvie Dupont, Directrice générale adjointe à la culture de la ville de Dunkerque, que nous avons rencontré en 2010, l'argent ne constitue pas le seul frein à la non

fréquentation de certaines structures. Il existe aussi un facteur de proximité à prendre en compte, d'où un bon nombre d'écoles par quartier. Pourtant, l'expérience de l'annexe de l'école d'art dans un quartier difficile « le banc vert » n'a pas vraiment porté ses fruits : les inscrits venaient pour la plupart d'autres quartiers et s'étaient inscrits dans cette annexe pour des raisons de commodité horaire. Encore une fois, ce ne sont pas les habitants du quartier qui en ont profités.

Parmi les autres facteurs explicatifs, une certaine forme de complexe, de « non-habitus » encore présent dans les familles (le terme « Beaux-arts » fait peur), pourrait expliquer en partie cette absence de fréquentation dans certaines structures culturelles. Pour les responsables culturels, il reste quelque chose à inventer pour faire venir certains publics aux arts plastiques et palier ainsi aux effets pervers de cette politique culturelle ouverte. En effet, et toujours selon les propos de la directrice générale adjointe à la culture sous couvert de démocratie sociale, c'est l'ensemble des contribuables qui payent pour que finalement les plus riches puissent inscrire leurs enfants à des conditions tarifaires plus que raisonnables. C'est la collectivité qui supporte cette approche que l'on voudrait démocratique, mais qui en fait ne l'est pas réellement pour les politiques.

La politique tarifaire de la commune de Dunkerque était en cours d'étude pour la rentrée 2011. Et lors de l'actualisation pour la rédaction de cette thèse des données concernant chacune des écoles, la responsable de l'établissement m'a fait part des changements de tarifs qui sont intervenus depuis.

Malheureusement, le site Internet en 2013 ne donne pas les tarifs d'inscription.

Cas par cas dans la région Île-de-France :

Les politiques tarifaires des écoles d'Île-de-France se ressemblent. Seule l'école d'Issy-les-Moulineaux a gardé une tarification selon le lieu de résidence des élèves. Les autres écoles de pratiques amateurs de notre étude ont, depuis plus ou moins longtemps, adoptées la tarification par le quotient familial. Certaines de ces écoles ont bataillé pour obtenir cette politique tarifaire qui permettait, à leurs yeux, de favoriser l'accès à la culture pour tous, selon les propos de certains responsables de structure. Cette politique des tarifs selon le quotient familial des familles, et donc selon leurs revenus, est souvent associé ou couplé avec la prise en compte du lieu de résidence de l'élève. Tout semble fait pour que celui qui habite la commune de localisation géographique de l'école paye moins cher que celui qui

habite en dehors de cette commune. Les impôts locaux venant justifier auprès des administrés cette différence de considération.

Les différences de tarification n'apparaissent pas, dans cette région, exceptionnelles d'une école à l'autre, au regard du tableau comparatif ci-dessous. L'école qui propose le tarif le moins élevé reste celle de Vitry-sur-Seine, de même, que cette école offre également le tarif le plus élevé pour un élève habitant hors de sa commune. L'école d'Issy-les-Moulineaux propose également un des tarifs les plus élevés puisqu'elle ne prend pas en compte le revenu des parents mais juste la localisation de résidence.

En comparant les droits d'inscription entre les écoles de pratiques amateurs de la région Nord-Pas-de-Calais avec les droits d'inscriptions des écoles d'Île-de-France, nous pouvons observer que ceux de la région Nord-Pas-de-Calais s'avèrent moins élevés que ceux d'Île-de-France. Sachant que l'école la plus accessible en termes de tarifs reste l'école d'art du Calaisis qui offre la gratuité aux résidents de sa ville, suivie de l'école d'art de Dunkerque qui propose des droits d'inscription très bas, même aux élèves résidents en dehors de la communauté urbaine de Dunkerque. Enfin, l'école de pratiques amateurs la plus chère du Nord-Pas-de-Calais reste l'école d'art de Boulogne-sur-Mer, même si ses tarifs se situent en deçà des tarifs de la région Île-de-France.

Tarification des écoles de pratiques amateurs d'Île-de-France

Écoles	Tarification	Droits d'inscription en 2013 Pour un adolescent
Issy-les-Moulineaux	Lieu de résidence	107 à 243 euros
Vitry-sur-Seine	Quotient familial + lieu de résidence	De 21,15 à 468,99 euros
Gennevilliers	Quotient familial + lieu de résidence	De 42 à 400 euros
Juvisy-sur-Orge	Quotient familial + lieu de résidence	De 64 à 372 euros
Évry	Quotient familial + lieu de résidence	De 57 à 351 euros
Aulnay-sous-Bois	Quotient familial + lieu de résidence	De 22,50 à 282 euros

Tarification des écoles de pratiques amateurs du Nord-Pas-de-Calais

Écoles	Tarification	Droits d'inscription en 2013 Pour un adolescent
Calais	Lieu de résidence	De 0 à 225 euros
Boulogne-sur-Mer	Lieu de résidence	De 33 à 254 euros
Saint-Omer	Revenus + lieu de résidence	De 37,50 à 165 euros
Dunkerque	Quotient familial + lieu de résidence	De 8 à 90 euros

2 - Les écoles supérieures d'art

2.1. Les écoles supérieures d'art de la région Nord-Pas-de-Calais

► École supérieure d'art du Nord-Pas de Calais / Dunkerque-Tourcoing

Anciennement l'École Régionale d'Art de Dunkerque – ERBA

Tutelle de l'école : Ministère de la culture et de la communication.

En septembre 2011, l'ERSEP a fusionné avec l'École Régionale des Beaux-arts de Dunkerque (ERBA) pour former l'École supérieure d'art du Nord-Pas de Calais / Dunkerque-Tourcoing.

Nombre d'enseignants en 2011 : 17.

Nombre d'enseignants en 2013 : 14.

Nombre d'étudiants en 2010/2011 : 55 étudiants sont inscrits au moment de l'étude de terrain.

Nombre d'étudiants en 2012/2013 : 73.

Nombre d'élèves en périscolaire : non. L'école périscolaire est dissociée de l'école supérieure.

Classe préparatoire : non.

L'ERBA a été créée en septembre 1984. C'est en 1989, devant le nombre croissant des effectifs étudiants, que l'école obtient l'agrément du Ministère de la Culture pour l'ouverture d'une 3e année et d'un second cycle et l'habilitation pour les diplômes DNAP et DNSEP, dont les premiers seront présentés en juin de la même année.

Le département enseignement supérieur prend ses nouveaux quartiers dans des bâtiments qui appartiennent encore aux Hôpitaux de Dunkerque, un ancien bâtiment du XIX^e siècle qui abritait le service de radiologie, le service de psychiatrie des femmes et les cuisines. Ces bâtiments reconvertis en école d'art supérieure accueillent donc les étudiants depuis cette date.

Aux départements supérieur et pratiques amateur s'ajoute en 1991 le département de sensibilisation artistique et de formation qui rejoint la direction des Musées de Dunkerque en 2007. C'est en 1992 que le FRAC s'installe avenue de Rosendaël et voisine l'école de quelques mètres. L'école reste assez peu visible de l'extérieur, de même que le FRAC qui, pour sa part, bénéficie d'un fléchage de ville. Les espaces intérieurs semblent spacieux

mais un peu alambiqués. On sent que le lieu en friche (un ancien hôpital) n'a pas été conçu pour devenir une école d'art supérieure. Depuis notre dernière visite en 2011, l'école supérieure d'art de Dunkerque a été transférée dans de nouveaux locaux, un ancien collège réhabilité en école d'art.

Depuis 2009, l'école tente de participer à la réforme de l'enseignement européen (système LMD : licence, master, doctorat). L'Erba, soit l'ancienne école d'art de Dunkerque, a fait partie du Réseau des Écoles d'Art du Nord-Pas-de-Calais, engagé dans le processus de création d'un établissement commun multi sites, l'école supérieure d'art du Nord-Pas-de-Calais, qui a tenté de réunir au sein de l'Area les écoles de Cambrai, Dunkerque, Tourcoing et Valenciennes afin de proposer une offre pédagogique régionale complète (options art, communication et design), cohérente, diversifiée et partagée, enrichie du partenariat privilégié avec Le Fresnoy, studio national des arts contemporains.

Ce regroupement des quatre sites à travers l'utilisation d'un EPCC commun a échoué pour des raisons diverses de politiques culturelles locales.

Finalement, un EPCC a été créé avec l'école supérieure de Tourcoing en 2011 pour former l'École supérieure d'art du Nord-Pas de Calais / Dunkerque-Tourcoing.

Deux diplômes nationaux, délivrés par le Ministère de la Culture, sanctionnent le cursus de cette double école : Le DNAP, diplôme national d'art plastique, à l'issue de la troisième année et Le DNSEP, diplôme national supérieur d'expression plastique, à l'issue de la cinquième année.

Les stages en milieu professionnel (obligatoires en 3e et 4e années) sont organisés en partenariat avec les structures artistiques et culturelles du territoire Dunkerquois mais aussi en France et à l'étranger.

► École Supérieure d'Art de Cambrai – ESAC

Tutelle de l'école : Ministère de la culture et de la communication.

Depuis le 1er janvier 2011, un EPCC a été créé pour l'École supérieure d'art de Cambrai.

Nombre d'enseignants en 2013 : 16.

Nombre d'étudiants en 2012/2013 : 85

Nombre d'étudiants en 2010/2011 : 86 étudiants sont inscrits au moment de l'étude de terrain.

Nombre d'élèves en périscolaire : 123.

Classe préparatoire : non

La naissance de cette école remonte à la fin du XVIII^e siècle grâce à la volonté de deux artistes locaux qui décident d'offrir aux habitants de Cambrai des cours de type Académie des Beaux-arts. Puis, cette école changera de site en 1970 et sera installée dans des locaux récents, anciens bureaux d'une entreprise textile. Lors de notre visite, l'école ne semble pas très reluisante. L'établissement n'est pas signalé dans les rues de Cambrai. De même, il faut pousser la porte de verre pour avoir confirmation que nous entrons bien dans une école supérieure d'art. Rien d'extrêmement visible n'attire l'attention ou n'indique la localisation de l'entrée de l'école.

L'intérieur du bâtiment s'avère ancien et défraîchi et aurait besoin de rénovations.

Pour pouvoir intégrer cette école, il faut passer et obtenir un concours d'entrée. Ce concours est organisé en commun avec l'ensemble des écoles supérieures d'art et design du Nord-Pas de Calais. L'école propose aux étudiants de passer un DNAP et un DNSEP dans les options design graphique et communication.

Cette école supérieure d'art de Cambrai envisage ses ateliers pour recevoir et former les étudiants à la sérigraphie, la gravure, la photographie, l'informatique etc.

Un centre de documentation permet aux étudiants d'enrichir leurs connaissances et une salle d'exposition offre la possibilité de présenter des travaux d'artistes ou des étudiants de l'école.

Afin d'optimiser les conditions d'insertion des étudiants et leur professionnalisation, l'école a mis en place un bureau d'insertion professionnelle (BIP) qui constitue un véritable pôle de ressources et améliore les relations avec les milieux professionnels.

Enfin, l'école a, depuis quelques temps, développé ses relations pédagogiques avec d'autres établissements d'enseignement supérieur implantés en Belgique et notamment l'université de Mons.

Trois salles sont réservées au moment de notre visite aux cours périscolaires qui représentent 123 inscriptions.

► École Supérieure des Beaux-arts de Valenciennes –

Tutelle de l'école : Ministère de la culture et de la communication.

Nombre d'enseignants en 2013 : 19

Nombre d'étudiants en 2012/2013 : 165

Nombre d'étudiants en 2010/2011 : 164 étudiants sont inscrits au moment de l'étude de terrain.

Nombre d'élèves en secteur périscolaire en 2010/2011 : 120.

Classe préparatoire : non

L'École des Beaux-arts de Valenciennes est implantée un peu en dehors du centre de la ville de Valenciennes qui compte 43 000 habitants, et se situe à 52 km de Lille.

L'école bénéficie néanmoins d'un site privilégié, complètement rénové et comptant de nombreux espaces pratiques, lumineux et totalement en adéquation avec les missions d'une école d'art supérieure. Il suffit de voir son escalier central en fer forgé, sa cafétéria, sa bibliothèque ou son espace informatique et multimédias pour comprendre que cette école fait partie des écoles les mieux dotées sur les quatre écoles supérieures d'art que compte la région Nord-Pas-de-Calais (Hormis l'école du Fresnoy qui ne fait pas partie de notre étude).

Le seul bémol reste celui de la localisation de l'école, très excentrée de la ville et difficile d'accès car peu ou pas balisée. Cette école se trouve, de plus, imbriquée entre un cours d'eau et des voies de grande circulation.

L'école de Valenciennes compte environ 160 étudiants répartis sur les 5 années.

Elle propose deux options sur trois possibles en école supérieure d'art : l'option art avec le DNAP (en trois ans) et le DNSEP (en cinq ans) et l'option Design d'espace avec l'obtention d'un DNAT (en trois ans).

On y sent une ambiance laborieuse, concentrée. La direction semble motivée par les enjeux et les missions d'une telle structure pédagogique. Sonia Criton, directrice de cette école, nous a reçu très cordialement et nous a fait visiter l'école, et notamment les salles réservées au cours périscolaires. Elles sont lumineuses et communes à l'ensemble des ateliers.

Les cours périscolaires ne font pas partie des objectifs prioritaires de l'école et correspondent à environ 120 inscrits pour un public âgés entre 6 à 14 ans. Il n'existe qu'un seul cours destiné aux adultes. Cela semble dû, en partie, au nombre important de cours d'arts plastiques qui sont faites par la commune de Valenciennes mais aussi par les communes environnantes. Tous ces cours d'arts plastiques extérieurs et indépendants de l'école d'art sont gérés par des maisons de quartier ou des associations. Ces propositions périscolaires de la pratiques des arts plastiques se positionnent ici sans hésitation du côté des loisirs et du temps occupationnel.

La directrice nous informe que les parents, qui inscrivent leurs enfants en périscolaire à l'école des Beaux-arts de Valenciennes, espèrent y trouver une qualité supplémentaire tant au niveau des enseignements que du cadre de l'activité. Nous pouvons supposer également que ces parents envisagent plus facilement des débouchés professionnels en lien avec cette pratique artistique.

Cependant, nous remarquons que celle école ne tient pas comme d'autres à distance la partie périscolaire de son établissement et des liens entre la zone périscolaire de l'école et la partie destinée aux enseignements supérieurs apparaissent variés. En effet, certains enseignants qui enseignent aux étudiants de l'école ont également en charge des cours périscolaires. Par ailleurs, quelques étudiants motivés par ce genre de mission prennent aussi certains cours à leur charge. Cela constitue pour eux un travail d'appoint mais aussi une très bonne expérience dans le domaine de l'encadrement de cours d'arts plastiques pour les enfants.

Enfin, certains sujets ont donné lieu à des rencontres et à des travaux communs entre publics périscolaires et les étudiants du supérieur autour d'une thématique commune. Ce fut le cas par exemple d'un travail conjoint entre enfants et étudiants sur le thème du design d'espace.

► École supérieure d'art du Nord-Pas-de-Calais / Dunkerque-Tourcoing.

Ancienne École Régionale Supérieure d'Expression Plastique de Tourcoing – ERSEP

En septembre 2011, l'ERSEP a fusionné avec l'École Régionale des Beaux-arts de Dunkerque (ERBA) pour former l'École supérieure d'art du Nord-Pas-de-Calais / Dunkerque-Tourcoing.

Tutelle de l'école : Ministère de la culture et de la communication.

Nombre d'enseignants en 2013 : 43.

Nombre d'étudiants en 2012/2013 : 155.

Nombre d'étudiants en 2010/2011 : 159 étudiants sont inscrits au moment de l'étude de terrain.

Nombre d'élèves en secteur périscolaire/auditeurs libres en 2010/2011 : 87.

Classe préparatoire : ouverture prévue à la rentrée 2013.

Dès 1836, la ville de Tourcoing émet le souhait de proposer à ses administrés des cours de dessins académiques qui seront très vite suivis par des cours d'architecture. Mais c'est assez tardivement, dans les années 90, que l'école emménage dans le centre ville pour occuper une ancienne filature ainsi qu'une ancienne brasserie.

Tourcoing, une commune qui compte, aujourd'hui, 91 000 habitants, peut être considérée comme une ville frontalière par sa proximité avec la Belgique.

Nous sommes reçu lors de notre visite en 2011, par Roland Decaudin, directeur à cette époque de l'établissement, qui nous fait visiter l'école en commençant par la partie récente et rénovée de l'école où se situe la cafétéria, lieu agréable et spacieux.

Il faut préciser que depuis 1999, l'ERSEP et le Département Arts Plastiques de l'Université Lille 3, se partagent en partie les mêmes espaces, puisque ces deux institutions ont été regroupés sur un même site et constituent le Pôle Arts Plastiques pour les enseignements supérieurs.

L'école de Tourcoing dispose, quant à elle, de 25 ateliers, de deux galeries et d'une bibliothèque spécialisée comptant de plus de 34000 ouvrages dédiés à l'enseignement des arts plastiques.

Mr Decaudin réaffirme la toute proche présence de l'université de Lille III et sa section arts plastiques. En effet, les bâtiments semblent pratiquement collés les uns aux autres et certains partenariats sont mis en place entre l'école d'art et l'Université.

Sur le plan structurel, l'école a su associer, aux bâtiments anciens, des constructions récentes qui hébergent une partie des salles de l'université. Cette proximité universitaire renforce sa volonté d'excellence et base sa spécificité « recherche » sur le principe d'être la seule école à cohabiter avec un département d'arts plastiques de l'université de Lille III.

Ce dispositif de recherche permet d'organiser chaque année, un colloque qui rassemble des univers différents et permet de faire avancer la recherche.

Cette école propose de préparer les étudiants au passage du DNSEP dans l'option Art.

Enfin, l'école travaille, pour la rentrée 2013, à l'ouverture d'une classe préparatoire, au départ envisagée comme un lieu de transition pour les élèves étrangers qui désiraient intégrer une école supérieure d'art, mais qui semble vouloir s'ouvrir, aujourd'hui, à tout type d'élèves.

L'école d'art comptabilise environ 80 inscrits en périscolaire/ auditeurs libres, sachant que l'offre de cours d'arts plastiques apparaît importante dans le secteur géographique de Tourcoing et émane principalement de structures associatives ou de maisons de quartier.

2.2. Les écoles supérieures d'art d'Île-de-France

► L'École Nationale Supérieure des Beaux-arts de Paris - ENSBA

Tutelle de l'école : Ministère de la culture et de la communication.

Nombre d'enseignants en 2013 : 58 professeurs selon le site Internet de l'école.

Nombre d'étudiants en 2011/2012 : 548 dont 473 français et 75 étudiants étrangers.

Nombre d'élèves en périscolaire : -.

Classe préparatoire : non.

L'ENSBA constitue encore aujourd'hui **La** référence en matière d'enseignement artistique supérieur. Cette école a pour vocation la formation des étudiants à la création artistique de haut niveau. Chaque année, les postulants sont nombreux à se présenter au concours

d'entrée mais peu d'élus obtiennent la possibilité de s'inscrire dans cette institution de renommée internationale et à la pédagogie particulière puisqu'elle s'articule principalement autour du travail en atelier sous la conduite d'artistes de renommée internationale. Les enseignements sont répartis par départements et les étudiants reçoivent, durant leur formation, des cours théoriques mais aussi techniques qui varient selon des formes les plus traditionnelles aux formes les plus innovantes.

L'histoire de l'école parcourt plusieurs siècles, puisque certains de ses bâtiments, répartis sur deux hectares en plein cœur de Paris, datent du XVII^e siècle. Ces bâtiments qui abritaient, un temps, le Musée des monuments français, ferment en 1816 et laissent la place à l'école des Beaux-arts. En 1883, l'école intègre de nouvelles extensions et en 2009, cinq ateliers techniques sont installés au cœur des puces de Saint-Ouen.

L'école propose, bien entendu, un enseignement global mais également des expositions ainsi que plusieurs sites de documentation qui associent bibliothèque et médiathèque dont la plus majestueuse et complète se situe au centre des bâtiments de l'école.

Les cours

L'ENSBA fait figure d'école un peu singulière dans le paysage des écoles supérieures d'art à travers ses propositions pédagogiques. Elle reste, en effet, la seule école en France à proposer à ses étudiants de suivre une scolarité basée sur le travail en atelier sous l'œil attentif d'un professeur de référence. Dès la première année, les étudiants sont invités à rencontrer les professeurs et à choisir un atelier de pratiques artistiques. Ils pourront garder cet atelier pendant leurs cinq années de formation mais pourront également en changer en fonction de l'évolution de leur travail et de l'approbation des professeurs ou chefs d'atelier. La quatrième année semble avant tout consacrée au stage qui peut s'effectuer dans une structure culturelle française ou étrangère.

Le cursus s'élabore sur cinq ans en deux phases : une phase de trois années suivie d'une de deux années et se termine par l'obtention du diplôme spécifique de l'École des Beaux-arts de Paris (DNSAP – Diplôme National Supérieur d'Arts Plastiques) qui s'apparente au DNSEP (Diplôme National Supérieur d'Expression Plastique) délivré par les autres écoles supérieures d'art mais qui détient en soi une valeur spécifique, puisque ce dernier reste associé à une école prestigieuse.

L'École des Beaux-arts de Paris propose également à toute personne qui le désire, de suivre des cours de dessin, de peinture, des cours théoriques ou encore des cours de

morphologie en auditeur libre, moyennant un droit d'inscription annuel. Aucun diplôme ne sanctionne ces cours. De même, aucun cours périscolaire n'est dispensé au sein de cet établissement.

Dans le cadre des accords de Bologne, l'école a mis en œuvre un cursus de troisième cycle depuis 2011 qui lui permettra de délivrer à terme des doctorats. Pour ce faire, l'école s'est associée à d'autres écoles d'excellences comme l'École normale supérieure, le Collège de France ou encore l'École nationale supérieure d'arts décoratifs afin d'ouvrir une université de recherche.

Enfin, cette école propose depuis cinq ans, un post-diplôme d'artiste intervenant en milieu scolaire, diplôme soutenu par le mécénat des Fondations Edmond de Rothschild.

► L'École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs

Tutelle de l'école : Ministère de la culture et de la communication.

Nombre d'enseignants en 2013 : chaque spécialité regroupe une dizaine, voire une quinzaine d'enseignants auxquels il faut ajouter les coordinateurs. On compte au total sur le site Internet environ 150 enseignants toutes disciplines confondues.

Nombre d'étudiants en 2012/2013 : 750.

Nombre d'élèves en périscolaire : non.

Classe préparatoire : non.

La date de naissance de cette école remonte à 1766. Elle propose aujourd'hui de former les étudiants aux réalisations et à la recherche dans tous les domaines des arts décoratifs. Des partenariats actifs avec des institutions culturelles mais, aussi avec de grandes entreprises du secteur privé, ont également été mis en place par l'école et permettent aux élèves de travailler sur des projets spécifiques et concrets. 25 % de ces partenariats ont été conçus à l'international et favorisent les échanges de compétences entre les partenaires et les étudiants.

Une certaine particularité définit, de surcroît, le centre de documentation de l'école : en effet les étudiants ont la possibilité de se confronter et de découvrir concrètement toutes les matières possibles des plus classiques ou plus innovantes grâce à la matériauthèque qui était à l'origine une tissuthèque mais qui, a, depuis, élargi ses domaines de monstration. Ce

centre de documentation des matériaux dispose de 4500 échantillons de textiles, de cuirs, de mousses, de métaux, de plastiques etc.

Les cours

La formation se déroule sur cinq ans et ouvre sur l'obtention d'un diplôme d'établissement qui est reconnu aujourd'hui au grade de master. La première année constitue une année généraliste. Les étudiants se spécialisent dès l'année suivante en choisissant une des dix spécialités.

L'école propose dix secteurs différents de formation qui sont : l'architecture intérieure, le cinéma d'animation, Art espace, le design graphique / multimédia, le design d'objet, le design textile et matière, le design vêtement, l'image imprimée, la photo / vidéo, la scénographie.

Quelques élèves (une cinquantaine en tout) sélectionnés selon leur motivation et leurs résultats scolaires réalisent en quatrième année, avec le soutien de l'école, un stage à l'étranger pour le temps d'un semestre ou d'une année complète.

Un cycle de recherche est également proposé aux étudiants après avis du jury et examen des projets sur dossier.

L'école ne propose pas de cours périscolaires ou de cours en ateliers libres. Quelques cours sont accessibles aux auditeurs libres comme le dessin, la peinture et l'histoire de l'art mais sous couvert de l'acceptation préalable du directeur qui statue après dépôt d'une lettre de motivation et d'un dossier artistique.

► L'École Nationale Supérieure d'Arts de Paris Cergy – ENSAPC

Tutelle de l'école : Ministère de la culture et de la communication.

Nombre d'enseignants en 2013 : 32.

Nombre d'étudiants en 2012/2013 : 197.

Nombre d'élèves en périscolaire : non.

Classe préparatoire : non

L'École Nationale Supérieure d'Arts de Paris Cergy apparaît comme une école récente par rapport aux deux autres écoles d'Île-de-France faisant partie de notre étude. Elle est née en 1975 dans une ville construite de toute pièce, au milieu des champs, près de l'Oise. Cette école était conçue, au départ, pour accueillir l'école spéciale d'architecture, intégration logique dans une ville en devenir. Mais le projet avec les architectes ne pourra pas se réaliser et l'État décidera alors d'y implanter la première école nationale d'art hors de Paris intra muros.

Sa naissance coïncide également avec une des grandes réformes de l'enseignement artistique de 1973 qui délaisse les cours et enseignements académiques pour laisser une large part aux enseignements transversaux et, les professeurs qui intègrent l'établissement, l'imaginent avant tout comme un grand laboratoire où toutes les expériences artistiques semblent possibles. Le projet artistique de l'étudiant devient le centre de la pédagogie de chacun et l'école fait très tôt le choix de ne pas proposer, comme dans les autres écoles supérieures d'art, les trois options (art, communication et design) mais décide de ne proposer qu'une seule voie : celle de l'art, développé de façon transversale, entre les différents ateliers.

Les cours

L'école d'art de Paris Cergy propose dans l'option art deux cycles : un cycle en trois ans permettant d'aboutir à l'obtention du DNAP et un cycle en trois ans + deux ans qui mène au diplôme DNSEP.

Des cours tout public sont proposés mais pas de cours périscolaires. L'offre pédagogique à destination de ces publics extérieurs se trouve être en chantier en 2013.