

Introduction

Alain BONNET

Vous déclarez qu'il n'y a pas de politique de l'enseignement artistique; vous avez raison, Monsieur Fréville. Si vous désirez que je vous en donne la raison, nous le ferons seul, car c'est extrêmement long... Je voudrais qu'on me montre le malin capable de dire ce qu'est l'enseignement des arts¹.

Les études qui composent ce volume sont issues de deux manifestations scientifiques, organisées à l'origine de façon indépendante. La première, chronologiquement, s'est déroulée à Nantes en octobre 2007 sous la forme d'un colloque intitulé *L'enseignement des arts – Du modèle académique aux pratiques actuelles*; la seconde, organisée en juin 2008 par l'Université de Paris I dans le cadre du séminaire « Art, Politique, Institutions », a réuni à l'Institut national d'histoire de l'art des chercheurs de différents horizons conviés à débattre de questions liées à la *Généalogie des politiques éducatives en matière artistique et culturelle*.

La cohérence des thèmes abordés lors de ces deux événements a engagé leurs organisateurs à les regrouper dans une publication commune. Le fait que deux manifestations aient posé, à quelques mois d'intervalle, la question de l'histoire de l'enseignement artistique témoigne au moins que cette question possède aujourd'hui une actualité qu'elle n'a pas toujours connue, sur le plan de la réflexion historique et critique, sinon sur celui des proclamations ministérielles et des réformes administratives. Ce renouveau d'intérêt fut attesté, il y a quelques années, par l'organisation d'un cycle de conférences à l'auditorium du musée du Louvre. L'intitulé de ce cycle, *Peut-on enseigner l'art aux artistes?*, indiquait les limites conceptuelles qui avaient marqué jusqu'alors la réflexion sur l'enseignement des arts². Ce titre, à cause précisément de son caractère paradoxal, est révélateur pour plusieurs raisons. Il est sans doute étonnant que l'on puisse s'interroger sur les possibilités d'enseignement d'une discipline inscrite, en France au moins, dans les programmes d'éducation du système scolaire public; une discipline également enseignée dans des institutions spécifiques, les écoles d'art, les écoles d'arts appliqués ou les départements universitaires d'arts plastiques; une discipline dont

l'enseignement a une longue histoire, depuis la formation pratique dispensée dans le cadre des ateliers à l'époque des corporations jusqu'à la fondation des académies, en Italie puis en France; une discipline, enfin, qui fait aujourd'hui l'objet d'une compétition internationale entre les écoles d'art³. La dénomination même de ce cycle de conférences indiquait suffisamment les présupposés idéologiques qui justifiaient cette question, certainement rhétorique. L'interrogation portait non sur les modalités de cette instruction particulière (comment enseigner l'art?) ou sur la fonction de cette filière pédagogique (pourquoi enseigner l'art?), mais bien sur la possibilité même de cet enseignement. Imaginerait-on un instant que l'on puisse mettre en doute la possibilité d'un enseignement de la médecine, du droit ou de la mécanique automobile? Pourrait-on poser, à ces disciplines, la même question: peut-on enseigner la médecine aux médecins, le droit aux juristes, la mécanique aux mécaniciens? On comprend bien, ici, que ce qui ruine par avance la possibilité d'un enseignement artistique, c'est l'idée que l'on ne devient pas artiste, mais que cette qualité est donnée dès l'origine. C'est-à-dire donc que l'art ne procède pas d'une formation, de l'acquisition méthodique de savoir-faire et de valeurs, mais qu'il découle d'un tempérament, d'une disposition psychologique native. Que l'art, au fond, n'est pas un métier, mais une vocation; que l'art ne s'apprend pas parce que l'artiste est artiste dès la naissance et qu'une forme quelconque d'instruction dans ce domaine doit être assimilée à une contrainte qui le détourne de ce qu'il est déjà et qui le qualifie comme artiste⁴.

Pour échapper au registre essentialiste du mythe de la vocation, et aux apories sur lesquelles une telle conception de la prédestination ne manque pas de déboucher, il faut admettre que les modes d'instruction déterminent dans une large mesure les formes artistiques ou, pour le dire autrement, que les conventions diffusées par un système d'enseignement délimitent les champs possibles de la création. On a souvent reproché au système académique d'avoir stérilisé, par ses contraintes et ses prescriptions, l'expression artistique contemporaine (idée curieuse au demeurant, si l'on observe l'étonnant foisonnement stylistique du XIX^e siècle, période qui fut soumise, plus que tout autre, au modèle académique); ne pourrait-on pas aussi bien inverser la charge de la preuve et affirmer que les formes de l'art contemporain sont directement déterminées par les modes de formation, ou, si le terme est impropre, d'éveil en usage dans les écoles d'art? En ce sens, un jeune élève ne serait pas moins asservi aujourd'hui, par le caractère libéral et vague du système d'éducation, par l'imprégnation aux valeurs et aux idéaux de la modernité esthétique issus des avant-gardes historiques que ce système impose, par l'organisation marchande de diffusion des œuvres et par les réseaux publics d'aide et de soutien, qu'il ne l'était au XIX^e siècle, lorsqu'il était formé à l'École des beaux-arts selon le système doctrinaire de l'Académie des Beaux-Arts, quand ses productions étaient jugées par le jury du Salon unique, quand il dépendait des commandes prestigieuses de l'État.

L'objet des communications de ce volume est donc de mettre en perspective l'évolution des structures didactiques qui ont défini les caractéristiques de l'enseignement des arts et, partant, de tracer l'histoire des fonctions qui ont été

assignées à cette instruction particulière, du XVIII^e siècle au XXI^e siècle. Le plan retenu conserve, peu ou prou, la répartition des communications selon les deux manifestations initiales. La première partie est plus directement axée sur les modalités de la formation académique, qui ont marqué l'histoire de l'enseignement des arts au XIX^e siècle avec l'institution majeure de l'École des beaux-arts de Paris, modèle à la fois imité et rejeté. La deuxième partie étudie la diffusion de ce modèle académique, d'un point de vue formel et d'un point de vue institutionnel. La troisième partie examine le dépassement de cette tradition, d'abord sous l'effet du développement des arts décoratifs, de leur enseignement et de l'importance qu'ils ont peu à peu conquis dans le domaine artistique, puis par une tentative de reprise en main de l'instruction artistique par les instances officielles, enfin à l'époque de l'émergence des avant-gardes. La dernière partie traite de l'évolution de l'enseignement artistique dans le système public de formation, de l'enseignement du dessin à l'enseignement des arts plastiques, du XVIII^e siècle à nos jours, et ouvre sur la question, très actuelle et très débattue, de la place réservée à l'histoire des arts dans le cursus scolaire.

Jusqu'en 1863, l'École des beaux-arts de Paris n'enseigna que le dessin. Les techniques artistiques propres à chaque discipline, la peinture, la sculpture et l'architecture, étaient abandonnées à des maîtres qui dirigeaient des ateliers privés. Emmanuelle Brugerolles retrace l'histoire de la collection de dessins conservée à l'École des beaux-arts. La caractéristique principale de l'instruction académique était de se fonder sur une instruction graphique poussée, développée par des exercices systématiques d'après le modèle vivant ou d'après la bosse. Des concours de différente nature, auxquelles vinrent s'ajouter, dans la deuxième moitié du siècle, des prix décernés par diverses fondations, contribuèrent à enrichir les collections de l'École. Ces séries continues de travaux scolaires donnent une idée de l'excellence, mais aussi bien de la monotonie, qui caractérisaient les productions d'élèves exposés à une tradition formative forte. Anne-Marie Garcia, étudiant les collections de gravures conservées à l'École des beaux-arts, souligne également l'immuabilité formelle des productions scolaires, en marge des évolutions stylistiques et techniques de la période. Ce conformisme répondait certainement aux valeurs que défendait l'Académie, valeurs morales sans doute, comme la patience, le goût du travail soigné, le rejet de toutes formes de préoccupation mercantile, valeurs stylistiques également, fondées sur la prééminence du dessin, mais valeurs doctrinales surtout. Le combat académique contre la gravure d'interprétation et sa défense de la gravure de reproduction correspondaient très certainement à la conception classique qui veut que la qualité d'une œuvre ne tienne pas à la matérialité de sa facture, au traitement de la touche par quoi se révèle la personnalité de l'artiste, mais à l'idée qui a présidé à sa conception et qui, dans une certaine mesure, peut être reproduite et diffusée dans une gravure.

L'aboutissement d'une scolarité réussie à l'École des beaux-arts de Paris se situait à Rome, conservatoire des grands modèles de la tradition classique que les élèves devaient inlassablement copier pour pouvoir espérer atteindre l'excellence artistique. La Villa Médicis ouvrait ses portes aux heureux lauréats du Prix de

Rome pour poursuivre dans la Ville éternelle la formation engagée dans la Ville lumière. L'étude de Françoise Collin sur le séjour romain des compositeurs de musique rappelle que la Villa constitua, tout au long du XIX^e siècle, un phalanstère artistique réputé autant que décrié, accueillant aussi bien les peintres que les sculpteurs, les architectes, les graveurs et les musiciens. Cette communauté d'artistes était placée sous l'autorité d'un membre de l'Académie des Beaux-Arts, le plus souvent un peintre ou un sculpteur, à qui incombait la tâche difficile de faire respecter un règlement tatillon, ou jugé tel par la majorité des pensionnaires. Outre les envois réglementaires qu'ils devaient adresser chaque année à leurs censeurs parisiens, les pensionnaires devaient respecter l'obligation de célibat ; ils devaient prendre leur repas à la table commune ; ils ne pouvaient s'absenter de Rome sans la permission expresse du directeur. Ces articles du règlement n'étaient pas seulement l'effet de la manie despotique de l'Académie ; ils visaient à susciter chez les lauréats du concours académique un sentiment de solidarité et une conscience de leur valeur et de leurs devoirs. À en juger par les nombreuses sociétés créées par les anciens Romains, la Société de l'Oignon, la Société du Disque, la Société des Hippopotames, les Cald'Arrosti, associations qui permettaient d'entretenir à Paris l'esprit de corps forgé à Rome, ce règlement pointilleux ne fut pas tout à fait vain⁵. Les anciens pensionnaires formaient une communauté soudée par des souvenirs communs et une conception partagée de la grandeur artistique, ou une espèce de syndicat uni pour la défense des privilèges attachés au titre de Romain et par la nécessité de combattre les entreprises de dénigrement qui se multiplièrent au long du siècle. Mais c'est bien l'ensemble du système éducatif, dont le séjour à la Villa Médicis n'était l'aboutissement que pour quelques rares privilégiés, qui contribuait à forger un sentiment d'appartenance. L'École des beaux-arts de Paris devint, dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, un modèle pour les gouvernements étrangers, qui tentèrent d'en imiter le système d'instruction, et une destination recherchée pour les artistes étrangers, qui trouvaient dans la capitale française un milieu dynamique et stimulant. La mythologie forgée sur la vie de bohème parisienne fournit le prétexte d'un grand nombre de romans ou de récits autobiographiques, preuve suffisante sans doute de la fascination qu'exerçait sur le public les débordements de la vie d'artiste et les mystères de la création⁶. Emmanuel Schwartz étudie quelques exemples de ces artistes étrangers qui vinrent à Paris, et quelquefois d'aussi loin que de Chine, pour se soumettre aux contraintes de la formation académique et tenter de rapporter quelque chose dans leur pays du goût parisien qui, en matière d'art, triomphait au Salon.

Le modèle académique de la formation exerçait un tel ascendant qu'il se diffusa à travers l'Europe et dicta les structures de l'enseignement des arts du dessin à tous les niveaux de l'instruction⁷. Cette domination procédait du mode d'organisation hiérarchique qui définissait les étapes de la formation. Le jeune élève devait d'abord s'inscrire dans un atelier privé pour pouvoir présenter le concours d'entrée à l'École des beaux-arts, puis poursuivre sa formation technique dans cet atelier afin de tenter le concours du Prix de Rome. Les ateliers privés les plus réputés étaient dirigés par des artistes qui enseignaient également à l'École et qui faisaient partie des jurys qui jugeaient les concours. L'atelier d'Ingres forma ainsi plus de quatre cents élèves⁸.

Jérôme Montchal retrace la pérennité des principes pédagogiques ingresques en suivant le magistère exercé par Hyppolite Flandrin, l'élève préféré du maître, puis par Jean-Baptiste Poncet, son disciple, qui assurèrent l'un et l'autre la postérité des préceptes d'Ingres. La formation dans les ateliers privés contribuait également à développer un sentiment de groupe, sentiment qui pouvait déboucher sur la constitution de colonies d'artistes organisées autour d'un projet esthétique partagé. Plus généralement, l'origine de ces groupements d'artistes découlait des nécessités économiques qui imposaient la location commune d'un logement, d'un atelier et d'un modèle. Hélène Jagot, en étudiant le groupe des Néo-Grecs, issu de l'atelier de Delaroche, et de leur phalanstère de la rue de Fleurus, montre que ces associations informelles pouvaient aider les jeunes artistes à définir certaines caractéristiques stylistiques et certains choix thématiques qui contribuaient à les imposer aux yeux de la critique et du public et ainsi à assurer leur réputation. Une telle stratégie de carrière pouvait constituer un danger pour la prééminence de l'École des beaux-arts et pour l'institution du Prix de Rome, en démontrant que la réussite professionnelle n'était pas nécessairement tributaire de l'obtention de succès académiques. Le pouvoir d'attraction de l'École était tel, cependant, qu'elle servit de modèle à toutes sortes de projets d'institutions scolaires destinées à l'instruction des artistes. Emmanuelle Amiot-Saulnier en propose un exemple en s'intéressant au projet d'une École des beaux-arts catholique engagé par la société de Saint-Jean. Jean-François Croz montre que les modes pédagogiques en vigueur à l'École des beaux-arts de Paris étaient à ce point influents qu'ils pouvaient guider les principes d'organisation de la classe de dessin d'une institution scolaire qui n'était pas destinée à la formation d'artistes. Le développement des techniques de reproduction, en autorisant la diffusion de modèles graphiques de plus en plus nombreux et variés, contribua toutefois à desserrer l'emprise du modèle académique en diversifiant les publics et les références stylistiques. Dans la seconde moitié du siècle, la diffusion commerciale des matériaux d'artistes standardisés libéra les élèves des contraintes serviles de l'atelier et favorisa la constitution d'une classe pléthorique d'amateurs et de dilettantes qui refusèrent l'enseignement académique et choisirent l'autodidaxie comme voie d'accès à la profession. L'exemple de la maison Goupil, étudiée ici par Pierre-Lin Rénié, est caractéristique de cette vogue des modèles gravés qui pouvaient servir de substitut aux réseaux traditionnels de formation.

Le modèle académique, critiqué tout au long du siècle à cause de son immobilisme et de son dogmatisme, qui apparaissaient comme contraires aux aspirations des sociétés modernes au progrès et au renouvellement des biens de consommation, subira dans le dernier quart du même siècle la concurrence de plus en plus marquée de nouvelles filières scolaires. La contestation la plus rude émana des milieux économiques et industriels, soumis à la concurrence internationale, qui attaquèrent l'École des beaux-arts et le concours du Prix de Rome en les accusant de river les élèves à des modèles formels dépassés et de les contraindre au pastiche. Stéphane Laurent montre comment le développement des arts industriels aboutit à la définition de nouvelles normes d'instruction et à la création de nouveaux établissements de formation. Le pouvoir politique ne pouvait pas plus se désintéresser de l'enseignement des arts, qu'il liait à la prospérité économique

et à la grandeur politique de la nation. Le Second Empire avait cru pouvoir orienter dans un sens plus efficace et plus pratique la formation des artistes en retirant, en 1863, la gestion de l'Académie de France à Rome à la quatrième classe de l'Institut et en instituant à l'École des beaux-arts un Conseil d'enseignement directement dépendant du ministère⁹. La réforme échoua et, dès 1871, le gouvernement républicain rendit à l'Académie l'essentiel de ses prérogatives sur la Villa Médicis. Les gouvernements successifs de la III^e République continuèrent cependant à vouloir orienter la formation des artistes dans un sens différent de celui maintenu, obstinément, par l'Académie des Beaux-Arts. L'institution du Prix du Salon, sous le directorat du marquis de Chennevières, puis la création des Bourses de voyage, décidées par le Conseil supérieur des beaux-arts, contribuèrent à réduire l'influence du Prix de Rome. Alain Bonnet expose, dans son étude, les motifs qui conduisirent à la création de ces deux récompenses nationales, et la nouvelle conception de la place et du rôle des artistes dans la société qui les avaient inspirées. Les artistes indépendants, qui contestaient également la place centrale occupée par l'École des beaux-arts dans la carrière initiale des artistes, voulurent ouvrir des lieux d'enseignement plus en accord avec les idéaux de la modernité. Delphine Bière, en étudiant la formation artistique des femmes dans l'atelier dirigé par Fernand Léger, et Claire Maingon, en comparant les procédures didactiques mises en œuvre dans les ateliers d'André Lhote et de Fernand Léger, montrent les difficultés rencontrées par les artistes modernes pour définir un enseignement cohérent, à la fois libéré des exercices académiques et adapté aux principes de liberté et d'autonomie célébrés par l'idéologie moderniste. Le même dilemme, entre la nécessité d'un apprentissage des techniques et la pression des valeurs modernes d'expressivité, s'est posé pour l'enseignement de la sculpture par les artistes liés aux avant-gardes historiques, comme le démontre Paul-Louis Rinuy.

L'enseignement artistique ne relevait pas toutefois uniquement du domaine de l'art pur et n'était pas soumis entièrement au modèle parisien. Les municipalités fondèrent dès le XVIII^e siècle des écoles de dessin qui étaient essentiellement destinées à la formation des ouvriers. Agnès Lahalle retrace l'histoire de ces fondations, de leur administration et de leur pédagogie, librement définie par les autorités locales. Ces écoles municipales étaient toutefois dépendantes de l'Académie parisienne sur un autre plan. C'était le plus souvent la compagnie académique qui dépêchait les candidats au poste de professeur, et procurait ainsi des emplois honorables à ses élèves insuffisamment doués pour pouvoir espérer briguer les plus hauts titres. La plupart de ces écoles municipales disparurent en 1793, pour céder la place à un enseignement pratique dispensé dans les écoles centrales. D'autres lieux que les écoles servaient cependant à former les artistes. Dominique Poulot montre ainsi que les premiers musées de la fin du XVIII^e siècle pouvaient poursuivre sans contradiction l'enseignement du dessin aux praticiens et celui de l'histoire de l'art – d'une histoire de l'art philosophique autant qu'antiquaire. Cette situation découle de la place très particulière du dessin dans l'économie intellectuelle des Lumières, et dans les perspectives politiques. Cette activité semble en effet, tout à la fois, incarner les promesses de perfectibilité de la civilisation et fournir par là même les indices les plus sûrs des étapes de son développement. Ainsi le musée

pouvait-il accomplir une tâche documentaire et pédagogique d'instruction publique fondée sur les témoignages les plus représentatifs du mouvement de l'histoire, et assurer simultanément la responsabilité de fournir les modèles d'une émulation bien comprise, tant pour les arts libéraux que pour les arts mécaniques. La prise en compte officielle de l'importance, autant économique que culturelle, du dessin s'effectua toutefois hors du musée. Alain Bonnet et Renaud d'Enfert relatent, selon des points de vue différents, la difficile introduction du dessin dans le système public d'enseignement. Le dessin acquit la dignité et l'importance d'une matière scolaire fondamentale en étant détaché des nécessités de la formation artistique pour être placé au service de l'instruction technique. Les débats suscités par cette nouvelle fonction assignée à la formation graphique, les différents modèles pédagogiques élaborés pour fonder le dessin sur des bases rationnelles et l'engager dans la voie de l'utilité économique, éclairent d'un jour nouveau le renouvellement formel lié à la modernité artistique. La définition du dessin comme matière scolaire utile, et donc digne du soutien des pouvoirs publics, fut débattue au sein du Conseil supérieur des beaux-arts, créé en 1881. Marie-Claude Genêt-Delacroix rappelle dans son étude les fonctions de ce conseil gouvernemental, et des commissions qui lui étaient liées.

L'éducation artistique ne se limite toutefois pas à la seule formation des artistes. L'administration des beaux-arts de la Troisième République, en s'occupant de réformer l'enseignement du dessin et en liant cet enseignement aux applications industrielles, entendit également propager dans le public le sens esthétique et démocratiser le goût des productions artistiques. Cette volonté se traduisit, au niveau supérieur, par la création de chaires universitaires d'esthétique ou d'histoire de l'art et, à un niveau plus général, dans des programmes qui s'efforçaient d'introduire dans les écoles un mobilier et des outils pédagogiques dotés de qualités formelles. Elle fut également contemporaine du développement d'un tourisme culturel de plus en plus important, développement dont témoigne la multiplication des guides de voyage qui, en s'efforçant d'éclairer les choix des touristes, confortaient la hiérarchie, héritée de la tradition, des monuments et des musées éminents. La géographie culturelle tracée dans ces vade-mecum didactiques est ici analysée par Catherine Bertho-Lavenir. L'évolution des guides de voyage atteste de la place de plus en plus marquée qu'occupa au XX^e siècle, et qu'occupe aujourd'hui encore, la culture des arts visuels au sein d'une société envahie par les images. Cette importance accordée à la sphère culturelle et au domaine artistique sera prise en compte par l'État français, qui développera une politique spécifique ambitieuse, mais également ambiguë dans son organisation et dans sa finalité. Marie Lanvin étudie l'opposition entre le ministère de l'Éducation nationale et celui de la Culture, qui déterminera l'action publique en définissant les principes attachés aux compétences particulières de ces deux ministères. L'idée, exprimée avec force par André Malraux, que la culture procède d'un contact immédiat aux œuvres, fondé sur un goût inné qui ne demande qu'à se développer naturellement, s'oppose aux fins définies de l'éducation, qui suppose un apprentissage laborieux et un rapport critique aux objets, et qui, pour cela même, serait contraire à la jouissance libre et naturelle des productions de l'esprit. Ce postulat idéologique

a sans doute joué dans le rejet de l'histoire de l'art du champ des savoirs scolaires et des apprentissages nécessaires à la formation harmonieuse des citoyens. Jean-Miguel Pire, en retraçant la difficile reconnaissance de l'histoire de l'art (ou de l'histoire des arts selon une querelle terminologique significative) comme discipline scolaire, éclaire les enjeux des politiques culturelles nationales successives. De l'instruction du dessin à l'introduction de l'histoire des arts comme discipline scolaire, ces politiques ont constamment oscillé entre l'acquisition rationnelle de savoir-faire spécifiques, dans le cadre d'une politique de l'instruction, et la noble ambition d'offrir à toutes les classes sociales la possibilité de s'ouvrir aux œuvres d'art, dans le cadre d'une politique de l'éducation.

Notes

1. Réponse d'André Malraux, ministre des Affaires culturelles, au député-maire de Rennes qui l'avait interrogé devant la Chambre des députés en 1964. Citation dans Pierre CABANNE, *Le pouvoir culturel sous la V^e République*, Paris, Olivier Orban, 1981, p. 57 et note 2.
2. Les conférences ont été publiées sous le titre plus neutre, *Peut-on enseigner l'art?*, édition établie par Fabrice Douar et Matthias Wascheck, Paris, École nationale supérieure des beaux-arts, 2004.
3. Sur ce point, voir par exemple Yves MICHAUD, *Enseigner l'art? Analyses et réflexions sur les écoles d'art*, Nîmes, Jacqueline Chambon, 1993; Thierry DE DUVE, *Faire école*, Paris, Les Presses du réel, 1992.
4. Sur ce point, voir par exemple E. Van DE CASTEELE, « Ce qui s'enseigne n'est pas art », *Art et éducation*, Saint-Étienne, CIEREC, 1986. Un tel point de vue, moderne en apparence seulement, est un lieu commun constamment rebattu tout au long du XIX^e siècle: « Finira-t-on par comprendre qu'on ne fait pas des artistes comme on façonne des artisans; que l'art n'est point un métier qui s'enseigne suivant des règles uniformes semblables pour tous; qu'on ne peut le professer comme on fait des mathématiques ou de la taille des arbres; que tout ce qui touche à cette disposition de l'esprit et des sens, d'où dérive un artiste, est de nature essentiellement subtile, volatile, légère, impondérable, et que son développement tient à des causes si capricieuses et si ténues que la moindre pression, la moindre entrave, la moindre influence exercée en sens contraire du courant naturel peut la mettre à néant pour jamais? », *Courrier de l'art*, 6^e année, n^o 43, 22 octobre 1886.
5. Voir à ce sujet, Henri MARÉCHAL, *Rome – Souvenirs d'un musicien*, chapitre « Le dîner de Rome », Paris, 1904.
6. Julius M. Price précisa, dans la préface du livre de souvenirs qu'il publia au début du XX^e siècle sur son apprentissage à l'École des beaux-arts, dans l'atelier de Gérôme: « Although the number of books on Bohemian life of Paris is practically legion, I feel that I owe no apology to add to the list my own humble effort. » J. M. PRICE, *My Bohemian Days in Paris*, Londres, T. Werner Laurie Ltd., 1913, p. VII.
7. Ce modèle servit également à définir les structures des académies artistiques fondées à la fin du siècle aux États-Unis. L'emprise était telle qu'elle pouvait s'afficher à la façade des institutions. Frank Furness et George W. Hewitt, les architectes de la Pennsylvania Academy of Fine Arts, commandèrent en 1876 au sculpteur Alexander Kemp la transposition en relief du décor de l'Hémicycle de l'École des beaux-arts que Delaroche avait peint en 1840, et qui était la synthèse imagée du projet didactique de l'établissement. Sur ce point, voir David VAN ZANTEN, « Second Empire Architecture in Philadelphia », *Philadelphia Museum of Art Bulletin*, vol. 74, n^o 322, 1978, p. 9-24.
8. Voir sur ce point le catalogue d'exposition *Les élèves d'Ingres*, Montauban, 1999.
9. Sur cette question, Alain BONNET, *L'enseignement des arts au XIX^e siècle. La réforme de l'École des beaux-arts de 1863 et la fin du modèle académique*, Rennes, PUR, 2006.