

Colloque « Les formations artistiques et culturelles »

17-18 Septembre 2009

Université de Paris 8 Vincennes Saint-Denis

Appel à communications

En dépit d'un marché du travail tendu, les métiers de l'art et de la culture connaissent un engouement croissant qui s'accompagne d'un nombre toujours plus important d'élèves qui fréquentent les structures de formation. Pour les seules écoles de l'enseignement supérieur dépendant du Ministère de la Culture et de la Communication¹, le volume global des élèves est ainsi passé de 32 500 pour l'année 2003-2004 à 35 000 pour l'année 2005-2006 (DEPS, 2004 et 2007). Dans les arts dits « classiques » comme la musique, la danse et le théâtre, certaines de ces formations ont fait l'objet d'une codification ancienne, par le biais de la mise en place d'établissements publics nationaux à la fin du 18^{ème} siècle², puis de l'édification d'une hiérarchie d'établissements plus ou moins subventionnés selon un système de valeur pyramidal. Parallèlement, cependant, un enseignement privé ou associatif s'est également développé. Dans d'autres arts comme le cirque, par exemple, la formation a longtemps fait l'objet d'un enseignement « sur le tas » au sein même des organes de production de l'activité artistique concernée.

Alors que le contenu de l'enseignement a fait l'objet de très nombreuses enquêtes, tout particulièrement dans le secteur musical, rares sont les études qui rendent compte de la réalité de ces formations. À l'exception de quelques travaux³, la recherche a très peu investigué la mise en place de ces formations, dont l'histoire, quand elle ne se limite pas en une série de dates et de noms, reste l'apanage des institutions elles-mêmes. Par ailleurs, en dehors des enquêtes du département des études et de la prospective qui procède à des études chiffrées régulières sur les lieux de formation et les volumes d'entrants et de sortants⁴, il est difficile de savoir comment sont organisées ces formations, à qui elles s'adressent et ce qu'elles font aux élèves qui les fréquentent du point de vue de la socialisation professionnelle. La multiplication des formations, publiques ou privées, questionne, en effet, la manière dont ces enseignements préparent les étudiants aux rôles sociaux qu'ils seront par la suite amenés à endosser. Si cette socialisation scolaire et professionnelle a fait l'objet de travaux relatifs à l'enseignement supérieur – qu'il s'agisse des formations en médecine (Becker, Geer, Hughes et Strauss, 1992 [1961]) ou celles des grandes écoles françaises (Bellier, 1993 ; Abraham, 2007) – elle constitue, à de rares exceptions près (Hennion, 1999 ; Wagner, 2004), un angle mort des recherches sur les formations culturelles et artistiques.

Les contributions, qui s'appuieront sur des matériaux clairement identifiés, pourront s'inscrire dans l'un des deux axes de réflexion suivants.

¹ Celles qui sont entièrement publiques, mais également celles qui reçoivent des subventions publiques.

² C'est ainsi que le conservatoire national établi en 1795, ancêtre à la fois du conservatoire national supérieur de musique et de danse (CNSMD) et du conservatoire national supérieur d'Art dramatique (CNSAD), est issu de l'école royale de chant et de déclamation fondée en 1784.

³ Par exemple ceux de Judith Adler (1979) sur la naissance et la mort du California Institute of the Arts ou encore ceux de Claire Fijalkow (2003) sur l'enseignement musical de la Ville de Paris.

⁴ Certaines enquêtes sont conduites annuellement. Elles fournissent des données socio-démographiques sur les élèves, mais aussi des informations sur les disciplines enseignées, les diplômés, le statut des enseignants, etc.

Axe 1 – La mise en place des formations et leur évolution : institutions, politiques publiques et groupes professionnels

Ce premier axe s'adresse à des chercheurs issus de différentes disciplines, mais dont les travaux intègrent, au moins pour partie, une dimension historique ou socio-historique.

Les communications pourront tout d'abord retracer la mise en place de ces formations. Cette perspective impliquera d'interroger la philosophie d'action qui sous-tend de telles initiatives, qu'elles soient privées ou publiques. À l'instar des travaux relatifs à l'émergence de la formation permanente (Brucy et *al.*, 2007), il est souhaité des communications qu'elles pointent l'action des différentes catégories d'acteurs, dont les initiatives sont susceptibles de converger après avoir émergé à différents niveaux d'intervention. Quel rôle ont joué les mouvements associatifs, les syndicats professionnels et les pouvoirs publics dans ce processus ? Il conviendra aussi d'être attentif à l'influence des organismes internationaux dans l'élaboration et la diffusion des préceptes culturels ou des canons esthétiques. Notons que cette influence peut aussi trouver son origine dans la carrière internationale de certains artistes ou experts, ce qu'il serait souhaitable d'investiguer, à condition que leur action se développe au sein de formations clairement identifiées (associations, écoles, académies, filières de l'enseignement général, master class, etc.), qu'elles forment des artistes indépendants ou qu'elles nourrissent le secteur des industries culturelles. Des échanges internationaux de la première moitié du 20^{ème} siècle aux reconfigurations politiques les plus récentes, comme l'ouverture européenne, la question se pose de la capacité des pouvoirs publics, notamment de l'Etat, à préserver le monopole de la délivrance de certains diplômes.

Mais parce que la mise en place de nouvelles formations met en présence de nombreux protagonistes, il convient de ne pas restreindre l'analyse à ce qui fait leur unité. Bien au contraire, il est attendu des communications qu'elles pointent les luttes d'influence et les obstacles (politiques, administratifs ou professionnels) qui président à leur mise en place, sans oublier la manière dont elles s'ajustent les unes par rapport aux autres, dans un contexte que nombre d'observateurs jugent de plus en plus concurrentiel. Une question importante concerne la manière dont les formations s'inscrivent dans les découpages administratifs de chaque pays⁵. Si, bien sûr, l'absence de coordinations n'exclut pas que certaines initiatives participent d'un même mouvement, l'objectif sera de démêler l'écheveau des clivages et des enjeux qui sous-tendent la mise en place de ces formations. Cet exercice nous conduira à examiner de plus près les « cas limites », c'est-à-dire les formations qui n'épousent pas les catégories institutionnelles et dont l'étiquette artistique et culturelle ne fait pas nécessairement consensus. De même, il conviendra de se pencher sur les cas d'échec et d'impossible mise en place de certaines formations.

Nous chercherons aussi à comprendre la manière dont ces formations se pérennisent dans le temps et à quel prix. Nous examinerons à cette fin comment leur histoire s'articule avec celle des politiques culturelles. La prise en compte d'une perspective diachronique devrait également permettre de cerner l'évolution de leur finalité. Différentes « étapes » semblent en effet rythmer la vie de ces organismes de formation, qui poussent tantôt à les considérer comme le résultat de changements esthétiques, tantôt comme des stratégies de fermeture du marché du travail ou bien encore comme la recherche de débouchés pour des secteurs engorgés. Enfin, la prise en compte du temps long interroge les décalages entre les temporalités propres aux institutions et celles du marché du travail : par exemple, le temps de mettre en place une formation spécialisée requérant une haute technicité, les débouchés professionnels sont susceptibles d'évoluer, nécessitant de l'institution et de ses responsables – mais aussi de ses élèves – un certain nombre de réajustements.

⁵ En France, par exemple, il est nécessaire de questionner l'incidence de la séparation entre le ministère de la culture et celui de l'éducation nationale.

Axe 2 – Les élèves et leur socialisation scolaire et professionnelle

Ce second axe entend privilégier les approches qui recourent au moins en partie aux enquêtes de terrain au sein des organismes de formation ou bien à l'analyse de données autobiographiques et de mémoires. Au travers des communications, il s'agira de rendre compte des relations entre publics et formation en étudiant principalement deux groupes de participants : les élèves ou étudiants et les enseignants. L'étude de l'esthétique revendiquée (programme des enseignements, positionnement dans le champ artistique, etc.), si elle peut être un élément de contexte ne doit pas faire le seul objet de la communication sauf à condition de montrer comment elle participe de la définition progressive du métier que les élèves se font au cours de leur socialisation.

Les communications devront donc chercher à savoir qui sont les élèves des formations théâtrales, musicales, cinématographiques ou autres et comment ils choisissent ces voies puis s'orientent à l'intérieur des spécialités offertes, qu'elles aient d'ailleurs une visée proprement « artistique » ou « technique ». On attend des propositions qu'elles rendent compte de la composition des publics et des évolutions. Toutefois, elles ne devront pas se contenter d'envisager les origines sociales et nationales ainsi que les parcours scolaires ou professionnels antérieurs des élèves qui les fréquentent. Il conviendra en effet de s'interroger sur les modes et les conditions d'accès, ainsi que sur les répercussions de ces origines tout au long de la formation. L'objectif sera, ici, de pointer l'existence ou non d'inégalités ou éventuellement de recompositions des inégalités, à l'instar de certains travaux relatifs au secteur musical (Coulangeon et Ravet, 2003). L'importance des migrations et du caractère plus ou moins international des publics pourra également être interrogée en regard de l'influence qu'elle exerce sur les processus de socialisation.

Les communications pourront par ailleurs renseigner sur les perspectives des étudiants, au sens de Becker, Geer, Hughes et Strauss (*op. cit.*), telles qu'elles apparaissent à chaque étape de leur formation. Comment les élèves conçoivent-ils le métier auquel ils se préparent et comment définissent-ils leur activité future au moment de l'entrée dans la formation. On s'intéressera par exemple à la définition qu'ils se font des tâches, des valeurs – autonomie artistique et financière ou autre – ainsi que des statuts qu'ils y associent. Qu'est-ce qui, ensuite, les aide à considérer une voie plutôt qu'une autre tout au long de leur cursus et à définir ou redéfinir le métier, l'activité et leur rôle social futurs au cours de la formation, puis à la sortie de celle-ci ? Il convient également de considérer la nature des interactions et des ajustements effectués par les étudiants durant leur cursus, au contact de leurs pairs et des enseignants, et lors de leurs premiers contacts avec le monde du travail.

Les communications pourront, en effet, s'attacher à montrer qui sont les enseignants et ce qu'ils font dans ces organismes. Outre les données sociodémographiques et les parcours professionnels, il est attendu des communications qu'elles analysent les modes selon lesquels se font les interactions entre enseignants et élèves ou étudiants dans les enseignements, mais aussi en-dehors. Elles pourront, d'une part, mettre en lumière les types d'activités et de relations sociales annexes et en lien avec le métier que les interactions élèves - enseignants permettent ou non (simples rencontres, participation à d'autres types de formations, à des spectacles, à des expositions, des concerts...). Elles pourront expliciter, d'autre part, ce qui fait que les étudiants peuvent ou non utiliser ces interactions et souligner comment cela agit sur la définition qu'ils construisent de leur formation. Cela permettra également de montrer comment ces formations, aux travers des relations enseignants - élèves, font évoluer leur offre afin de capter de nouveaux publics ou de s'adapter à eux. Bien sûr, il conviendra de prendre garde à ce qu'un tel intérêt ne s'opère pas au détriment de l'analyse du rôle d'autres figures, professionnelles ou familiales, agissant en marge de ces structures officielle d'enseignement.

En définitive, l'objectif est de prendre les élèves ou étudiants comme centre principal d'intérêt tout en intégrant, autant que nécessaire, les autres participants afin de mettre au jour la manière dont ils les influencent et pourquoi de telle façon plutôt que de telle autre.

Bibliographie sélective :

Abraham Yves-Marie, 2007, « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un ‘‘HEC’’ », *Revue française de sociologie*, 48 (1), pp.37-66.

Adler Judith, 1979, *Artists in Offices*, New Brunswick, New Jersey, Transaction Publishers.

Becker H.S., Geer, B., Hughes E.C. and Strauss, A.L. (1992, [1961]). *Boys in Whyte. Student Culture in Medical School*. New Brunswick and London :Transaction Publishers.

Bellier Irène, 1993, *L'ENA comme si vous y étiez*, Paris, Seuil.

Brucy Guy, Caillaud Pascal, Quenson Emmanuel, Tanguy Lucie, 2007, *Former pour reformer. Retour sur la formation permanente (1945-2004)*, Paris, La Découverte.

Coulangeon Philippe, Ravet Hyacinthe, 2003, « La division sexuelle du travail chez les musiciens français », *Sociologie du travail*, 45 (3), pp. 361-384.

Fijalkow Claire, 2003, *Deux siècles de musique à l'école : chronique de l'exception parisienne 1819-2002*, Paris, L'Harmattan.

Hennion Antoine, 1999, *Comment la musique vient aux enfants*, Paris, Anthropos.

Wagner Isabella, 2004, « La formation des violonistes virtuoses : les réseaux de soutien », *Sociétés contemporaines*, n°56, pp.133-163.

Modalités de proposition des communications :

Les propositions de communication, d'une longueur maximum de 4000 signes, comprennent un titre, une problématique et des matériaux clairement identifiés. Elles sont accompagnées d'informations sur les auteurs (nom, prénom, statut, rattachement institutionnel et coordonnées) et sont à envoyer sous Word ou rtf à Célia Bense Ferreira Alves (c.bense.alves@orange.fr) et Frédéric Poulard (fred.poulard@wanadoo.fr).

Calendrier :

Envoi des propositions de communications : 1^{er} mars 2009

Réponse aux auteurs : 15 avril 2009

Envoi des communications écrites : 31 août 2009

Comité d'organisation :

Bense Ferreira Alves Célia

Poulard Frédéric

Comité scientifique :

Becker Howard (Chercheur Indépendant, États-Unis),

Bense Ferreira Alves Célia (MCF, Paris 8),

Buscatto Marie (Professeur, Paris 1),

Dubois Vincent (Professeur, Strasbourg),

Hennion Antoine (Professeur, École des Mines),

Martin Cécile (Observatoire des politiques culturelles),

Patureau Frédérique (Ministère de la Culture),

Poirrier Philippe (Professeur, Université de Bourgogne),

Poulard Frédéric (MCF, Université de Lille 1),

Tanguy Lucie (Directrice de recherches au CNRS-Université Paris X).

Partenaires :

- Groupe de recherche sur l'École, le Travail et les Institutions (GETI) – Université de Paris 8

- Centre Lillois d'Études et de Recherches Sociologiques et Économiques (Clersé) – UMR 8019 CNRS, Université de Lille 1

- Groupe de recherche sur l'histoire politique et les mouvements sociaux dans les pays Anglophones depuis 1900, EA Transferts critiques et dynamiques des savoirs, Université Paris 8

- Comité d'Histoire du Ministère de la Culture

Artistic and Cultural Training

**International Conference
Paris 8 University**

September 17-18, 2009

Call for Papers

In spite of a tight job market, cultural and artistic occupations increasingly attract newcomers thus leading more and more students to training organizations. In France, the number of students attending artistic or cultural training in institutes of Higher Learning that come under the *Ministère de la Culture et de la Communication*⁶ has grown steadily. In the so-called “traditional” arts such as music, dance and drama, training was early organized thanks to formal codification and pyramid-like curricula in more or less subsidized schools since the end of the 18th c.⁷ Simultaneously, however, private or non-profit teaching has developed. In other arts such as circus, for instance, teaching has long remained in the hands of the individuals who performed the art within a circus and separate schools only appeared recently.

Although the contents of artistic education has provided fieldwork for numerous studies, particularly in the field of music training, the reality of artistic training is yet to be grasped. Except for rare studies like the one conducted by J. Adler at the California Institute of Arts (1979)⁸, accounting on how cultural and artistic education institutions were set up and developed has long remained limited to some key dates and names in history or the prerogative of the art and cultural institutions themselves. Moreover, apart from the studies conducted by state bodies that regularly assess the number of registered and graduated students in public institutions⁹, finding out about how these training institutions are organized, who they serve and what they do to the students that attend them from the perspective of their professional socialization are issues that remain difficult to answer to. The different forms of public or private training organizations raise the question of how the education provided prepares the students to the social roles they are supposed to play in their professional life. The issue of school and professional socialization has produced landmark research in the field of medical training for instance (Becker, Geer, Hughes and Strauss, 1961), or French elite institutions of higher education (Bellier, 1993, Abraham, 2007). However, artistic and cultural training remains to be studied thoroughly for only a few researchers have investigated it (Hennion, 1999; Wagner, 2004).

We invite papers to address the following two themes on grounds of clearly identified research materials :

⁶ For both public institutions and those which receive government subsidies the total volume of students went up from 32,500 for 2003-2004 to 35,000 for 2005-2006 (DEPS, 2004 and 2007.)

⁷ The *Conservatoire national* —which gave birth to both the *Conservatoire national supérieur de musique et de danse* (CNSMD) and the *Conservatoire national supérieur d'art dramatique* (CNSAD)—was thus set up in 1795 so as to replace the Royal school of singing and declamation founded in 1784.

⁸ We could also add Claire Fijalkow's study of the musical training of the Ville de Paris (2003).

⁹ Annual enquiries are conducted. They provide socio-demographic data on the students, but also information on the curricula, the degrees, the teachers' statuses, etc.

1. The Birth and Evolution of Artistic and Cultural Training: Institutions, Public Policies and Occupational Groups

This theme requires that an historical or socio-historical approach be adopted in the papers.

Papers should first draw out what leads to such private or public initiatives. Following the example of research analyzing how institutions of further education were born (Brucy et al., 2007), papers should underline the action of the various categories of participants whose initiatives may converge but emerge at different levels. What role did community organizations, trade unions, and public authorities play in that process? Papers should also pay attention to the influence of international bodies in the constitution and circulation of cultural precepts or aesthetic values within clearly identified institutions—it might be worth investigating the link between the international career of some artists or experts and such precepts or values as long as these careers develop in institutions such as schools, academies, higher education curricula, master classes—whether they form independent artists or provide workers for cultural industries. Another issue is that of the public authorities' abilities to preserve some kind of monopoly in delivering degrees within different political and legal context such as the international exchanges of the first half of the 20th century or the more recent political organizations such as the European union.

But since setting up new educational organizations requires several groups of participants, analysis should not be restricted to what unites them. Papers should on the contrary hint at the conflicts and hurdles (political, bureaucratic or professional) that constrain their setting up, as well as the way they adjust to each other in an increasingly competitive environment. Looking at the training institutions in arts that do not fit in conventional artistic or cultural labels might be a means of untangling the stakes and divisions that underlie the setting up of such training institutions. A key issue is that of the way artistic and cultural training institutions fit in each country's administrative organization.¹⁰ Absence of coordination doesn't mean, of course, that some initiatives are part of the same movement. However, the aim here is to untangle the different splits and stakes in the setting of such institutions. This should lead to looking at "border-line cases", that is to say training institutions that do not fit in the official categories and for which there is no consensus on the artistic or cultural label. Taking into account failures (whether at birth or later) should also bring useful information.

Papers should also look at the way training organizations guarantee their continuity and at what cost. Thus papers should set the history of these organizations back into that of cultural policies so as to see both change and purpose. Pointing at the different steps might be a means of revealing either pressure for specific aesthetic options, market closure strategies or job opportunities for glutted job markets. Lastly, looking at organizations over lengthy periods of time might help underline time discrepancies and necessary adjustments between the time required for instance to set up a curriculum and the development of professional opportunities.

¹⁰ In France, for instance, the impact of the difference in jurisdiction between the *Ministère de la Culture* and the *Ministère de l'Éducation nationale* must be studied.

2. Students, their School and Professional Socialization

Papers for this theme should rely in part on fieldwork within the training organizations studied or on the exploration of memoirs and autobiographical materials.

The aim is to grasp the interactions between the clients and the artistic and cultural institutions by studying mainly the students and the teachers. The study of the aesthetics claimed for (teaching syllabus, position within the art world etc...) should not be the main focus of the papers but might be analyzed as a constraining element in the student socialization process.

Papers should thus try to define who are the students and how they come to choose such trainings—whether with an “artistic” or “technical” purpose—within the set of specialized training that is provided to them. However, papers should not be dealing only with the socio-demographics, the educational and professional careers of the students. Access and entry modes should be questioned as well as impact of social background all along the curriculum. This might lead to an emphasis on inequalities and the building of inequalities such as pointed out in the world of music (Coulangeon and Ravet, 2003) or to an analysis of the importance of international migrations and training in a transnational context.

Papers might also focus on student perspectives as developed by Becker, Geer, Hughes and Strauss (*op. cit.*) as they appear at each stage of the students training. How do students see their future occupation when entering an artistic or cultural curriculum? How do they define the tasks they will have to carry out and the status attached to them? How do they define artistic or financial autonomy? What does then help them choose one way or another and redefine activity, their social roles during training and at the end of their training? Papers should also focus on the nature of interactions and the necessary adjustments during the student curriculum within peer interactions or relationships with teachers and professionals.

Papers might also show who are the teachers of such training organizations by providing data and analysis on their sociodemographics and professional careers but also analyzing the interaction patterns teachers maintain with students and the perspectives teachers build on the institution and their tasks (Adler, *op. cit.*). They might describe the type of peripheral activities or social relationships linked to the future occupation these interactions foster or not and what gives students the possibility to use them or not. This might also show how such training organizations adapt their service so as to attract new students or adjust to them developing different skills (occupational, administrative, managerial, etc.). Of course, pointing out these elements should not lead to omitting to deal with the role of other individuals—whether kin, friends or professional acquaintances—whose actions often take place outside the official training institution.

The aim is thus to take the students as main focus while integrating, as much as possible, the other types of participants so as to sketch out how these individuals influence the students in a way rather than in another.

Selected references :

Abraham Yves-Marie, 2007, « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un “HEC” », *Revue française de sociologie*, 48 (1), pp.37-66.

Adler Judith, 1979, *Artists in Offices*, New Brunswick, New Jersey, Transaction Publishers.

Becker H.S., Geer, B., Hughes E.C. and Strauss, A.L. (1992, [1961]). *Boys in Whyte. Student Culture in Medical School*. New Brunswick and London :Transaction Publishers.

Bellier Irène, 1993, *L'ENA comme si vous y étiez*, Paris, Seuil.

Brucy Guy, Caillaud Pascal, Quenson Emmanuel, Tanguy Lucie, 2007, *Former pour reformer. Retour sur la formation permanente (1945-2004)*, Paris, La Découverte.

Coulangeon Philippe, Ravet Hyacinthe, 2003, « La division sexuelle du travail chez les musiciens français », *Sociologie du travail*, 45 (3), pp. 361-384.

Fijalkow Claire, 2003, *Deux siècles de musique à l'école : chronique de l'exception parisienne 1819-2002*, Paris, L'Harmattan.

Hennion Antoine, 1999, *Comment la musique vient aux enfants*, Paris, Anthropos.

Wagner Isabella, 2004, « La formation des violonistes virtuoses : les réseaux de soutien », *Sociétés contemporaines*, n°56, pp.133-163.

How to submit your paper proposal

Abstracts should not exceed 4,000 signs (title, subject matter and clearly identified material). They are accompanied with data on the author (name, first name, affiliation and coordinates) and must be sent in Word or RTF format to both Celia Bense Ferreira Alves (c.bense.alves@orange.fr) and Frédéric Poulard (fred.poulard@wanadoo.fr)

Timetable

Deadline for paper proposal: **March 1st, 2009**

Notification of admission or refusal: **April 15, 2009**

Deadline for full paper submission: **August, 31 2009**

Organization Committee

Bense Ferreira Alves Célia
Poulard Frédéric

Scientific Committee

Becker Howard (Independent researcher, USA),
Bense Ferreira Alves Célia (Assistant professor, Paris 8),
Buscatto Marie (Professor, Paris 1),
Dubois Vincent (Professor, Strasbourg),
Hennion Antoine (Professor, École des Mines),
Martin Cécile (Observatoire des politiques culturelles),
Patureau Frédérique (Ministère de la Culture),
Poirrier Philippe (Professor, Université de Bourgogne),
Poulard Frédéric (Assistant professor, Université de Lille 1),
Tanguy Lucie (Research Director CNRS-Paris X).

Partners

- Groupe de recherche sur l'École, le Travail et les Institutions (GETI) – Université de Paris 8
- Centre Lillois d'Etudes et de Recherches Sociologiques et Economiques (Clersé) – UMR 8019 CNRS, Université de Lille 1
- Groupe de recherche sur l'histoire politique et les mouvements sociaux dans les pays Anglophones depuis 1900, EA Transferts critiques et dynamiques des savoirs, Université Paris 8
- Comité d'Histoire du Ministère de la Culture