trans atlantic cultures
Histoires culturelles de l'espace atlantique XVIIIe–XXIe siècles

ISSN 2739-6614
transatlantic-cultures.org



Éducation artistique et formation des artistes

Jean-Charles Geslot

L'Atlantique est le théâtre de nombreux échanges dans le domaine de la formation des artistes, et notamment des peintres : maîtres et enseignants, étudiants en art, revues, livres et manuels d'apprentissage circulent, essentiellement entre l'Europe d'un côté, les Amériques et l'Afrique de l'autre, depuis la période coloniale jusqu'à nos jours.

TRADUCTION	Larry Kuiper
PUBLIÉ LE	8 mai 2022
LANGUE ORIGINALE	Français
DISPONIBLE EN	Anglais, Français
THÈMES	Arts visuels · Éducation
ESPACES	Amérique du Nord · Amérique du Sud · Caraïbes · Europe · Afrique · Atlantique Nord · Atlantique Sud
PÉRIODES	Révolutions atlantique et colonialisme · Un atlantique de vapeur · L'espace atlantique dans la globalisation · La consolidation des cultures de masse
MOTS-CLÉS	art, peinture, éducation, académie, beaux-arts, académisme, école d'art, pédagogie, revue d'art
ADRESSE PERMANENTE	https://transatlantic-cultures.org/fr/records/education-artistique-et-formation-des-artistes/

À PROPOS DES AUTEURS

Jean-Charles Geslot

Maître de conférences · Centre d'histoire culturelle des sociétés contemporaines · Université de Versailles Saint-Quentin en Yvelines · France

Jean-Charles Geslot is assistant professor in Modern History; he works on 19th Century Cultural History, especially on politics on arts and culture in England and France. His research also deals with publishing and reading of French History books from 1830's to 1870's.

L'expression « éducation artistique » désigne ici l'ensemble des processus de formation des artistes ; historiquement, elle renvoie aux modèles européens des écoles d'art ou des beaux-arts, au cadre de l'atelier d'artiste, à une relation maître/élève ou disciple, et se place aujourd'hui plutôt au niveau de l'enseignement supérieur – que ce soit ou non dans un cadre universitaire. Elle se distingue des « enseignements artistiques » donnés plutôt aux niveaux primaire et secondaire des systèmes éducatifs, dans un but non pas professionnel mais d'initiation et/ou de formation générale, et passant par un fort investissement sur l'enseignement du dessin. Quant à la notion d'art, elle recouvre évidemment des champs variés. Toutefois la musique, l'architecture, le théâtre, les arts décoratifs renvoient à des logiques pédagogiques, à des types d'établissements et à des enjeux esthétiques différents de ceux des beaux-arts/arts visuels, lesquels seront par conséquent les seuls à être pris en compte ici.

Schématiquement, les circulations transatlantiques en termes d'éducation artistique dessinent une carte assez classique, et relativement attendue : l'Europe constitue un modèle qui rayonne, dans le cadre colonial comme à l'ère des indépendances, vers les Amériques comme vers l'Afrique, avec des chronologies décalées, ce dernier continent ne s'intégrant véritablement au réseau des circulations transatlantiques dans le domaine de l'éducation à l'art qu'à partir de l'entre-deux-guerres. Par l'intermédiaire de passeurs variés, missionnaires, directeurs d'établissements, artistes, c'est à partir du Vieux-Continent que se développent des systèmes élaborés d'éducation artistique, qui viennent remplacer des formes traditionnelles moins institutionnalisées. En retour, des flux massifs d'étudiants se dirigent, durant toute la période, vers les centres européens de formation artistique que sont Rome, Paris, Londres ou Vienne. D'autres circulations, de moins grande ampleur, se mettent également en place dès le XIX^{e} siècle, enseignants comme étudiants en art se déplaçant également de plus en plus entre l'Afrique et les Amériques.

La diffusion des modèles européens

C'est de l'Europe vers les espaces coloniaux américains que se font les premières circulations transatlantiques en matière d'enseignement artistique, dans le cadre plus global des transferts esthétiques entre les métropoles et les territoires sous leur domination. Les missionnaires, qui ont besoin d'artistes pour bâtir et décorer les édifices religieux construits outre-mer, en font venir d'Europe, mais développent également sur place des systèmes de formation artistique. Ces systèmes sont importés des métropoles et viennent se superposer, sinon remplacer, les formes traditionnelles de transmission des savoirs et techniques artistiques. C'est surtout le modèle de l'atelier qui se diffuse, avec un artiste patron, et des apprentis, parfois dans le cadre de véritables corporations d'artistes, et sous forme contractuelle. Si les indigènes sont parfois exclus de ces guildes, ce n'est pas systématique : c'est ainsi dans ce cadre qu'est formé en Bolivie le sculpteur indien Francisco Tito Yupanqui (1550-1616). C'est aussi le cas au Paraguay, où les apprentis indigènes des maîtres artistes jésuites poursuivent après l'expulsion de ces derniers en 1767 l'enseignement qu'ils leur avaient prodigué. Parfois, comme au Mexique, certains anciens apprentis indigènes vont ensuite ouvrir eux-mêmes leur atelier et prendre des apprentis, sur ce même modèle européen. Au Venezuela, des jeunes issus des populations créoles et afro-américaines bénéficient de ce système de l'atelier, que l'on retrouve également à Cuba, au Guatemala, en Équateur, au Nicaragua…

Ce modèle de l'atelier est cependant rapidement concurrencé par un autre système venu d'Europe, celui de l'enseignement marqué par la relation maître/élève plutôt que celle de patron/apprenti, soit comme partie d'un programme éducatif général, soit au sein d'écoles d'art spécifiques. Les premiers cours de ce type apparaissent dès le XVI^{e} siècle, comme au sein du Colegio San Juan de Quito, mais c'est au XVIII^{e} et au

début du XIXe siècle que ce modèle se développe. Les écoles régionales d'art se multiplient alors au Pérou, deux écoles monastiques sont fondées en Équateur, tandis qu'Antonio Landaeta en fonde une au Venezuela à la fin du XVIIIe siècle.

Ce modèle de l'école d'art débouche rapidement sur l'importation d'un autre élément clé du système européen de formation artistique : les académies. En la matière, la géographie des circulations est déterminée par la façon dont ce système se constitue en Europe. Si l'Italie a l'antériorité dans la fondation des académies, c'est l'Académie de Peinture et de Sculpture, fondée en 1648 à Paris, et devenue Académie des Beaux-Arts après l'intermède révolutionnaire, qui fait figure de référence outre-Atlantique, bien plus que la Royal Academy of Arts créée à Londres en 1768 seulement, elle-même d'ailleurs inspirée des modèles continentaux. Dans la plupart des États latino-américains est ainsi créé une Escuela (nacional) de Bellas Artes, calquée sur le modèle de l'École (nationale) des Beaux-Arts de Paris, tandis qu'on fait appel à des artistes français pour créer ou diriger ces établissements en y apportant les méthodes pédagogiques de l'académisme français. Le cas le plus connu est celui de la « Mission française » arrivée à Rio de Janeiro en mars 1816, ce groupe d'artistes français exilés au Brésil qui se met au service du roi : l'un d'eux, Jean-Baptiste Debret, devient directeur de l'Academia Imperial de Belas Artes fondée en 1826, poste auquel il sera remplacé en 1834 par un autre Français, Félix-Émile Taunay. Dans le Sud d'Haïti, Alexandre Pétion, au pouvoir de 1807 à 1818, fait venir de Bordeaux le peintre Gilbert Barincou qui établit une école à Port-au-Prince. A Cuba, c'est Jean-Baptiste Vermay, un élève de David, qui dirige dès sa création en 1818 la première école des Beaux-Arts de La Havane. En Equateur, c'est le peintre français Ernest Charton qui est le directeur et unique professeur du Liceo de Pintura Miguel de Santiago, créé en 1849. Au Chili, c'est le sculpteur Auguste François qui dirige de 1859 à 1871 la section de sculpture créée en 1854 au sein de la Escuela nacional de Bellas Artes. Quand ce ne sont pas des Français, ce sont des artistes formés à Paris qui sont appelés : il en est ainsi de Manuel de Araújo Porto-Alegre formé en Europe auprès de maîtres français avant de diriger l'Académie impériale des Beaux-Arts de Rio de Janeiro à partir de 1854 ; d'Alberto Urdaneta, l'un des pères en 1886 de l'Escuela Nacional de Bellas Artes de Bogotá ; de Pelegrin Clavé, directeur de l'Académie San Carlos de Mexico ; d'Arturo López Rodezno, premier directeur de l'Escuela Nacional de Bellas Artes du Honduras à Tegucigalpa en 1940. Et au-delà des hommes, ce sont les principes de l'académisme français qui dominent dans bon nombre d'institutions, comme à l'académie bolivienne de San Pedro de Moxos, créée en 1790, et où l'enseignement du dessin est basé sur les principes de Charles Lebrun et de sa *Méthode pour apprendre à dessiner les passions*. Un autre manuel d'art académique français connaîtra une large diffusion en Amérique : *Histoire d'un dessinateur. Comment on apprend à dessiner*, d'Eugène Viollet-le-Duc.

DOCUMENT VIDÉO

À consulter en ligne : https://archive.org/details/methodepourappre00lebr/page/n8

Charles Le Brun, *Méthode pour apprendre à dessiner les passions*, Amsterdam, François van der Plaast, 1749

Source : Internet Archive

Ces principes, ceux de l'académisme dominant aux XVIIIe et XIXe siècles, sont relativement simples : la base de l'enseignement est la maîtrise de la technique du dessin, pour tous les étudiants, quelle que soit leur orientation future vers la peinture, la sculpture ou l'architecture. Chaque jour les étudiants s'entraînent à reproduire des modèles, que ceux-ci soient des chefs d'œuvre de l'histoire de l'art, ou bien des modèles vivants. Dans l'apprentissage du dessin, la maîtrise du contour est essentielle ; viennent dans un second

temps le modelé, l'anatomie, la perspective. La couleur, qui exprime la passion quand le dessin relève de la raison, est rejetée. Il ne s'agit du reste pas d'apprendre à peindre ou à sculpter : les exercices pratiques sont faits hors de l'académie ou de l'école, dans les ateliers personnels d'artistes (on ne trouve des ateliers au sein de l'École des Beaux-Arts de Paris qu'à partir de 1863). A cette formation technique s'ajoute une formation plus théorique visant à donner aux jeunes artistes une culture générale en histoire et histoire de l'art essentiellement. Cette perspective historiciste est corrélée au principe de la reproduction, de l'imitation : le bon artiste s'inspire des chefs d'œuvre des temps passés. Les musées sont là pour fournir ces modèles, et ils se développent au XIXe siècle : collections de tableaux et de statues et, en l'absence des originaux, reproductions des premiers sous forme de gravures, et galeries de moulages en plâtre des secondes. Certains musées se développent en lien avec une académie, afin de fournir aux étudiants le support de leur apprentissage : à Philadelphie, la Pennsylvania Academy of the Fine Arts ouvre à la fois en 1805 une école et un musée ; à Ottawa, la Royal Academy of Arts et la Gallery du Canada sont fondés en même temps, en 1880. Ces musées constituent dès lors, dans le système académique, des lieux d'enseignement artistique à part entière, tout autant que les écoles.


Assemblée de l'Académie de Londres, gravure de Richard Earlom d'après un tableau de Johann Zoffany, 1773

> Assemblée de l'Académie de Londres, gravure de Richard Earlom d'après un tableau de Johann Zoffany, 1773
> **Source :** Gallica

Alors que ces principes fondateurs du modèle français rayonnent largement outre-Atlantique dès la fin du XVIIIe siècle, le caractère tardif de la création du système académique anglais conditionne la faiblesse de son influence en Amérique. Les Treize Colonies proclament leur indépendance en 1776, moins de dix ans après la création à Londres de la Royal Academy of Arts (1768). Du reste le libéralisme qui imprègne les sociétés nord-américaines empêche la fondation d'un système centralisé d'éducation artistique sur le modèle de l'académisme louis-quatorzien – le même idéal libéral ayant participé à retarder la création d'un système équivalent à celui de France en Angleterre, tout autant que les spécificités de l'école de peinture anglaise, plus tournée par exemple vers la peinture de paysage ou le portrait que vers les scènes historiques et mythologiques qui règnent dans l'académisme parisien. La formation des artistes se fait longtemps surtout par autodidaxie, par formation individuelle auprès de maîtres ou grâce à des voyages en Europe. Certaines académies sont créées, sur des initiatives individuelles, et il faut attendre les dernières décennies du XIXe siècle pour voir s'établir un véritable système de formation supérieure des artistes.

La figure de Benjamin West incarne bien le caractère atypique de la structuration du système en Amérique du Nord. C'est notamment auprès d'un prêcheur morave, John Valentine Haidt, qu'il se forme à la peinture, avant de partir étudier en Italie et de faire carrière à Londres. Premier peintre américain à avoir un rayonnement international, il est l'un des principaux acteurs de la création de la Royal Academy of Arts, qu'il dirige de 1792 à 1802, et joue également un rôle dans la fondation de la British Academy qui aboutira à la National Gallery. A Londres, il forme des artistes nord-américains qui, de retour aux États-Unis, vont à leur tour fonder ou animer des établissements inspirés de l'académie londonienne : Charles Willson Peale crée ainsi à Philadelphie la Pennsylvania Academy of Fine Arts (1805), John Trumbull dirige de 1817 à 1835 l'American Academy of Fine Arts de New York (créée en 1802), et Samuel Morse est l'un des fondateurs dans la même ville en 1825 la National Academy of Design qu'il dirige jusqu'en 1845. La question de l'influence anglaise fait d'ailleurs débat. La Columbanium Academy, fondée en 1794, disparaît au bout de quelques mois seulement, en raison du conflit entre ses fondateurs : les uns veulent en faire une

Royal Academy bis, d'envergure nationale et patronnée par le président des États-Unis, tandis que les autres refusent d'entrer dans une logique qu'ils jugent bien peu républicaine et bien peu libérale. A Haïti, le dirigeant Henri Christophe ne se pose pas ce genre de questions : il est l'un des rares à faire appel à un artiste anglais, en l'occurrence Richard Evans, pour créer une académie de peinture et de dessin, qui est installée dans son palais Sans Souci. C'est par ailleurs sur le même modèle londonien que sera fondée en 1880 l'Académie royale des Arts du Canada à Ottawa. Mais le modèle londonien n'est pas exclusif en Amérique du Nord : c'est sur le modèle de l'École des Beaux-Arts de Paris qu'est en effet fondée en 1864 la première école d'art intégrée à une université, la Yale School of Fine Arts ; son premier directeur, le peintre John Ferguson Weir, prend son poste en 1869, après une tournée d'un an en Europe qui l'a amené jusqu'à Paris où étudiait alors son demi-frère.

Au-delà des artistes français ou formés en France installés en Amérique latine, et des artistes nord-américains ayant reçu leur éducation en Angleterre, des peintres et des sculpteurs venus d'autres pays d'Europe viennent apporter outre-Atlantique leur savoir-faire durant tout le XIX^{e} siècle, et même au-delà. C'est ainsi d'Espagne que vient le peintre José del Pozo, créateur de la Escuela de Dibujo du Pérou en 1791 ; ce sont également des artistes espagnols qui sont les premiers directeurs de l'Escuela Nacional de Bellas Artes de San José au Costa Rica (1897) et de celle de Santo Domingo en République dominicaine (1942) : respectivement le peintre Tomás Povedano et le sculpteur Manolo Pascual. Joseph Guth, peintre suisse installé en Argentine, dirige une école de dessin à Buenos-Aires en 1818. Le Chili fait preuve en la matière d'un grand éclectisme : son académie de peinture, fondée en 1849 sur le modèle parisien (que l'on retrouve jusque dans l'architecture du bâtiment qui l'abrite), est successivement dirigée par un Italien, Alessandro Cicarelli, un Allemand, Ernst Kirchbach, puis encore un Italien, Giovanni Mochi, tandis que sa section de sculpture l'est par le Français Auguste François.



La Escuela de Bellas Artes de Santiago du Chili, 1910

Source : Enterreno Chile

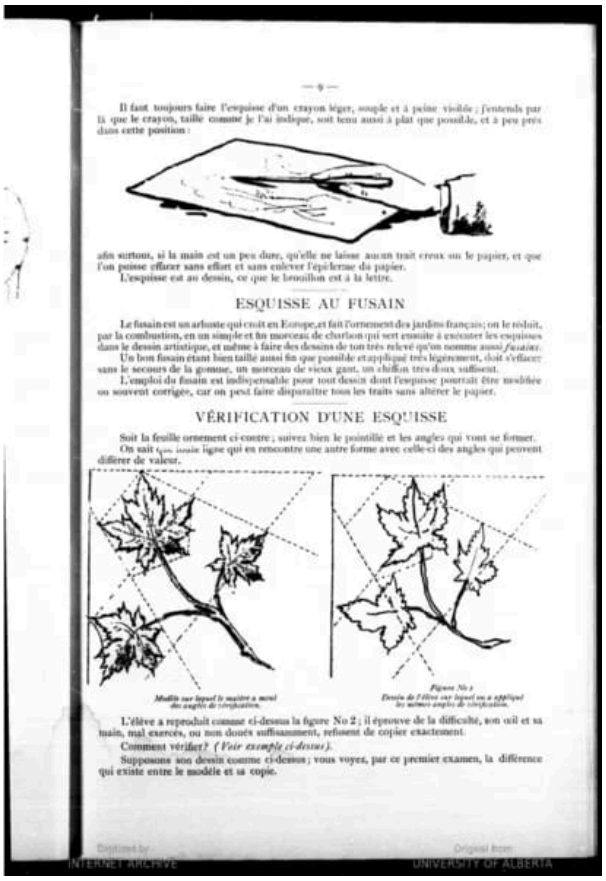
Cette circulation du modèle académique européen, qui occupe tout le XIXe siècle, ne touche quasiment pas les rives du continent africain, où l'influence européenne en matière d'éducation artistique ne se fait sentir que bien après la fin de la domination de l'académisme artistique sur le Vieux Continent, alors que le besoin de développer la formation des artistes ne se fait ressentir que tardivement. A Dakar en 1956, à Abidjan en 1962, sont ainsi créés sur le modèle français des Écoles (nationales supérieures) des Beaux-Arts. Comme le fait remarquer Pierre Gaudibert, la quasi-totalité des établissements d'éducation artistique créés en Afrique sont imités d'institutions européennes équivalentes. La formation est d'ailleurs essentiellement basée sur les techniques de l'art occidental. Les arts africains occupent une faible place dans les modèles de référence et les enseignements, tandis que les piliers de la pédagogique académique sont repris et d'abord l'insistance sur une maîtrise aussi rigoureuse qu'exigeante de la technique, celle de la perspective, du dessin de figure, acquise grâce aux exercices d'imitation. Comme en Amérique durant les deux siècles précédents, c'est parfois grâce à des artistes locaux partis se former en Europe que ces établissements sont organisés. Le chef Aina Onabolu, l'un des premiers artistes africains à avoir pu être formés en Europe (en l'occurrence à Londres et Paris), s'installe, à son retour au Nigeria en 1923, comme enseignant d'arts plastiques dans les écoles de Lagos. Le sculpteur ivoirien Christian Lattier a fait ses études et une partie de sa carrière en France avant de venir enseigner à l'École nationale supérieure des Beaux-Arts d'Abidjan, à la fondation de laquelle participa Iba Ndiaye, formé lui aussi à Paris. Papa Ibra Tall revenu en 1950 au Sénégal après des stages à la manufacture de tapisseries d'Aubusson, prend la direction de l'École nationale des Beaux-Arts de Dakar, puis de la manufacture de tapisseries de Thiès et de son école. Mais parce que ces circulations Europe-Afrique ne se déroulent pas avant le XXe siècle, elles renvoient moins à la diffusion du modèle académique des beaux-arts qu'à celle des mouvements de réforme esthétique et pédagogique au sein des avant-gardes européennes.

Renouvellements esthétiques et rénovations pédagogiques

Les courants artistiques européens en rupture avec l'académisme ne proposent pas seulement des renouvellements dans la façon de concevoir l'art et de le produire. Il s'agit aussi de modifier ce qui constitue l'une des bases essentielles du rapport de l'artiste à sa pratique : la formation qu'il a reçue. À la diffusion hors d'Europe des principes mis en avant par les avant-gardes se superpose donc une circulation de nouveaux modèles pédagogiques, notamment à partir de l'entre-deux-guerres. Ce qui aboutit à la création de nouveaux types d'établissements, encore bien souvent pris en mains ou influencés par des artistes venus d'Europe. Dès avant la Grande Guerre, les premiers vents de contestation contre l'enseignement académique se font sentir, et ils vont prendre de l'ampleur dans les années 1920 et 1930 des deux côtés de l'Atlantique, grâce à quelques artistes, enseignants et établissements emblématiques.

L'une des premières formes de contestation du modèle académique européen se trouve dans le tournant national pris par les écoles américaines dès le mitan du XIXe siècle. La volonté de puiser dans les traditions artistiques locales entraîne une autre façon de former les jeunes artistes, appelés non plus seulement à reproduire les chefs-d'œuvre de l'art du Vieux Continent, mais aussi à s'inspirer des paysages, monuments et œuvres du pays qui les entoure. On retrouve notamment cette tendance au Brésil, où le directeur de l'Académie impériale des Beaux-Arts, Manuel de Araújo Porto-Alegre, promeut dans les années 1850 un art plus national, comme au Canada, avec William Brymner qui, une fois devenu président de l'Art Association de Montréal en 1886, s'efforce de faire entrer des peintres canadiens dans les collections du musée des Beaux-Arts. Dans le même esprit, le même pays et la même année, le *Manuel de la nouvelle*

méthode nationale de dessin d'Edmond Marie Templé, professeur à l'Académie catholique de la même ville et à l'École normale Jacques Cartier, invite les artistes en devenir à s'inspirer des paysages canadiens plutôt qu'européens pour leurs compositions.



— 9 —

Il faut toujours faire l'esquisse d'un crayon léger, souple et à peine visible ; j'entends par là que le crayon, taille comme je l'ai indiqué, soit tenu aussi à plat que possible, et à peu près dans cette position :

afin surtout, si la main est un peu dure, qu'elle ne laisse aucun trait creux sur le papier, et que l'on puisse effacer sans effort et sans enlever l'épiderme du papier.
L'esquisse est au dessin, ce que le brouillon est à la lettre.

ESQUISSE AU FUSAIN

Le fusain est un arbuste qui croît en Europe, et fait l'ornement des jardins français ; on le réduit, par la combustion, en un simple et bâton de charbon qui sert ensuite à exécuter les esquisses dans le dessin artistique, et même à faire des dessins de ton très relevé qu'on nomme aussi *fusains*.
Un bon fusain étant bien taillé aussi fin que possible et appliqué très légèrement, doit s'effacer sans le secours de la gomme, un morceau de vieux gant, un chiffon très doux suffisent.
L'emploi du fusain est indispensable pour tout dessin dont l'esquisse pourrait être modifiée ou souvent corrigée, car on peut faire disparaître tous les traits sans altérer le papier.

VÉRIFICATION D'UNE ESQUISSE

Soit la feuille ornement ci-contre ; suivez bien le pointillé et les angles qui vont se former.
On sait que toute ligne qui en rencontre une autre forme avec celle-ci des angles qui peuvent différer de valeur.

Modèle sur lequel le maître a tracé des angles de vérification.

Figure No 2
Dessin de l'élève sur lequel on a appliqué les mêmes angles de vérification.

L'élève a reproduit comme ci-dessus la figure No 2 ; il éprouve de la difficulté, son œil et sa main, mal exercés, ou non dotés suffisamment, refusent de copier exactement.
Comment vérifier? *(Voir exemple ci-dessus).*
Supposons son dessin comme ci-dessus ; vous voyez, par ce premier examen, la différence qui existe entre le modèle et sa copie.

Digitized by INTERNET ARCHIVE Original from UNIVERSITY OF ALBERTA

Exercices d'esquisse à partir de feuilles d'érable dans E.M. Templé, Méthode nationale de dessin : guide du maître, Montréal, 1886, p. 9

Source : HathiTrust

En 1875, des étudiants en art de New York créent la Art Students League, qui souhaite concurrencer l'enseignement de la National Academy of Design et recrute pour cela des enseignants parmi les étudiants tout juste revenus d'Europe, où ils ont pu se former aux principes des avant-gardes européennes. Son premier président, le peintre Lemuel Wilmarth, a lui-même étudié au sein des académies de Munich et Paris. Robert Henri joue lui un travail de sape plus radical : bien que formé à la Pennsylvania Academy of Arts à partir de 1886, et que membre éminent des institutions académiques du Nord-Est américain (il est professeur à la New York School or Art de 1900 à 1908 et membre de la National Academy of Design à partir de 1906), il promeut la liberté des artistes, notamment au sein de l'école qu'il fonde en 1908, après avoir découvert les avant-gardes européennes lors de son séjour à l'Académie Julian à Paris. Arrivé lui d'Espagne pour prendre la direction de la Escuela de Bellas Artes de Santiago du Chili en 1911, le peintre Fernando Álvarez de Sotomayor transmet l'esthétique impressionniste et suscite la constitution d'un groupe de jeunes artistes sécessionnistes, la Generación del Trece, qui tient sa première exposition en 1913. La contestation s'amplifie dans les années 1920, aboutissant après les polémiques déclenchées lors du Salón Oficial de 1928 à la fermeture de la Escuela de Bellas Artes.

Les années 1920 voient également la fin de la domination pédagogique de l'académisme au Mexique. Un mouvement de grève des élèves de la Escuela Nacional entraîne la démission du directeur. Des établissements concurrents sont créés, la Escuela de Pintura al Aire Libre, la Escuela de Talla directa y Escultura, soucieux de rompre avec l'influence européenne et de mettre davantage en avant les formes locales et populaires d'art. Au Brésil, l'architecte Lúcio Costa, formé à Newcastle et à Montreux, prend en 1930 la direction de l'Escola Nacional de Belas Artes où il introduit lui aussi les idées des avant-gardes européennes. La contestation gagne également Cuba, notamment grâce à Eduardo Abela, formé en Espagne et à Paris dans les années 1920, l'un des créateurs en 1937 de l'Estudio Libre de Pintura y Escultura qui souhaite promouvoir là encore un art national au détriment des influences européennes. Aux États-Unis, il faut aussi noter le rôle du peintre allemand Hans Hofmann ; après 15 ans de formation et de carrière à Paris, puis 15 ans d'activité à la tête de sa Schule für Moderne Kunst à Munich, il vient enseigner à Berkeley en 1930 et 1931 avant de s'installer à New York où il enseigne à l'Art Students League (1932-1933). Il crée ensuite sa propre école d'art, la Hans Hofmann School of Fine Arts, qui joue dans les années 1930-1940 un rôle majeur dans la diffusion des théories esthétiques modernes. Son école, active pendant 25 ans, forme 4 000 étudiants dont certains deviennent à leur tour professeurs d'art.

Les années 1930 voient aussi la diffusion des deux côtés de l'Atlantique des principes et des acteurs du mouvement du Bauhaus, après la fermeture de l'école berlinoise par les nazis en 1933. Dès cette année, Josef Albers rejoint le tout nouveau Black Mountain College, qui sous son influence accorde une large place aux arts graphiques. Il y reste jusqu'en 1949 avant de rejoindre l'université de Yale dont il est l'un des enseignants de 1950 à 1960. Il y développe un enseignement novateur, très éloigné des principes de l'académisme européen qui y domine encore, et son influence est certaine : son ouvrage phare, *Interaction of Color* (1963), est traduit dans huit langues et considéré comme l'un des principaux manuels d'enseignement artistique de sa génération. Le Black Mountain College forme du reste pas moins de 1 200 étudiants durant ses 24 années d'existence, selon des principes pédagogiques inspirés également de John Dewey.



Couverture de l'ouvrage de Josef Albers, *Interaction of Color*, dans son édition allemande, 1970

Source : The Josef & Anni Albers Foundation

À partir des années 1940, ces mouvements de contestation et de modernisation pédagogiques gagnent également l'Afrique, dans un contexte plus large d'intensification des mouvements indépendantistes et nationalistes qui concourent à remettre en cause toutes les formes de domination européenne. Ce phénomène est parfois dû à des artistes africains. Le cas de l'artiste ghanéen Oku Ampofo est emblématique : c'est en effet, paradoxalement, dans les musées européens qu'il découvre l'art africain, et, une fois revenu au Ghana, en 1940, il a tendance à se détacher de l'influence européenne au profit des traditions africaines. Souvent cependant ces transferts en rupture sont le fait de « parrains inspirés » européens (Jean-Loup Amselle). Deux expériences, appelées à un grand succès, sont créées dans cet esprit au Congo belge dans les années 1940. En 1943, le missionnaire belge Marc Wallenda fonde à Gombe-Matadi l'École Saint-Luc, pour former des sculpteurs. Trois ans plus tard, en 1946, l'ancien marin français Pierre Romain-Desfossés ouvre à Élisabethville l'Académie d'art populaire indigène, vite surnommée « Le Hangar », pour la peinture. Rompant avec la pratique de l'imitation des chefs d'œuvre de l'art, les deux hommes privilégient la spontanéité de l'expression et développent une pédagogie particulière, visant à donner le moins de cadres possibles à l'élève de façon à le laisser exprimer son talent et surtout sa sensibilité africaine, qu'il s'agit de ne pas parasiter par des éléments européens. Ironie de l'histoire, ces deux établissements en rupture avec la tradition académique européenne constitueront bientôt les deux grandes académies du Zaïre : la première devient en 1957 l'Académie des Beaux-Arts, tandis que la seconde est intégrée après la mort de son fondateur en 1954 à l'Académie des beaux-arts et des métiers d'art fondée à Lubumbashi en 1951 par un autre Belge, le peintre Laurent Moonens. Toujours en 1951, c'est encore un Belge, Pierre Lods, qui fonde à Brazzaville, dans le Congo français voisin, un atelier de peinture basé sur les mêmes principes pédagogiques, l'école de Poto-Poto. Citons encore le frère belge Marc-

Stanislas (Victor Arnold Wallenda) à Léopoldville, l'Autrichien Ulli Beier à Oshogbo au Nigeria : se multiplient ainsi dans l'Afrique au milieu du siècle les expériences de ce type, des établissements privés en rupture avec la tradition académique européenne perpétrée par les écoles publiques davantage imprégnées de l'héritage colonial. Celles-ci cependant peuvent aussi être le cadre de ces mouvements de contestation. L'École des Beaux-Arts d'Abidjan est ainsi marquée dans les années 1970 par le mouvement Vohou-Vohou inspiré notamment par des peintres enseignants venus d'autres rivages atlantiques, comme le Martiniquais Serge Hélénon, formé à l'École des Arts appliqués de Fort-de-France et à celle d'Arts décoratifs de Nice, fondateur de l'école négro-caraïbe.

Circulations étudiantes vers l'Europe – et retours

Pendant trois siècles, l'espace atlantique est ainsi sillonné d'artistes qui partent diriger des établissements de formation ou y enseigner. Ils sont autant de vecteurs des transferts esthétiques et pédagogiques entre les différentes régions de cet espace. Les circulations en ce domaine ne se limitent cependant pas à eux : il faut aussi remarquer l'importance des flux d'étudiants et d'artistes en formation. Ceux-ci sont anciens : dans les colonies européennes d'Amérique, l'absence ou la rareté des structures d'enseignement, comme le tropisme européen des élites locales, poussent de nombreux jeunes gens à s'embarquer pour aller recevoir ou compléter leur formation artistique dans les métropoles. Ils y sont le plus souvent encouragés par leurs familles, par les autorités (qui créent parfois des bourses) comme par les artistes et les institutions de formation, lorsqu'elles existent. Les mêmes encouragements existent aussi, à partir du XIX^{e} siècle surtout, en Europe : l'idée est là de dépasser la figure de l'artiste vagabond constituée dans la bohème et les avant-gardes champêtres des années 1830-1870, et de promouvoir l'ouverture des artistes à d'autres mondes culturels, à d'autres univers esthétiques, à d'autres sources d'inspiration. Evidemment, les exemples de ces artistes partis se former à l'étranger sont légion – certains ont déjà été évoqués – et ces flux sont quasiment impossibles à quantifier. Quelques caractéristiques ressortent cependant.

La durée peut être variable, mais en raison du coût du voyage et de la longueur de la formation, elle est rarement inférieure à plusieurs années. Parmi les peintres nord-américains du XIX^{e} siècle, Robert Henri reste trois ans en Europe, Thomas Eakins quatre (1866-1870), William Merritt Chase six (1872-1878). John Trumbull lui y reste neuf ans (1780-1789) et y reviendra encore de 1794 à 1801 puis de 1808 à 1816. Chez les peintres sud-africains du XX^{e} siècle ayant étudié à Londres, Nerine Desmond ne reste qu'un an à la Central School of Art (1938), Christo Coetzee suit deux ans les cours de la Slade School of Art (1951-1953), Gregoire Boonzaier assiste pendant trois ans à ceux de la Heatherley School of Fine Art et de la Central School of Art and Design (1934-1937). On voit que le séjour européen dépasse souvent le cadre des années de formation. Certains artistes ne reviennent que fort tard chez eux, comme le peintre Daniel Hernández, qui quitte son Pérou natal en 1875 et ne s'y réinstalle définitivement qu'en 1917 pour devenir directeur de la Escuela Nacional de Bellas Artes de Lima. C'est le cas également de Diego Rivera, arrivé à Madrid en 1907, qui s'installe à Paris en 1909 pour y poursuivre son apprentissage, ville dont il ne rentrera définitivement au Mexique qu'en 1921. Certains étudiants ne reviennent même jamais dans leur pays d'origine : ce fut le cas, isolé au XVIII^{e} siècle, de Benjamin West qui fit sa carrière à Londres, ou encore, un siècle plus tard, de James Whistler, qui partagea la sienne entre cette ville et Paris, tandis qu'à la fin du XX^{e} siècle le Sud-Africain Ansel Krut, diplômé du Royal College of Art en 1986 mène toute sa carrière en Angleterre. Il est vrai que ce phénomène est beaucoup plus fréquent dans l'Afrique de la deuxième moitié du XX^{e} siècle, dont les artistes ne trouvent pas dans leur pays d'origine les facilités d'activité (matériel disponible et bon marché, marché de l'art dynamique…) que leur offre l'Europe.

Les destinations sont également variées. A l'échelle de toute la période, l'Europe constitue le principal pôle d'attraction et, en Europe, dominent évidemment les capitales artistiques, Rome, Paris, Londres, Vienne, Madrid… Il n'est pas systématique cependant que le jeune artiste ne fréquente qu'un seul pays, une seule ville, une seule institution. Manuel Dias de Oliveira, l'un des rares artistes brésiliens de l'époque coloniale à avoir pu séjourner en Europe, a étudié à Lisbonne mais aussi à l'Académie San Luca de Rome. Eakins étudie dans l'atelier de Jean-Léon Gérôme à Paris, mais passe également six mois en Espagne à étudier l'œuvre de Velázquez au musée du Prado. Merritt intègre la Königliche Akademie de Munich, mais fait également en 1877 un voyage de neuf mois à Venise. Leur longue présence en Europe permet aux étudiants de parcourir les routes traditionnelles de la formation des artistes et de reproduire le modèle de l'artiste itinérant qui y domine longtemps. Le Vieux-Continent n'est d'ailleurs pas la destination exclusive, même s'il reste la principale. De plus en plus, le séjour à l'étranger se fait dans un pays voisin plutôt que lointain. Le peintre hondurien Francisco Pinto Rodezno se forme ainsi dans l'entre-deux-guerres à Paris mais aussi à La Havane. Les Etats africains, dans la deuxième moitié du XX^e^ siècle, ont également tendance à encourager les circulations intra-africaines plutôt que les voyages vers l'Europe ou l'Amérique du Nord. Des modèles concurrents à celui de l'Europe occidentale se développent également. Les États-Unis bien sûr, mais aussi les pays socialistes qui tissent leurs propres réseaux d'échanges pour les étudiants en art. Cuba devient une destination privilégiée pour les Etats socialistes du pourtour atlantique, africains notamment, qui privilégient les séjours de formation dans les pays frères du bloc communiste.

Ainsi s'estompent progressivement les liens hérités du passé colonial. Celui-ci du reste n'a jamais déterminé de façon systématique la géographie des flux : on a vu que nombre d'artistes latino-américains des XVIII^e^ et XIX^e^ siècles préféraient Rome et Paris à Madrid ou Lisbonne. Les peintres mexicains Julio Ruelas et Germán Gedovius voyagent, eux, en Allemagne. Les artistes africains du XX^e^ siècle ne choisissent pas non plus systématiquement leur (ancienne) métropole pour se former. Le sculpteur zaïrois Limbe M'Puanga Liyolo (né en 1943), ne se forme pas en Belgique mais en Autriche, à Graz et Vienne, tandis que le Nigerian Ego Uche Okeke (1933) fait de même en Allemagne de l'Ouest, le Malien Bouba Keita en Italie… Si l'Europe reste une destination privilégiée, elle occupe une position de moins en moins exclusive, surtout dans le contexte de décolonisation. En témoigne l'évolution des destinations choisies par les étudiants de Trinité-et-Tobago après l'indépendance : si beaucoup choisissent l'Angleterre, ou encore le continent européen, les flux sont croissants vers le Canada, les États-Unis, l'Afrique ; dans les années 1990, la Edna Madney School of Fine Art en Jamaïque et l'École Régionale des Arts Plastiques de la Martinique constituent aussi des destinations prisées des étudiants trinitéens. Le Liberia quant à lui, l'un des rares États atlantiques à ne pas avoir de passé colonial, envoie à l'étranger 18 étudiants en arts en 1971, 15 en 1972. On n'a pas le détail de leurs destinations, mais on sait que sur les 343 étudiants du pays partis à l'étranger en 1972, 69% choisissent l'Amérique du Nord, 26% l'Europe, 5% un autre Etat africain.

Les autorités misent parfois sur ces voyages d'étudiants et les encouragent. C'est le cas par exemple dans le Paraguay des deux frères présidents Carlos Antonio et Francisco Solano López, qui dirigent successivement le pays de 1844 à 1870, comme dans le Venezuela d'Antonio Guzmán Blanco (1870-1877) qui crée des bourses pour faciliter le voyage en Europe des artistes en formation. C'est également grâce à une telle bourse que le peintre péruvien Daniel Hernández peut partir pour Rome et Paris en 1875. En France sont institués le Prix du Salon en 1874 (lequel privilégie encore cependant la destination romaine), puis les bourses de voyage en 1881. Dans le même esprit, les bourses de voyage vers l'AOF, créées en 1911, étendues à l'AEF en 1924, doivent permettre à de jeunes artistes français de se familiariser avec l'art africain, mais aussi de diffuser en Afrique les principes de l'enseignement artistique européen – certains deviennent professeurs d'art dans les colonies. Le peintre Laurent Moonens, professeur de dessin à

Molenbeek, obtient en 1948 une bourse équivalente financée par le ministère belge des Colonies. Le British Council, créé en 1934, fait également bénéficier de bourses les étudiants en art des Etats du Commonwealth souhaitant venir étudier au Royaume-Uni. Le Nigeria lance quant à lui en 1968 un « programme d'urgence pour la formation des enseignants » et crée des bourses d'études dont 10% sont réservées aux activités culturelles et créatrices. Plus d'une centaine d'étudiants en bénéficient en deux ans. Au Togo, un système équivalent ne concerne que les trois ou quatre meilleurs étudiants en art au milieu des années 1970. Au-delà des bourses, d'autres dispositifs permettent de faciliter les séjours des étudiants artistes à l'étranger : le Département de la coopération internationale du ministère argentin de la Culture et de l'Education administre ainsi les résidences de la Nuestra Señora de Luján à Madrid et de la Fondation de l'Argentine à Paris, qui représentent 200 places.

Ces circulations fondent une tradition d'accueil des élèves étrangers dans les établissements européens qui, sauf exception, ne se dément quasiment jamais. Les établissements parisiens sont parmi les plus prisés. L'École nationale des Arts décoratifs accueille à Paris jusqu'à 30 étudiants étrangers par an avant la Grande Guerre, et encore une vingtaine pendant les années 1920. Mais la crise des années 1930 conduit à un nouveau regard sur ces étudiants dont on considère désormais comme une injustice le fait qu'ils soient dispensés du concours d'admission ; aussi leurs frais d'inscription sont-ils doublés en 1939. La tradition d'accueil persiste cependant, et l'École accueille encore 15 à 20% d'étudiants étrangers dans les années 1980, dont les deux cinquièmes viennent des pays africains. L'École nationale supérieure des Beaux-Arts de Paris connaît la même tradition. 17% des nouveaux inscrits en 1889 ne sont pas français ; l'atelier de Fernand Cormon accueille entre 20 et 25% d'étrangers dans le premier quart du xx^{e} siècle. Dans les années 1980 encore, l'École en accueille une proportion équivalente : parmi ceux-ci, 12% viennent des deux Amériques, un peu moins de 10% d'Afrique (la moitié sont des Européens). Le développement à la fin du xx^{e} siècle de dispositifs contractuels d'échanges, type Erasmus, donne un nouveau cadre aux échanges transatlantiques dans le domaine de l'éducation artistique. Durant l'année 1994-1995, 87 étudiants de l'ENSBA ont pu effectuer un séjour à l'étranger : 31 l'ont fait en Amérique du Nord, 3 en Afrique, aucun en Amérique latine ; l'établissement a également accueilli 64 étudiants d'écoles étrangères, un quart venant des États-Unis ou du Canada, 4 d'Afrique [tableau].

Région	Etudiants étrangers accueillis à l'ENSBA	Etudiants de l'ENSBA ayant bénéficié d'un séjour à l'étranger			
		Erasmus	Echanges avec autres écoles d'art	Bourses Colin-Lefrancq	Total
Afrique ***Dont Côte d'Ivoire*** ***Dont Ghana***	**4** *3* *1*	**-** *-* *-*	**1** *-* *1*	**2** *2* *-*	**3** *2* *1*
Amérique ***Dont Canada*** ***Dont États-Unis***	**15** *6* *9*	**-** *-* *-*	**15** *4* *11*	**16** *6* *10*	**31** *10* *21*
Europe	37	17	24	-	41
Autres régions	8	-	5	7	12
Total	64	17	45	25	87

École nationale supérieure des beaux-arts de Paris. Echanges d'étudiants durant l'année 1994-1995. Source : *École nationale supérieure des beaux-arts. Rapport d'activité. Octobre 1994 – octobre 1995*, Paris, Énsb-A, 1995, pp. 23, 27-28.

Le rôle des revues

Les revues jouent un rôle inégal dans la diffusion de l'information sur l'enseignement artistique. En France, les périodiques, phares dans leurs domaines respectifs, que sont la Revue internationale de l'enseignement et la Gazette des beaux-arts, ne s'y intéressent quasiment pas : les tables de la première pour la période 1878-1920, celles de la seconde pour les années 1859-1959, montrent l'absence d'articles spécifiquement consacrés à ces questions. La première ne s'intéresse aux régions atlantiques que pour étudier leurs systèmes éducatifs généraux ou présenter l'organisation de l'enseignement colonial, et la seconde ne se tourne vers les Etats américains que pour livrer des analyses sur certaines œuvres que comportent leurs collections – autant dire que l'Afrique est la grande absente de cette revue. Peut-être parce que la question de l'enseignement artistique y présente un enjeu plus important et plus récent, les revues d'art nord-américaines y consacrent en revanche une certaine place. Grâce à l'index établi par Mary Morris Schmidt à partir de 43 revues courant de 1844 à 1907, on peut recenser sur cette période 338 articles consacrés à l'« Art Education », dont 75 concernent les systèmes d'enseignement artistique étrangers (essentiellement européens).

Revue	Dates	Villes d'édition	Nombre d'articles
Bulletin of the American Art Union	1848-1853	New York	1
The Crayon	1855-1861	New York	3
Cosmopolitan Art Journal	1856-1861	New York	1
The New Path	1863-1865	New York	1
The Art Journal	1875-1887	New York	21
The Magazine of Art	1878-1904	Londres, New York, Paris	8
The Art Amateur	1887-1903	New York	23
American Art Review	1879-1881	Boston	1
The Studio	1881-1893	New York	5
Modern Art	1883-1897	Boston	1
American Art Illustrated	1886-1887	Boston	1
The Connoisseur	1886-1889	Philadelphie	1
The Collector	1889-1899	New York	2
Brush and Pencil	1897-1907	Chicago	6

Les articles consacrés aux systèmes d'enseignement artistique à l'étranger dans les revues artistiques publiées aux Etats-Unis dans la deuxième moitié du XIX^{e} siècle

Si les articles sont ponctuels dans les années 1850-1860, ils sont de plus en plus nombreux dans les années 1870 et se concentrent surtout sur les deux dernières décennies du siècle. Deux revues, The Art Journal (édition américaine d'un périodique anglais) et The Art Amateur, représentent à elles seules 44 articles [tableau]. Seule l'Europe suscite l'intérêt des revues et, en Europe, c'est surtout le Royaume-Uni qui est étudié. Les autres rivages de l'Atlantique sont complètement ignorés : cela peut s'expliquer pour l'Afrique,

qui n'a pas encore de système institutionnalisé d'enseignement artistique, mais c'est plus surprenant pour l'Amérique latine, horizon de plus en plus important de la politique états-unienne au XIXe siècle, et région où la question de la formation aux arts suscite bon nombre de débats et d'initiatives durant cette période. Notons du reste que ce sujet n'intéresse pas des revues pourtant directement concernées : The Art Student, revue publiée par les étudiants de la School of the Museum of Fine Arts à Boston de 1882 à 1884 ne consacre aucun article aux systèmes étrangers, et il en va de même pour la revue The Quartier Latin, publiée à Paris de 1896 à 1899 par l'American Art Students Association. A l'inverse, des périodiques plus généraux s'intéressent à ces questions, ainsi The North American Review qui publie en 1892 un article, « Art Students in Italy », prodiguant aux jeunes Américains une série de conseils en vue d'un séjour de formation dans la patrie de Michel-Ange...

BIBLIOGRAPHIE

Wygant, Foster. *School art in American culture, 1820-1970*. Cincinnati: Interwood Press, 1993.

Universidad de Costa Rica, Escuela de Artes Plásticas, and Museo de Arte Costarricense. *Centenario: Escuela Nacional de Bellas Artes, 1897-1997 : programa re-visión de un siglo*. Vol. 1. Museo de Arte Costarricense, 1997.

Unesco. *Politiques culturelles : études et documents*. 76 vols. Paris: Unesco, 1969.

Turner, Jane Shoaf, ed. *Encyclopedia of latin American & Caribbean art*. 1 vols. Grove library of world art. New York: Grove, 2000.

Tavares Bastos Barbosa, Ana Mae. *Arte-Educação No Brasil : Das Origens Ao Modernismo*. Debates 139. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

Segré, Monique. *L'École des beaux-arts : XIXe et XXe siècles*. Logiques sociales. Paris: l'Harmattan, 1998.

Schmidt, Mary Morris. *Index to nineteenth century American art periodicals*. 2 vols. Madison (Conn.): Sound view press, 1999.

Provenzo, Eugène F. *Culture as curriculum : education and the international expositions (1876-1904)*. History of schools & schooling, vol. 2. New York: P. Lang, 2012.

L'éducation artistique en France : du modèle académique et scolaire aux pratiques actuelles, XVIIIe-XIXe siècles. 1 vols. Collection Art & société. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2010.

Marter, Joan M., ed. *The Grove encyclopedia of American art*. 5 vols. Oxford New York: Oxford university press, 2011.

Madriz Nava, Argenis. *La enseñanza de la educación artística en Venezuela*. Caracas: Ediciones GAN, 1985.

Macdonald, Stuart. *The history and philosophy of art education*. 1 vols. Cambridge: The Lutterworth press, 2004.

Hernán Errázuriz Larraín, Luis. *Historia de un área marginal: la enseñanza artística en Chile, 1797-1993*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 1994.

Germain, Georges-Hébert. *Un musée dans la ville: une histoire du Musée des beaux-arts de Montréal*. Edited by Musée des beaux-arts. Montréal: Musée des beaux-arts de Montréal, 2007.

Gaudibert, Pierre. *L'art africain contemporain*. 2e éd. rev. et corr. Diagonales. Paris: Editions Cercle d'art, 1994.

Fondation Cartier pour l'art contemporain. *Beauté Congo, 1926-2015 : Congo Kitoko : exposition, Paris, Fondation Cartier pour l'art contemporain, du 11 juillet au 15 novembre 2015*. 1 vols. Paris: Fondation Cartier pour l'art contemporain, 2015.

Fenton, James. *School of genius: a history of the Royal Academy of Arts*. London: Royal Academy of Arts, 2006.

Cardoso, Rafael, and Colin Trodd, eds. *Art and the academy in the nineteenth century*. Manchester: Manchester university press, 2000.

Berman, Esmé. *Art and artists of South Africa : an illustrated biographical dictionary and historical survey of painters, sculptors and graphic artists since 1875*. Cape Town, Rotterdam: A. A. Balkema, 1983.