

Introduction

Juliette LAVIE

« *L'originalité est un don qui ne se révèle pas au bout de deux ans d'étude. On enseigne à faire des vers, on ne fait pas un poète. L'atelier apprend à se servir de la langue, c'est tout ce que le professeur peut enseigner.* »

Lettre de Léon Bonnat à Achille Zo,
1^{er} octobre 1876¹.

Les textes réunis dans ce volume sont pour partie issus d'une journée d'études organisée en 2009, à l'Institut National d'Histoire de l'Art, par Paul-Louis Rinuy, Juliette Lavie et Julie Noirod. Cet événement, intitulé *Art et Transmission. Les secrets d'ateliers aux XX^e et XXI^e siècles*, témoignait du désir des organisateurs de poursuivre la discussion sur l'acte de transmettre, d'éduquer, d'enseigner déjà abordé dans des expositions telles qu'*Enseigner, produire et Ateliers: l'artiste et ses lieux de création dans les collections de la Bibliothèque Kandinsky* organisées en 2006 et 2007 au Centre Pompidou².

Cette journée faisait également suite à la publication d'ouvrages collectifs comme *Peut-on enseigner l'art*³? publié en 2004, à des colloques, comme celui organisé en 2007 par Alain Bonnet à Nantes: *L'enseignement des arts – Du modèle académique aux pratiques actuelles*⁴. Notre projet était de regarder vers le passé afin de mettre en évidence les liens entre l'éducation artistique et l'évolution des modèles de transmission au cours du XX^e siècle, d'interroger les dispositifs de médiatisation du savoir et de présenter cet héritage pour comprendre sur quelle histoire s'étaient construits les enjeux actuels de la transmission artistique. Le témoignage de Bruno Carbonnet, artiste, professeur plasticien et coordinateur pédagogique à l'École des beaux-arts de Lyon, attaché au sens du partage et du passage des idées et du savoir, avait répondu favorablement à ce projet. Il était venu exposer sa définition de la transmission, qu'il qualifiait de « silencieuse ». Un certain nombre de chercheurs s'étaient aussi prêtés à cet exercice en proposant des études de cas qui ont apporté un éclairage nouveau sur cette notion. Au regard rétrospectif de Didier Schulmann, conservateur au musée national d'art moderne, venu nous parler des choix qui avaient présidé à l'organisation

de l'exposition sur les fonds d'ateliers conservés à la Bibliothèque Kandinsky⁵, des études précises questionnèrent à la fois l'acte de transmettre et « les canaux de la transmission⁶ ».

L'intérêt actuel pour la question *Peut-on encore transmettre?*, abordée par quelques laboratoires de recherches en histoire de l'art⁷, et évoquée dans la sphère publique à travers la presse⁸, nous a engagés à publier l'essentiel des communications présentées lors de cette journée d'études, auxquelles il semblait nécessaire d'associer de nouveaux intervenants. Cet ouvrage collectif reprend les questions que nous nous étions posées sur les modèles de transmissions artistiques et les dispositifs de médiatisation du savoir. Le champ d'études a été laissé volontairement ouvert aux exemples français, européens et internationaux de la fin du XIX^e siècle à nos jours, pour apporter un regard étendu sur des facteurs connus liés à la transmission – comme l'enseignement, l'autodidaxie, la formation – qui ont subi, au cours de cette période, de profondes transformations⁹.

Nos réflexions se sont cristallisées en un ouvrage collectif divisé en trois sections. Si celui-ci s'insère dans une historiographie abondante, il renouvelle les exemples déjà balisés. À des formules académiques, nous avons souhaité introduire un modèle plus libre autour d'un échange de paroles, celles des historiens d'art, des conservateurs mais aussi des artistes. La première section de ce volume est consacrée aux modèles de transmission artistique dans le cadre de l'enseignement dans et en dehors de l'atelier, lieu canonique de l'éducation artistique, tandis que la deuxième section présente une sélection de dispositifs de médiatisation du savoir comme le manuel, la revue, la photographie et l'entretien d'artistes. Enfin, la dernière section complète les précédentes en abordant les enjeux actuels de la transmission artistique par le biais de textes et d'interviews d'artistes, de maîtres d'ateliers, de professionnels de l'éducation artistique, d'enseignants en art. L'objet de cette section est de constituer une documentation utile pour que, dans le futur, les chercheurs puissent s'interroger, comme nous l'avons fait, sur ce qui a défini, au début du XXI^e siècle, la transmission artistique.

Qui transmet? Que transmet-on? Où s'effectue la transmission? Ces questions essentielles semblent aujourd'hui devoir être reposées, puisque nous sommes actuellement confrontés à la fois à un déplacement du concept de transmission vers celui de communication, et à une redéfinition des espaces et des acteurs de la diffusion des savoirs. En effet les lieux historiques de la diffusion des savoirs tels que les écoles et les universités se questionnent au sujet du développement des espaces virtuels que sont tout autant les plateformes collaboratives qui cherchent à optimiser la communication entre individus, telle que l'encyclopédie collective Wikipédia ou Wikiversité qui a pour but de produire et de diffuser des documents pédagogiques, que les *Massive open online course* (MOOC), mis en ligne par les universités. La recherche peut-elle apporter des réponses à ces interrogations? L'étude du passé peut-elle apporter des éclairages sur ce qui se construit aujourd'hui? Évitions de considérer ces nouveaux espaces de diffusion des savoirs avec circonspection. Gardons à

l'esprit que les lieux de transmission des savoirs ont constamment évolué et que l'exemple de la transmission artistique est sur ce point édifiant. En effet, si le modèle de la transmission verticale, entre un maître et ses élèves dans l'atelier, constitue un modèle historique toujours présent, il est depuis le XIX^e siècle remis très largement en question par l'expérience partagée entre membres d'une même communauté, d'un même groupe où la transmission des savoirs repose sur sa mutualisation. Alors quand le partage des savoirs et savoir-faire ne se fait plus exclusivement entre générations mais au sein d'une même génération, que l'acte de transmettre ne se limite plus au cadre physique de l'atelier, qu'en est-il du concept de transmission ?

Alain Bonnet, dont le texte introduit l'ensemble des essais de la section *Art et enseignement* de l'ouvrage, indique que le déplacement de l'atelier, qu'il situe sur la route, et l'absence de l'autorité du chef d'atelier, correspondent à un système de transmission déjà ancien que l'instruction publique avait mis en place afin de donner aux artistes en formation une expérience de la solitude et de l'autonomie par le voyage d'études. Émilie Verger rappelle également dans son étude que l'École nationale supérieure des beaux-arts s'est attachée, dès les années 1960, à réviser le modèle de la transmission verticale afin de s'adapter au monde contemporain, sans toutefois renoncer à la spécificité de son enseignement en atelier. Quant à France Lechleiter elle montre à travers l'exemple de la Villa Médicis, haut lieu de la transmission artistique, comment, autour de 1900, la confrontation communautaire d'expériences partagées a été un élément porté à l'intérêt de l'Académie des beaux-arts. Mais le séjour à la Villa, loin d'être vécu de façon homogène, a créé un modèle de transmission silencieuse, individuelle où l'isolement, ce que l'auteur évoque par la métaphore du « moine dans sa cellule », devient un dispositif opérant d'éducation. À cette étude transversale, Claire Maingon apporte un éclairage précis grâce à l'exemple d'Alfred Auguste Janniot. Son texte, passerelle entre les différents lieux de formation et de perfectionnement artistique – l'École des beaux-arts de Paris, la Villa Médicis – rend compte du parcours de ce sculpteur qui, d'élève apprenant est devenu chef d'atelier à l'École des beaux-arts de Paris. Le cursus suivi par Janniot semble l'avoir amené, comme on le constate dans cette étude, à concevoir l'acte de transmettre tel que l'entendaient ses aînés et, paradoxalement, à lutter contre cette institution qui, après la seconde guerre mondiale, ne parvenait pas à se réformer. Dans une tout autre direction, Pauline Monginot éprouve le modèle des *études coloniales* prisées dans les pays anglophones, dans un article original sur la transmission artistique dans le contexte colonial. À partir de l'exemple des Ateliers d'arts appliqués malgaches créés en 1928 par Pierre Heidmann – et non du modèle attendu de l'École des beaux-arts de Tananarive – elle parvient à dire quelles ont été les incidences de la société colonisatrice sur la société colonisée en opposant à la tradition académique française, la tradition artistique locale.

Ces travaux qui placent le système académique de l'enseignement artistique au cœur de leurs préoccupations, sont complétés par un ensemble de textes qui

abordent d'autres lieux de transmission : les ateliers privés. Parfois univoque, comme dans les ateliers fréquentés par Aurelie Nemours, ceux de Paul Colin, d'André Lhote et de Fernand Léger, la transmission peut prendre des formes dialectiques et participatives à l'image de ce qui se produit dans les espaces alternatifs new-yorkais marqués par la *Beat generation* et la culture hippie. Le texte de Pauline Chevalier ouvre de nouvelles perspectives sur la notion de transmission qui, dans les ateliers-foyers – comme elle les appelle – est redevable d'autres formes artistiques : la danse et le théâtre, où le modèle collectif et participatif est revendiqué comme méthode d'éducation pour l'artiste et le public. Au-delà de la *Factory* d'Andy Warhol, exemple maintes fois étudié, cet article apporte un regard original sur l'atelier new-yorkais dans les années 1970. À cette étude sur la transmission partagée, Fanny Drugeon propose un discours sur la transmission « paradoxale » qui n'amènerait pas l'artiste qui la reçoit à élaborer un langage plastique équivalent à celui qui l'a transmis. Prenant l'exemple d'Aurelie Nemours, elle démontre que l'éducation artistique reçue par cette artiste lui a été tout autant nécessaire qu'inutile pour élaborer son langage plastique. Soulevant d'autres contradictions, Fanny Drugeon conclut son étude par l'incapacité dans laquelle Aurelie Nemours s'est trouvée de transmettre ce qu'elle avait appris. L'effet réel de la transmission dans les ateliers est donc interrogé dans cet essai qui apporte à la notion de transmission un sens actif et passif. Non moins intéressante est l'étude de Claudie Guerry sur l'enseignement de l'art abstrait à Paris, après 1945, à l'Académie de la Grande Chaumière. L'auteur montre comment Dewasne et Pillet, les fondateurs de l'Atelier d'Art abstrait, ont élaboré, en considérant la transmission sous l'angle de la médiation, une pédagogie participative engageant l'élève de l'atelier à agir.

Deux autres textes complètent cette première section. Celui de Laura Karp-Lugo sur les ateliers des graveurs catalans qui rejoint, par l'étude comparée entre l'École des beaux-arts de Barcelone et les ateliers privés, la méthode employée par Pauline Monginot dans son article. Mais, cette étude sur la Catalogne trouve également un écho dans le texte de Jérémie Cerman sur les ateliers de dessin industriel à Paris, à la Belle Époque qui, toutes proportions gardées, anticipent le modèle de « l'atelier-entreprise » de Jeff Koons. Tous deux montrent, grâce à des archives inédites, que la transmission d'un savoir visuel et technique passe dans ces ateliers par la consultation d'outils spécifiques : les manuels et les modèles d'ornements chez les dessinateurs parisiens ; les collections de gravures et les encyclopédies chez les graveurs catalans. Cette remarque sur les supports didactiques de la transmission des savoir-faire dans les ateliers privés préfigure les conclusions apportées dans la deuxième section de cet ouvrage par Claire Le Thomas sur le rôle que jouent les manuels pour amateurs dans l'élaboration d'un discours moderniste.

La deuxième section est consacrée aux dispositifs de médiatisation du savoir. Le xx^e siècle apporte ici sa variété dans la mesure où, si le manuel et la revue sont des formules bien connues au xix^e siècle, les débats d'atelier enregistrés, la photographie, les sites internet, les blogs comme fabriques de la transmission,

constituent, au cours de ce siècle, les nouveaux supports de diffusion du savoir et de l'art.

Les premiers canaux de transmission présentés dans cette section datent du XIX^e siècle. Dans son étude, Pierre Pinchon démontre que Jean Dolent a transposé dans sa critique d'art des pratiques d'atelier pour « se singulariser sur la scène littéraire et se positionner en tant “qu'écrivain d'art” ». Il rappelle également que plus qu'un contenu artistique reçu par Dolent au sein des ateliers – ceux des ouvriers d'art et des artistes de sa génération – c'est l'esthétique du croquis d'atelier qui a façonné la forme de ses écrits. Ce parallèle propose une lecture originale des fonctions et des voies empruntées par la transmission qui relie entre eux différents domaines et acteurs du monde artistique. Ainsi, la critique d'art de Dolent se situe à l'intersection du champ littéraire et artistique par l'assimilation des codes des savoir-faire d'atelier. La proposition de Claire Le Thomas sur les manuels pour amateurs complète une bibliographie peu étoffée sur cette littérature et entre en résonance avec des articles plus anciens comme celui de Thomas Schmutz « Autodidactes anglo-saxons : l'enseignement par les manuels autour de 1800 » publié en 2004 dans *Peut-on enseigner l'art*¹⁰ ? L'étude de ces manuels met en lumière ce que certains appellent « l'éducation clandestine » qui « au modèle initiatique qui soumet le sujet aux contraintes du groupe et à la tradition¹¹ », oppose un modèle d'éducation autonome : l'autodidaxie. Cette méthode d'instruction et d'éveil à l'art est un phénomène qui intervient également dans l'article de Juliette Lavie. Son angle d'approche est celui de la revue pour amateurs qui s'affirme comme « guide ». L'auteur s'interroge sur le rôle prétendument éducatif de ces revues et soulève l'hypothèse selon laquelle ces supports de diffusion auraient eu la fonction d'espaces de communication plus que de transmission d'un savoir-faire réservé auparavant aux seuls élèves des ateliers. Finalement, la revue, où l'artiste se raconte plus qu'il n'enseigne, aurait une vocation plus médiatique que didactique. À l'évidence, ces travaux sur les manuels et les revues pour amateurs soulèvent un certain nombre de paradoxes comme la revendication d'un espace pédagogique et la réification de l'atelier dans des dispositifs qui n'ont parfois eu qu'une fonction purement informative.

Ces trois articles – qui privilégient l'étude des revues, des manuels et de la critique d'art historiquement attachés à la diffusion de ce qui se dit et se produit dans les lieux du savoir artistique : les ateliers – sont suivis par d'autres travaux qui englobent la totalité de ces supports. Anne Coron aborde la transmission sous l'angle de l'enseignement mais aussi des entretiens et des publications d'Henri Matisse composés d'écrits, de manuels, de catalogues d'exposition. Dans cette étude, l'auteur montre les contradictions d'un peintre qui relègue le discours dans l'ombre de la toile peinte, mais qui recherche, en même temps, le soutien des mots pour clarifier sa démarche. De l'Académie Matisse, où le peintre puise dans son expérience à la recherche d'un modèle de transmission¹², aux « Notes d'un peintre », cette étude prend en compte le rôle de guide que Matisse a joué en s'investissant à la fois pour l'éducation artistique et la liberté d'entreprendre, confirmé par l'ouvrage de 1943, *Henri Matisse, Dessins Thèmes et Variations*

qu'il destinait aux étudiants. Dans une formule très différente, Delphine Bière Chauvel étudie l'activité théorique et pédagogique de Robert Delaunay à partir de l'enregistrement des débats menés dans son atelier avec les peintres André Lhote, Albert Gleizes, Étienne Perron et d'autres entre 1938 et 1939. Cette entreprise didactique, élaborée dans un espace ouvert au dialogue, fonde sa méthode sur le partage des savoirs. Aux discussions et exercices pratiques se mêlent des entretiens qui favoriseraient la collaboration et la création collective. Cette méthode pédagogique basée sur le travail en équipe correspond au modèle de la création collective défendu par Robert Delaunay, tout comme la direction collégiale établie au sein de ce groupe souligne le rôle de l'échange dans cette communauté artistique qui désirait retourner à la tradition du compagnonnage attachée à « la logique du collectif ». Ce choix de la transmission partagée est également abordé par Julie Noirot. À travers l'examen des archives photographiques de Pierre Joly et Vera Cardot sur le sculpteur Marcel Gimond, l'auteur montre comment la photographie s'inscrit dans le processus de divulgation des savoir-faire du sculpteur et en assure la diffusion. Ainsi, ce reportage photographique sur Gimond médiatise par son exploitation éditoriale, l'enseignement du sculpteur et pose la validité de la question « L'art est-il transmissible? » abordée au sein de l'École des beaux-arts, où Gimond enseignait, par Paul Landowski en 1943 dans un ouvrage intitulé *Peut-on enseigner les Beaux-Arts*¹³? En apportant par la photographie imprimée un nouvel éclairage sur l'atelier et la pratique de Gimond, Joly et Cardot ont fabriqué un regard qui ne disait plus seulement ce qu'avait été le travail du sculpteur, mais évoquait aussi ce qu'était le travail d'un couple de photographes.

La troisième et dernière section est un espace conçu comme un laboratoire d'idées, dans lequel les artistes, enseignants ou anciens enseignants dans les écoles supérieures d'art, prennent la parole afin de nous faire bénéficier de leurs compétences, de leurs expériences et de leurs analyses sur la situation de crise qui touche actuellement l'enseignement, et en particulier la transmission des savoirs dans les écoles d'art. Au moment de la signature du protocole de Bologne en 1999, le monde de l'art dans son ensemble – de l'université au ministère de la Culture – a jugé important de s'interroger sur le rôle et les missions de ces lieux de savoirs et de créations. Tous ont signifié leur inquiétude en multipliant les débats autour de cette réforme. Actuellement, les discussions sont relancées par le transfert de l'organisation LMD de l'université vers les écoles supérieures d'art¹⁴ voulu par le ministère de l'enseignement supérieur. Si le corps enseignant s'est opposé à cette réforme, certains nous montrent ici qu'il est possible de composer avec ce système qui a permis à de nombreuses écoles de repenser leur pédagogie.

L'expérience de Vincent Bioulès, artiste-enseignant appartenant à une génération formée avant les grandes réformes des écoles d'art mais en situation d'enseignement au moment des premières réformes, celles de 1968 et de 1973, donne une dimension historique au débat. Son parcours professoral, de 1966 à 2001 d'Aix-en-Provence à Montpellier, Nîmes et Paris, qui l'a amené à s'interroger sur la question de la transmission artistique et sur son rôle d'enseignant, montre

l'évolution de l'enseignement de l'art en France. L'entretien de Bioulès avec Céline Lévecque rend compte de son analyse de la situation, de son témoignage sur l'enseignement du dessin et de son expérience sur la transmission en tant qu'artiste en formation et artiste-enseignant. Cette position à la fois d'émetteur et de récepteur du savoir souligne avec force l'évolution du rôle de l'enseignant et des attentes de l'étudiant dans la seconde moitié du xx^e siècle. Du rôle du professeur savant que cet artiste a connu en tant qu'élève à Montpellier dès 1957, à l'enseignant qu'il est devenu au sein de cette institution, Bioulès montre comment l'échange verbal s'est substitué au rapport d'autorité. Dans cette redistribution des rôles, l'enseignant se voit attribuer d'autres missions, à la fois aider l'autre à construire et à se construire, « être à l'écoute » et s'engager personnellement.

Ces idées sont reprises par Philippe Richard et Carole Leroy. Dans l'interview menée par Fanny Druegon, Philippe Richard présente sa vision de la transmission à partir de ses expériences personnelles. Il passe en revue les moments de sa vie où l'acquisition des savoirs et de la transmission s'est manifestée. S'il reste très marqué par un séjour en Islande à dix-huit ans et les cours du soir encadrés par Michaëlle Andréa-Schatt qu'il a suivis, l'École des beaux-arts qu'il a idéalisée est une déception. « L'usine » comme il la décrit, ne correspond pas à ses attentes. Il n'y retrouve ni la communauté qu'il attendait, ni l'enseignement qu'il pensait y recevoir. Il considère comme décisive sa rencontre avec Joan Mitchell, dans la mesure où elle l'a construit en tant qu'artiste et enseignant. Aussi, à partir de ce moment, il conçoit la transmission comme un dialogue, une expérience vécue à deux où le partage d'une donnée immatérielle, ce qu'il nomme l'esprit ou l'attitude, est une donnée essentielle du savoir qu'il transmet dorénavant. Si l'expérience de Carole Leroy à l'École des beaux-arts diffère de celle de Philippe Richard, leur vision de la transmission se ressemble. Racontant son parcours à Julie Noirot, Carole Leroy insiste sur sa formation de sculpteur dans l'atelier de métal, sa rencontre avec Vincent Barré et sa création à l'École des beaux-arts du premier atelier de forge. Aussi, en parlant de sa discipline, la forge, en montrant les spécificités de cette technique, elle décrit son rapport à la transmission d'un savoir-faire, d'un savoir voir, d'un savoir ressentir et l'importance du temps dans ces apprentissages. Alors, à un moment où l'on pense que l'artiste-communicant est en voie de remplacer les artistes-enseignants, certains montrent qu'il n'a jamais été aussi important « de transmettre ce que le passé a légué ».

À l'idée défendue par Bioulès selon laquelle les écoles d'art devraient être désormais « des banques de données », d'autres les comparent à « des conservatoires de pratiques, [ou selon la formule de Gilles Deleuze] à des espaces de résistance au présent¹⁵ ». Christian Globensky artiste, co-fondateur de la *Keep Talking Agency*, docteur en Arts et Sciences de l'Art, enseignant à l'École supérieure d'arts de Lorraine (l'ÉSAL/Site Metz) apporte un témoignage à cette remarque ; un témoignage qui tient compte des réformes les plus récentes et rappelle que le rôle du professeur d'enseignement artistique confronté au système des ateliers de recherche et de création et des ateliers dirigés est toujours de transmettre aux

étudiants des connaissances, des savoirs et une éthique. Mais si le dialogue et le développement personnel fondé sur l'expérience et l'expérimentation restent les éléments moteurs de la transmission, le changement se situe du côté des artistes, qui du statut d'artiste-enseignant sont maintenant invités à être des artistes-chercheurs. Cette transformation, conséquence immédiate du décret de Bologne, indique les raisons pour lesquelles l'enseignement dans les écoles d'art tend à mettre en valeur les savoir-dire au détriment des savoir-faire. Dans ce contexte des réformes et de leurs conséquences est-il encore d'actualité de dire que « la transmission artistique est le moteur de la création ¹⁶ » ?

Notes

1. JEAN-PIERRE H., « Lettres de Léon Bonnat à Achille Zo », *Bulletin de la Société des Sciences, Lettres et Arts de Bayonne*, n° 95, janvier 1961, p. 118.
2. SCHULMANN D., RIMMAUDO A., TIRABY C. (dir.), *Ateliers : l'artiste et ses lieux de création dans les collections de la Bibliothèque Kandinsky*, Paris, Éditions du Centre Pompidou, 2006.
3. *Peut-on enseigner l'art?*, édition établie par Fabrice Douar et Mathias Wascheck, Paris, École nationale supérieure des beaux-arts, Éditions du Louvre, 2004.
4. Ce colloque a fait l'objet d'une publication dans POULOT D., PIRE J.-M., BONNET A., *L'éducation artistique en France. Du modèle académique et scolaire aux pratiques actuelles XVIII^e-XIX^e siècles*, Rennes, PUR, 2010.
5. Voir à ce sujet, SCHULMANN D., « Photographier l'art et les collections photographiques de la Bibliothèque Kandinsky », *Art Press 2, L'art en images, images de l'artiste*, n° 24, février-mars-avril 2012, p. 33-37.
6. BARTHES R., « Le message photographique », *L'obvie et l'obtus. Essais critiques III*, Paris, Éditions du Seuil, 1992, [1^{re} éd. 1982].
7. L'équipe d'accueil de l'INTRU de l'université François Rabelais de Tours s'intéresse à la question de l'éducation artistique et de la notion de transmission à travers les projets ANR ArtTransForm Formations artistiques transnationales et Ateliers menés sous la direction de France Nerlich, MCF Tours.
8. Un dossier spécial a été consacré à cette question dans le numéro 518 du *Magazine Littéraire* d'avril 2012.
9. Pour le XIX^e siècle, voir BONNET A., *L'enseignement des arts au XIX^e siècle. La réforme de l'École des beaux-arts de 1863 à la fin du modèle académique*, Rennes, PUR, 2006 ; BONNET A., JAGOT H., « Savoir-faire : enseigner l'art à l'époque des académies », *Devenir peintre au XIX^e siècle. Baudry, Bouguereau, Lenepveu*, Lyon, Fage éditions, 2007.
10. SCHMUTZ T., « Autodidactes anglo-saxons : l'enseignement par les manuels autour de 1800 », dans *Peut-on enseigner l'art?*, *op. cit.*, p. 90-118.
11. FEDI L., « Devenir autonome ou compétent? », *Le magazine Littéraire*, « Perspectives Peut-on encore transmettre? », n° 518, avril 2012, p. 17.
12. Voir à ce sujet, BONNET A., « La valeur d'originalité et son introduction dans l'enseignement des Beaux-Arts », dans *Peut-on enseigner l'art?*, *op. cit.*, p. 42-44.
13. LANDOWSKI P., *Peut-on enseigner les Beaux-Arts?*, Paris, Éditions Baudinière, 1943.
14. Voir le discours prononcé par Valérie Pécresse, le 5 octobre 2010 à Avignon, à l'occasion de la remise du rapport de la commission « Culture et université ».
15. Cité par LABELLE-ROJOUX A., « L'École? Mais oui, l'école! », *Art Press 2, Écoles d'art nouveaux enjeux*, n° 22, août-septembre-octobre 2011, p. 63.
16. DUVE de T., *Faire École (ou la refaire?)*, Dijon, Les Presses du réel, 2008.