

Dans Adriana Gorga et Jean-Philippe Leresche (eds) (2015): *Disciplines académiques en transformation: entre innovation et résistance*. Paris, Editions des Archives Contemporaines: 165-179.

## Chapitre 11

# Architecture, design et arts visuels: les transformations des disciplines après la réforme de Bologne

*Priska Gisler et Monika Kurath*

### 1. Introduction. Les filières esthétiques et créatrices après la réforme de Bologne<sup>1</sup>

En 2005, les Hautes écoles spécialisées (HES) suisses ont lancé la mise en œuvre de la mission de recherche faisant partie de la réforme de Bologne (Camp et Siska, 2011: 13)<sup>2</sup>. Par conséquent, les filières appliquées de ces établissements – la santé, le travail social et la pédagogie – mais aussi les professions commerciales et économiques ainsi que les arts, ont entrepris des activités de recherche. Leur défi consistait alors à mettre sur pied des départements de recherche et à produire des connaissances savantes. En plus d'affecter les Hautes écoles spécialisées, cette orientation croissante vers la recherche a également eu un impact sur les disciplines axées sur les compétences et l'application des connaissances, comme c'est le cas de l'architecture au sein des Ecoles polytechniques fédérales (EPF).

Malgré leurs différences au niveau de la nature de leurs connaissances et de leurs situations institutionnelles, l'architecture, les arts visuels et le design – domaines qui feront l'objet de la discussion dans ce chapitre – présentent des similarités dans la façon dont la recherche a été implémentée dans leurs institutions. Les HES et les disciplines axées sur la pratique des universités et des EPF ont en effet intégré la recherche au sein de leurs activités et ont essayé d'établir des modes de production de connaissances fiables et intersubjectives. De plus, elles ont commencé à bâtir des structures de recherche académique et, sans pour autant disposer d'une expérience de recherche propre et de long terme, elles ont établi ce que nous pourrions appeler *académisation* où, selon les termes de la tradition foucauldienne, un « dispositif de recherche ».

Dans le contexte des développements ultérieurs des politiques scientifiques, telles que l'« économisation » grandissante des universités – comprise comme un « nouveau mode de gouvernance » (Braun et Merrien, 1999) ou une « nouvelle gestion publique » des universités (Schimank, 2005) – et la réforme de l'éducation supérieure imposée par le haut (Schimank, 2010 : 49), la réforme de Bologne a fait irruption au cœur des filières esthétiques comme l'architecture, le design et les arts visuels. Ce processus a impliqué des changements qui ont fortement questionné ces domaines et contribué à explorer et modifier non seulement leurs modes traditionnels d'enseigner et d'apprendre, mais également leurs modes de production des connaissances, leurs capacité d'apprendre et, plus important encore, leurs pratiques.

Comment cette orientation accrue vers la recherche a-t-elle été intégrée dans les logiques insitutionnelles des filières analysées est une des questions de ce chapitre. A-t-elle eu un impact sur l'enseignement des pratiques esthétiques ? Comment les acteurs des Hautes écoles étudiées ont-ils fait face à cette orientation grandissante vers la recherche et à la tendance à l'académisation de leurs filières?

Pour commencer, nous présenterons de manière factuelle les transformations survenues dans le cadre de la réforme de Bologne. Nous partons du concept de « cultures épistémiques » de Karin Knorr-Cetina (1999) pour questionner les formes spécifiques de production des connaissances en architecture, design et arts visuels. Dans ces domaines, l'expérience en pratique esthétique – que les compétences visées soient tacites ou explicites – joue un rôle central, à la fois dans les caractéristiques fondamentales des trois disciplines et

<sup>1</sup> Cet article est basé sur une recherche qui est menée actuellement conjointement entre l'Ecole polytechnique fédérale de Zurich (EPFZ), la Haute Ecole d'Art de Berne (HEAB) et la Haute Ecole d'Art de Zurich (ZHDK) intitulée : « Les pratiques esthétiques après Bologne ». Nous remercions le Fonds National Suisse (FNS) d'avoir soutenu notre recherche, ainsi que Elke Bippus, Barbara Mauck, Anna Flach, Monica Gaspar et Drilona Shehu pour leurs commentaires. Un très grand merci à Drilona Shehu pour la traduction de ce chapitre.

<sup>2</sup> En Suisse, les arts visuels sont situés dans les Hautes écoles spécialisées (HES) alors que l'architecture est enseignée également dans les universités et les Ecoles polytechniques fédérales (EPF).

dans leur enseignement. Orientées par le « dispositif de recherche », nous supposons alors qu'elles sont particulièrement affectées par les changements des politiques de l'éducation supérieure.

Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous présenterons des observations plutôt générales concernant ces transformations. La réforme de Bologne ainsi que les développements complexes de l'introduction de nouvelles structures de management public dans les universités ont suscité un ensemble de *confusions*. Ces transformations ont été accompagnées par des préoccupations sous-jacentes et des efforts constants dans la perception des pratiques clés dans les trois domaines. Les pratiques esthétiques semblent alors être au cœur des transformations dans tous les trois domaines ; considérées comme des pratiques professionnelles, elles deviennent de plus en plus scientifiques. La troisième partie de ce chapitre consistera à discuter deux cas empiriques que nous avons observés dans deux universités suisses, l'un dans un département d'art et l'autre dans un département d'architecture. Ces cas illustrent des confusions qui ont surgi de manière plus spécifique dans la recherche et l'enseignement. Finalement, nous tirerons des conclusions sur la relation entre pratique et théorie ainsi que sur les compréhensions interdisciplinaires dans les filières émergentes, en tenant compte de la dimension esthétique et des pratiques des cultures épistémiques.

## 2. Transformations de l'enseignement supérieur: confusions dans les disciplines des arts et de l'architecture

Nos premières observations et réflexions basées sur la littérature existante nous ont conduites à constater que l'implémentation du dispositif de recherche dans les filières artistiques axées sur les savoirs-faire, comme le sont les arts visuels, le design et l'architecture, a produit une série d'ambiguïtés, de conflits et de tensions. Ces *confusions*<sup>3</sup>, comme nous les avons nommées, ont été générées et rencontrées par des individus travaillant au sein de ces institutions, mais également par des acteurs extérieurs liés, d'une manière ou d'une autre, aux activités universitaires. De telles confusions peuvent être observées à la fois au niveau institutionnel et au niveau des pratiques. Nous considérons qu'elles permettent d'appréhender les idées et situations contradictoires présentes lors de la mise en œuvre de la réforme de Bologne.

Au niveau *institutionnel*, des confusions ont vu le jour lors de la mise en place des structures de recherche académique basées sur le modèle des universités traditionnelles. Elles concernaient, par exemple, la question du *niveau de formation des enseignants*. Ces confusions renvoient au fait que la reproduction académique dans ces filières s'est souvent faite à travers le recrutement d'élites professionnelles ou d'artistes renommés et bien moins – contrairement aux autres disciplines – à travers la reproduction des titres académiques (doctorat ou habilitation) (Heintz et al., 2004).

Une autre confusion renvoie aux droits à attribuer des titres de doctorat. À ce jour, les Hautes écoles spécialisées – seul endroit en Suisse où l'on enseigne les arts visuels – n'ont pas le droit d'attribuer des thèses de doctorat (FHSG, 2013). Cela dit, les Hautes écoles spécialisées, de plus en plus concurrentes pour recevoir des financements tiers (fonds externes), sont aujourd'hui éligibles à l'obtention de fonds pour des positions et des écoles doctorales organisées en coopération avec les universités. Ceci a conduit à des constructions artificielles, et parfois fâcheuses, consistant à conférer des titres doctoraux en collaboration avec des universités suisses ou étrangères, dans lesquelles les doctorats artistiques sont formellement possibles. Il en va de même des établissements universitaires d'architecture, où le droit à décerner des diplômes n'est pas une question évidente dans la mesure où la plupart des chaires ont été occupées par des architectes praticiens sans titre de doctorat et que leur habilitation à suivre des doctorants est simplement négociée à l'intérieur des facultés concernées (Heintz et al., 2004).

D'autres confusions au niveau institutionnel touchent à différents aspects comme le *programme d'enseignement* (avec l'introduction des méthodes de recherche, des cours d'écriture ou théoriques) et les *stratégies de publications* (réorientant les pratiques de publications vers les revues évaluées par des pairs plutôt que des ouvrages professionnels, artistiques ou des expositions) (Ammon et Froschauer, 2013; Lesage et Busch, 2007).

Les confusions au *niveau des pratiques* ou en relation avec la production des connaissances invitent à se demander si et comment la recherche systématique peut être introduite dans les filières esthétiques, axées sur la pratique. Dans ces filières, il est souvent possible de constater le manque de précisions sur les références,

<sup>3</sup> Une « confusion » précède un conflit et peut conduire à un conflit ouvert ou tacite. Elle apparaît lorsque les agents s'interrogent par deux fois lors de circonstances particulières, déconnectées de leurs attentes et qui prêtent à confusion.

méthodes, théories, concepts et orientations empiriques communément partagés. Contrairement à cette pratique traditionnelle, on peut observer l'émergence d'une orientation vers des références individuelles telles que des idées contemporaines exemplaires, historiquement et culturellement prototypiques qui conduit à des ambiguïtés par rapport au statut de la recherche dans ces filières. Ces ambiguïtés ont été reprises par la littérature des études culturelles donnant lieu à des discussions controversées. Elles concernent des sujets tels que *les méthodes* (par exemple, discussion sur les instruments méthodologiques, l'applicabilité des méthodes et leur adaptation par les disciplines externes)<sup>4</sup>, *la théorie* (par exemple, des approches théoriques contradictoires, le statut et la compréhension de la théorie, leur adaptation par des filières extérieures)<sup>5</sup>, *les définitions* des termes couvrant des significations diverses au cœur des différentes constellations disciplinaires, comme les définitions des aspects de recherche ou des compétences personnelles<sup>6</sup> ainsi que des qualités empiriques de la recherche et du savoir artistique ou architectural<sup>7</sup>. Des discussions ultérieures ont eu lieu autour, notamment, de la pertinence des problèmes de design en tant que problèmes de recherche et, de manière plus générale, autour de *l'académisation des pratiques esthétiques* en tant que processus reproductible et techniquement défini<sup>8</sup>. Contrairement à ces observations basées sur la littérature, notre but n'est pas d'expliquer les pratiques esthétiques sous l'angle épistémologique. Nous souhaitons plutôt analyser les conséquences du dispositif de recherche sur l'enseignement et sur l'exercice des pratiques esthétiques au sein des différentes disciplines étudiées ici dans une perspective d'interprétation herméneutique.

### 3. Analyser les cultures épistémiques selon une perspective d'interprétation herméneutique

Dans cette section, nous nous focalisons sur les pratiques esthétiques en architecture, design et arts visuels, fondamentales pour les cultures et la production des savoirs dans ces disciplines. Nous proposons de révéler les spécificités épistémiques de ces pratiques et de mieux comprendre comment elles sont affectées par les réformes politiques, tel que le processus de Bologne.

Knorr-Cetina (1999 : 1) définit les cultures épistémiques comme « des amalgames de dispositions et de mécanismes – liés par affinité, nécessité et coïncidences historiques – constituant *la manière dont nous savons ce que nous savons* dans une filière particulière ». Dès lors, elle appréhende les cultures épistémiques telles qu'elles sont pratiquées dans les sciences naturelles traditionnelles, à l'intérieur des entités apparemment bien confinées que sont les laboratoires.

Cependant, si nous comprenons la culture comme étant à la base de toutes les pratiques, les coutumes et les habitudes qui produisent du sens dans le monde, nous pouvons alors également chercher à savoir comment la culture prend place dans des filières épistémiques diverses, dans la mesure où chaque filière est sujette à des changements sociaux. Comment les « cultures épistémiques » au sein des filières pratiques ou des disciplines qui sortent des laboratoires peuvent-elles être situées et appréhendées, comment se distinguent-elles les unes des autres? Bruner et Amsterdam (2001 : 231) observent que la culture et les cultures sont toujours affectées par des luttes et des négociations s'agissant de la manière dont il convient de percevoir les réalités, d'évaluer ce qui est valable ou ce qui a de la valeur, et ce qui peut être efficace dans la vie humaine. L'approche de Knorr-Cetina se concentre sur les pratiques épistémiques des laboratoires en biologie et en physique dont elle fait un usage métaphorique, en les utilisant en tant que *machineries empiriques, ontologiques et sociales* (Knorr-Cetina, 1999). Les concepts employés par Knorr-Cetina sont ainsi clairement limités lorsqu'on parle de phénomènes qui dépassent les conventions et les coutumes dans les filières d'architecture, de design ou des arts visuels dans les universités ou d'autres champs de recherche, comme les réformes politiques de l'éducation supérieure. Dès lors, ce qui fait encore défaut est une manière de théoriser et de comprendre les (dés)ordres socio-historiques qui forment et sont formés en retour par les cultures épistémiques. Il est vrai qu'avec une telle approche de telles (dés)ordres restent invisibles, ne permettant pas une compréhension plus

<sup>4</sup> Cf. par exemple Bippus (2007), Leavy (2009).

<sup>5</sup> Cf. par exemple Caduff (2009), Hauser et al. (2011), Wilkie (2011).

<sup>6</sup> Cf. par exemple MacLeod et Holdridge (2006), Schoper (2010), Sullivan (2005).

<sup>7</sup> Par exemple Cuff (1991), Dombois et al. (2011), Ewenstein et Whyte (2007).

<sup>8</sup> Ces enjeux ont été plus particulièrement observés en architecture. Dans ce domaine, la littérature, partant du point de vue des études de la culture ou de l'architecture, analyse le design en termes de recherche ou de recherche conceptuelle et théorique. La recherche en architecture a été développée sous forme de publications grand public, de modules d'enseignement reliés à la recherche ou portant sur les pratiques au cœur de l'architecture Geiser, 2008; Gerber et al., 2010; Gethmann et Hauser, 2009; Krasny et Hausegger, 2008). Ces études essayent de développer une théorie spécifique de l'architecture basée sur les caractéristiques intrinsèques du travail architectural et de sa réflexion, alors que l'histoire de l'art était considérée comme une théorie. Par la suite, d'autres réflexions ont émergé consistant à recadrer les pratiques du design en tant que processus techniquement défini et reproductible (Gerber et al., 2010).

profonde de certains phénomènes, en allant au-delà de la description de ce qui se passe habituellement. Ceci nous conduit à réfléchir davantage aux « liens entre structure et agencement » tels que traités par Reckwitz (2011 : 16)<sup>9</sup>, afin de mieux éclairer les relations dans l'analyse entre discours et pratiques.

Du point de vue de l'analyse du discours, la culture serait ainsi basée sur une « constellation de structures symboliques » (Reckwitz, 2011 : 15) au sens historique, social et épistémique. L'architecture, les arts visuels, ainsi que d'autres disciplines d'art et de design se trouveraient dans des constellations de structures symboliques suivant chacune des modèles spécifiques de différenciation. Du point de vue des sciences politiques, interférer dans ces constellations signifie alors également assumer la possibilité que ces constellations puissent se stabiliser pour un certain temps.

Dans la perspective de l'analyse de discours, la place du sujet est minime. Il agit au sein des structures dont il est le produit entraînant « un décentrement radical du sujet » (Reckwitz, 2011 : 17). En considérant que « les codes symboliques sont des lieux à partir desquels le pouvoir est en train de se déployer subtilement » (Reckwitz, 2011 : 15), il est possible de décrire la réforme de Bologne comme une réforme des structures universitaires qui déteint sur les pratiques jusqu'à atteindre le cœur même de ces dernières – par exemple les programmes des cours – et qui affecte désormais la vie des étudiants et des professeurs dans les Hautes écoles spécialisées (produisant des situations paradoxales telles que la nécessité d'obtenir des financements scientifiques tiers pour recruter des doctorants, qui, de leur côté, n'ont pas le droit de déposer leur thèse de doctorat dans ces mêmes établissements – au sein desquels ils effectuent pourtant leur travail académique).

En parallèle à la discussion autour des implications de la réforme de Bologne, nous nous focalisons aussi sur la capacité du sujet à faire l'expérience de la pratique, à la comprendre et à générer du sens ; grille d'observation rendue possible en suivant une perspective interprétative herméneutique. Ainsi, selon cette perspective interprétative de la culture, « les instabilités de sens et les possibilités de transformations situationnelles » constituent précisément ce qui intéresse (Reckwitz, 2011 : 16). Une approche praxéologique nous permet alors d'élargir notre vision afin d'y envisager les pratiques non-discursives (Reckwitz, 2011 : 18)<sup>10</sup>. En effet, ce qui est particulièrement significatif pour traiter notre thématique est le lien entre le discours, la structure et la pratique. Ainsi, la pratique sociale est « une interconnexion de dire et de faire se déployant dans le temps et dans l'espace » (Schatzki, 1996 : 89 *in* Reckwitz 2011 : 18), un complexe de formes d'interprétations implicites, de connaissances et d'états émotifs et motivationnels culturellement formés (Reckwitz, 2011 : 18). Les institutions sociales sont alors « des configurations de pratiques historiques et sociales spécifiques » alors que les textes sont des « composants de pratiques de réception et production spécifiques » (Reckwitz, 2011 : 18).

L'approche praxéologique entreprend une « réhabilitation » du corps humain et des artefacts matériels (*ibid.*). Elle s'intéresse de très près aux actions ainsi qu'à leurs significations, et les comprend comme un résultat du discours, quand bien même elles y sont liées. Dès lors, nous considérons l'action en nous focalisant sur l'aspect esthétique des filières de l'architecture, du design et de l'art. Nous procédons de la sorte en référence à l'expérience personnelle et profondément corporelle des étudiants, des enseignants et des autres acteurs rattachés aux institutions tertiaires. Nous questionnons donc les usages qui sont faits des esquisses de recherche, du travail théorique et pratique, des collections matérielles, de même que l'utilisation de technologies ou le développement de concepts pour penser et agir. En effet, tous ces éléments jouent un rôle dans la formation proposée et viennent finalement déterminer les cultures de ces institutions. Nous parlons ici de cultures au pluriel, dans la mesure où les différents discours forment les manières de faire de nos filières et devraient permettre la coexistence de plusieurs cultures. Selon la notion de culture épistémique, nous interrogeons plus particulièrement les pratiques de production du savoir et les problèmes ou entraves que ces pratiques peuvent rencontrer. Nous nous sommes alors penchées sur deux cas, pour lesquels nous avons fait un usage particulier des affirmations personnelles ainsi que des directives et des descriptions de programmes qui rendent visibles les problèmes spécifiques de ces pratiques dans les trois domaines. Dans cette perspective, nous interrogeons plus particulièrement les interrelations entre les constellations discursives (comme indicateurs des exigences politiques avec impact au niveau des structures) et les différentes possibilités d'action.

<sup>9</sup> Traductions des auteures.

<sup>10</sup> A propos des « pratiques sociales », Reckwitz se réfère à Bourdieu et Schatzki (1996) ainsi qu'à la théorie de Butler sur le performatif (Reckwitz, 2011 : 18).

## 4. Les structures dans la pratique: deux études dans les filières esthétiques

Nous nous basons sur une étude ethnographique menée dans des hautes écoles suisses pour présenter deux cas, l'un dans un département d'art visuels et l'autre dans un département d'architecture, et pour discuter de certaines confusions pouvant y être observées au niveau des pratiques. Le premier exemple se focalise sur le programme des cours proposés aux jeunes artistes en Suisse, où nous avons observé des rapports ambigus entre la théorie et les pratiques. Le second exemple traite de certaines confusions qui ont émergé avec une thèse de doctorat se situant à l'intersection d'une série de sous-disciplines architecturales, sous-disciplines qui ont alors essayé de définir leurs propres pratiques et nouveaux critères de recherche.

### 4.1. Confusions entre la théorie et la pratique

Lorsque les écoles professionnelles, *Kunstgewerbeschulen* et les écoles des arts visuels ont été transformées en Hautes écoles spécialisées, leur programme d'études ont dû s'adapter en s'appuyant sur les nouveaux titres de Bachelor et de Master. Le premier cas discute des négociations qui ont eu lieu après la réforme de Bologne, autour des compétences clés que devraient posséder les diplômés des Hautes écoles artistiques dans le nouveau contexte de l'enseignement supérieur. Ce cas s'insère dans un discours relevant des compréhensions fondamentales des pratiques esthétiques qui sont enseignées. Il permet d'avoir une vue de la manière dont la relation entre théorie et pratique est (re)négociée.

Traditionnellement, dans une Haute école d'art en Suisse, la question de la transmission des compétences est encore fortement ancrée dans la tradition du *Bauhaus*. Les compétences artistiques sont comprises comme étant des capacités techniques, artisanales ou manuelles, des connaissances orientées vers les matériaux et les propriétés du matériel. Le cours d'introduction au design audio-visuel ou des connaissances de base en sculpture côtoient les cours d'introduction au *workshop* ou à l'usage du laboratoire de photographie. Dans une plus large mesure, ces cours sont offerts dans toutes les disciplines enseignées dans la Haute école en question, soit les arts visuels, le design, etc. Les enseignants de ces cours sont principalement des artistes. D'autre part, les cours théoriques se doivent d'être spécifiques à chaque discipline (par exemple, la branche de l'éducation artistique offre des cours de pédagogie et d'histoire de l'art : les arts visuels offrent des cours en histoire de l'art et théorie de l'art ; les designers ont des cours d'histoire du design). Dans ce cadre, au niveau du Bachelor, la théorie est généralement considérée comme une introduction à l'histoire de la filière. Ces cours sont souvent enseignés par des historiens spécialisés, mais aussi par des praticiens qui ont une formation continue en histoire. Ils sont complétés par des cours *ex cathedra* en histoire culturelle, donnés d'ordinaire par des professeurs avec une formation en sciences humaines.

Lors de notre enquête, deux formes de confusion ont émergé parmi les personnes et les pratiques impliquées : d'une part, le directeur d'un programme d'étude est fortement irrité d'apprendre que, des années après que ce programme adressé à tous les étudiants ait été accrédité, il ne soit pas suivi par des étudiants de toutes les filières. En revanche, certains cours sont suivis uniquement par des étudiants d'une filière particulière. Il en conclut que ces cours, censés donner des compétences générales, ne sont pas en mesure de le faire, mais qu'ils fournissent en échange des compétences pour des programmes d'études spécifiques. D'autre part, différents enseignants, formés dans des disciplines variées (provenant du design, des arts visuels, de l'histoire de l'art, des études culturelles, de la sociologie ou encore de la philosophie) sont aussi irrités de savoir que le directeur du programme commence à discuter de la possibilité de changer celui-ci. Lors de ces discussions, il mentionne la possibilité de remplacer les cours pratiques dans les programmes spécialisés. La question qui se pose est également de savoir si les cours théoriques devraient être réunis au sein d'un programme commun à toutes les disciplines artistiques ou pas. Pour le directeur du programme, il est clair qu'il n'y a pas de solutions simples ou rapides au problème. Des acteurs se positionnent de diverses manières et expriment différentes sortes d'inquiétudes. Certains professeurs craignent que la révision du programme n'entraîne une altération de la formation artistique.

Dans cet exemple, la mise en œuvre du programme dans les années suivant la réforme de Bologne est synonyme d'une série de confusions liées aux relations entre théorie et pratique. Une première confusion surgit lorsque le directeur du programme d'études apprend que les cours adressés à l'ensemble des étudiants de différentes filières sont suivis uniquement par des étudiants d'une spécialisation particulière. Le programme apparaît clairement comme étant formulé selon l'ancienne idée de la tradition du *Bauhaus*. En effet, lorsque la structure du programme a été définie, les compétences spécifiques artistiques, artisanales et manuelles nécessaires pour utiliser toutes sortes d'équipements, de matériaux et de médias ont été considérées comme des compétences *sine qua non* de base pour les professions de l'art et du design. Dès lors, elles ont été reconnues comme une forme de connaissance générale et nécessaire pour les étudiants de tous les programmes.

Or, l'expérience empirique a montré le contraire : les compétences d'ordre pratique semblaient nécessiter des contextes d'enseignements spécifiques; les étudiants en design recherchaient ainsi d'autres cours de dessin ou de travaux manuels que les étudiants des arts visuels, etc.

Un second ensemble de confusions émergea, de façon différenciée pour le directeur du programme d'études, les professeurs ou encore l'observateur extérieur : l'hypothèse que la connaissance théorique et conceptuelle pouvait être superposée aux compétences de base semblait s'apparenter à une forme de concession à l'appel de l'« académisation ». Les cours théoriques étaient enseignés la plupart du temps par des professeurs de disciplines académiques (des théoriciens de l'art, des académiciens des sciences humaines ou sociales, etc.). Mais le lien à la connaissance et à la conception théorique des praticiens de l'art et des filières artistiques semblait manquer. Ce lien était remplacé par une offre théorique des disciplines académiques traditionnelles (universitaires). D'une façon paradoxale, comprendre « le mode de penser » fut assigné aux disciplines artistiques spécifiques (design, art visuels ou autres) et ce savoir provenait des traditions académiques classiques uniquement (comme l'histoire du design, l'histoire de l'art ou la philosophie).

Le fait que l'offre de cours concernant les compétences pratiques ait été implémenté au sein du programme commun suppose que l'art et le design se sont constitués autour de caractéristiques générales, non spécifiques, que chaque étudiant devrait acquérir. Cela dit, le parcours des étudiants montre que ce sont plutôt les compétences spécifiques, manuelles et pratiques qui devraient être considérées comme des compétences individuelles importantes pour les étudiants car ce sont précisément ces compétences qui rendent possible le développement d'une compréhension artistique spécifique.

Par conséquent, offrir des cours théoriques dans la partie centrale du programme d'étude individuel signale que la théorie est comprise comme une connaissance spécifique de la discipline, comme un savoir pouvant simplement être acquis, et moins comme dérivant d'un contexte spécifique, amenuisant ainsi la capacité des étudiants à établir des liens entre les différentes théories, et à avoir un retour réflexif sur celles-ci.

Comme on peut le constater dans l'exemple précédent, les confusions causées par des injonctions contradictoires à propos de ce qui appartient au domaine général et aux programmes spécifiques semblent continuellement structurer le débat dans le contexte de la mise en œuvre de la réforme de Bologne. Ce débat manifeste la volonté des Hautes écoles d'art d'exprimer leur « savoir-faire universitaire », en introduisant la recherche et la théorie dans leurs programmes, sans pour autant abandonner la spécificité des pratiques esthétiques qui, c'est du moins ce qui apparaît, furent traditionnellement au cœur de la formation artistique.

Il est clair que durant le processus de transition vers la réforme de Bologne les pratiques fondamentales et esthétiques furent complétées par des connaissances réflexives, théoriques et conceptuelles. La formation s'en trouva dès lors « académisée ». A peine avait-elle commencé à être construite que la logique inhérente à l'organisation spécifique manifestait sa fragilité, logique dans laquelle s'ouvre une brèche lorsqu'un changement intervient (Reckwitz, 2003). La proposition de remettre les compétences pratiques et manuelles du design et de l'art dans le programme d'étude spécifique fut accompagnée par une sorte de réflexe défensif.

De notre point de vue, les confusions qui émergent sont liées à l'incertitude relative au statut de ces compétences de base, notamment s'agissant de la manière de considérer la théorie et de réfléchir aux présupposés épistémiques qui en découlent. Or, ces confusions relèvent aussi du fait que la relation entre les exigences politiques et les tâches institutionnelles de l'éducation supérieure tertiaire – de même que la compréhension du type de formation qu'elle propose – semblent ne pas avoir été stabilisées. Elles doivent donc être constamment renégociées. L'articulation entre structure et discours ou pratique et interprétation n'a pas non plus été stabilisée dans le temps. La position des institutions au regard de ces aspects est encore vacillante. Plus largement, nous voyons que le rôle de la pratique est davantage questionné et les tâches d'une pensée esthétique sont encore à formuler en tant que résultat de l'académisation. Reste cependant ouverte la manière dont cet aspect pratique peut être intégré dans un système universitaire (de l'art) de façon à pouvoir le nommer, le quantifier ou le théoriser. Ainsi, les compétences pratiques esthétiques apparaissent centrales dans l'hétérogénéité des discussions entre les différents acteurs universitaires qui sont supposés proposer des cours ayant un fondement académique.

#### **4.2. Confusions relatives à la forme et au contenu de la recherche**

Au cours du processus de professionnalisation du 19<sup>ème</sup> siècle, l'architecture fut établie comme discipline académique, plus particulièrement dans les sciences de l'ingénieur au sein des écoles polytechniques fédérales. La filière se transforma, passant d'un métier manuel informel à une profession formelle de sciences

appliquées<sup>11</sup>. En raison de son ancrage dans les écoles polytechniques – principalement en Allemagne et en Suisse, mais aussi dans d’autres pays – les aspects pratiques de la formation professionnelle ont alors été mis en avant. Malgré le fait qu’il existe une longue tradition de recherche dans les écoles d’architecture, cela concerne moins la filière en tant que telle. Cette tradition a en revanche concerné les disciplines qui l’accompagnent, comme l’histoire de l’art, les sciences sociales (sociologie, géographie sociale) et les sciences naturelles (physique de la construction, sciences matérielles, statique) (Heintz et al., 2004).

Dans le contexte de la réforme de Bologne – qui s’accompagne d’une pression grandissante pour trouver des fonds tiers, de publier dans des revues évaluées par des pairs et d’une académisation accrue des programmes d’études en architecture – le focus de la recherche se déplace. En effet, celle-ci cesse de se développer uniquement dans le cadre des disciplines accompagnant l’architecture, pour s’intéresser de plus près à l’architecture elle-même (Ammon et Froschauer, 2013). Dans ce cadre, les écoles suisses d’architecture, les chaires et institutions axées sur les pratiques – dépourvues d’orientation historique ou théorique particulière – ont commencé à mettre en place des dispositifs de recherche tels que des programmes doctoraux, des publications académiques et des projets de recherche financés par des tiers (fonds externes). Jusque là, ces écoles s’étaient principalement occupées de questions de recherche liées à la pratique et qu’elles avaient surtout publié dans des livres illustrés – au design soigné (appelés « beaux livres ») – ou dans des revues d’architecture comme le *Hochparterre* ou *Arch Plus* (Heintz et al., 2004) qui ne suivaient pas les critères formels de qualité académique. Des débats ont alors fait surface pour savoir si de tels travaux pouvaient être assimilés à de la « recherche ». Des confusions s’en sont ensuivies concernant le statut de ces travaux, de même que des ambiguïtés à propos de leurs bases épistémiques et de leurs orientations disciplinaires. Nous proposons d’observer ces éléments dans l’exemple suivant, à partir du cas d’un doctorant, étudiant au sein d’une école polytechnique en Suisse.

Un étudiant-doctorant dans un département d’architecture travaille sur un projet de recherche appliquée portant sur l’usage des modèles dans le processus de construction. En se basant sur une étude de cas, il souhaitait démontrer comment l’usage de modèles influençait le processus de la construction dans la pratique. Cette recherche, qui utilise des méthodes des sciences sociales, ne peut pas être directement attribuée à une quelconque discipline de recherche dans la filière de l’architecture (histoire de l’art, statique, sciences des matériaux) ou à une quelconque autre discipline de sciences naturelles ou d’ingénierie. Ainsi, le candidat travaille-t-il dans un champ ouvert qui, jusque-là, n’a pas encore été établi comme discipline ou sous-discipline. La première version du plan de recherche fut rejetée par la commission responsable d’approuver les projets doctoraux dans le département de l’école en question. La commission jugea qu’une perspective historique faisait défaut dans l’analyse. La deuxième version fut acceptée. L’étudiant a en effet soutenu que sa question de recherche était orientée dans une perspective contemporaine et allait être investiguée à travers des méthodes de sciences sociales – mais qu’il ne s’agissait là ni d’un projet historique, ni de sciences sociales ou d’études de la culture *stricto sensu*. Sa demande pour un financement tiers auprès d’une institution de subventionnement ou d’une fondation a cependant été refusée. Pour le jury d’experts, le projet manquait de références aux recherches actuelles en études culturelles, aux théories de l’architecture ou encore aux théories du design. Les évaluations externes jointes à la lettre de refus n’ont pas mentionné l’absence de telles références, mais ont en revanche pointé du doigt le fait qu’il était difficile d’estimer la performance académique du groupe de recherche attendu que des publications dans des revues évaluées par des pairs faisaient défaut (exemple recueilli lors de l’analyse d’un département d’architecture suisse dans le contexte du projet mentionné plus haut).

Ce cas semble être symptomatique pour une filière qui s’institutionnalise comme discipline académique et qui cherche à établir ses propres pratiques de recherche, sans une véritable expérience de recherche de plus long terme. Plus particulièrement, la forme et le contenu du travail produit par des disciplines pratiques et émergentes ont davantage conduit à des confusions quant à leur qualification en tant que recherche. Cela semble alors faire écho à des éléments tels que l’orientation disciplinaire du projet, les stratégies de publication, les bases épistémiques et les orientations conceptuelles, théoriques et méthodologiques du projet, comme le montrent les réponses données par les comités de recherche. Ceux-ci ont critiqué l’absence de considérations théoriques spécifiques. Ainsi, lorsqu’on évalue ces deux appréciations si différentes, il semble que le projet « est tombé entre deux chaises ». Alors que la première commission – qui semble avoir été constituée de membres provenant de disciplines architecturales traditionnelles tel que l’est paradigmatique-

<sup>11</sup> D’autres configurations institutionnelles de l’architecture se trouvent dans les écoles d’art, les universités et les écoles d’architecture (Heintz et al., 2004).

ment l'histoire de l'art – était irritée par l'absence de la dimension historique de l'esquisse, l'autre commission, composée principalement par des membres de disciplines traditionnelles des sciences sociales et humaines, semblait contrariée de son côté par le fait que le projet ne se référait pas aux études actuelles en sciences culturelles, en théorie de l'architecture ou du design.

Cette observation montre le rôle important que joue *la compréhension disciplinaire* dans l'estimation de la qualité du travail de recherche. Dans le cas de l'architecture, où fait défaut un accord commun sur les théories, les méthodes, les épistémologies et les exigences formelles de recherche, les membres des disciplines traditionnelles de recherche – qui composent les commissions de recherche – ont alors été confrontés à une sous-représentation de leur champ d'étude dans le projet mentionné. Dès lors, leur irritation était liée à leurs difficultés à assigner le dit projet à une discipline de recherche. Autrement dit, le fait qu'un projet provenant des filières appliquées puisse être considéré comme étant de la recherche dépend du fait que les membres des commissions de recherche puissent rattacher le projet en question aux critères utilisés par leur propre discipline de recherche.

En outre, l'absence d'un processus d'évaluation par les pairs en architecture alimente les confusions concernant le rattachement des publications des chercheurs des filières pratiques et émergentes à des critères formels de qualité, et renvoie à des difficultés relatives à l'estimation de la performance des publications. Quant à la question de savoir si le projet proposé était à même de remplir les prérequis formels de la recherche, s'il allait être accepté en tant que tel par le département de la haute école et s'il allait obtenir les financements nécessaires, les experts extérieurs semblent avoir largement pesé sur les décisions.

Le rôle joué par la commission de la recherche au sein de la haute école dans le cas cité précédemment a également permis de montrer que la recherche en architecture n'est pas seulement mise au défi par les disciplines extérieures comme la sociologie et la philosophie, mais aussi par les évaluations des disciplines de recherche complémentaires, comme l'histoire de l'art et de l'architecture, la sociologie de l'architecture, la géographie humaine ou l'ingénierie, dévoilant ainsi les ambiguïtés concernant leur propre processus d'académisation.

Dans un domaine qui est encore en train de définir la forme et le contenu de sa recherche, de telles ambiguïtés conduisent à une influence croissante des instances composées par des personnes qui représentent les disciplines existantes. Ces instances deviennent alors incrémentalement structurantes dans le cadrage de la forme et du contenu de la recherche, au sein de domaines qui manquent d'une tradition propre inhérente à la recherche. Celle-ci devient ainsi matière à négociation dans les disciplines appliquées, dont les structures de recherche n'ont pas encore été établies ou formalisées et leur contenu pas encore proprement défini. Ces négociations ne prennent pas principalement place dans les domaines eux-mêmes, mais s'insèrent plutôt dans les disciplines de recherche traditionnelle et les instances interdisciplinaires. Ainsi, dans le contexte de la nouvelle gestion publique des sciences et de la réforme de Bologne, il est fort probable que de tels mécanismes se manifestent en dehors du cas étudié ici.

Il apparaît alors possible que ce ne soit plus la discipline elle-même (comme ici l'architecture) qui définit la forme et le contenu de la recherche. Il semble en effet que des acteurs assez diversifiés – des représentants des disciplines existantes, des membres des instances de recherche interdisciplinaire, mais également le management universitaire ou départemental, les organisations finançant la recherche, ou encore les comités de recherche au niveau de l'université et d'autres institutions – soient impliqués dans la négociation de la matière et des exigences formelles de la recherche dans ces domaines émergents.

## **5. De l'académisation dans l'éducation supérieure : *entre* théorie et pratique et *entre* interdisciplinarité et managérialisation?**

Comme nous avons essayé de le montrer dans ce chapitre, le dispositif de recherche établi dans le contexte de la réforme de Bologne a produit une série de confusions et d'ambivalences au sein des domaines axés sur les pratiques esthétiques. Plus particulièrement, le nouveau dispositif de recherche a, renouvelé les débats autour de la définition et de la compréhension de la production du savoir dans les disciplines artistiques. Ces débats, qui peuvent se lire à l'aune des analyses philosophiques, sociologiques et des études sociales des sciences (STS), s'intéressant aux formes du savoir. De telles analyses tendent à catégoriser les pratiques artistiques et celles du design comme des « pratiques épistémiques » (Ammon, 2013), à distinguer le savoir artistique objectif du savoir artistique subjectif (Daston et Galison, 2007), ou encore à discuter de leurs ré-

ception en tant que savoir pratique (Weckherlin, 2013), savoir d'expérience (Böhle, 2003) et comme connaissance tacite (voir par exemple Mareis, 2011, suivant l'exemple de Polanyi, 2009)<sup>12</sup>.

Comme montré dans le premier cas, le sujet principal des confusions portait sur les connaissances pensées comme nécessaires pour transmettre la pratique à travers l'enseignement en rapport avec la théorie. Lors de la définition et de l'implémentation du nouveau programme d'études dans les Hautes écoles spécialisées suisses, récemment établies comme telles, des incertitudes sont apparues à propos de la manière dont il convenait de répartir les cours considérés comme académiques ou théoriques par rapport aux cours pratiques et manuels et d'articuler ces changements avec la tradition d'enseignement orientée par la pratique. Les observations empiriques ont mis en lumière le fait que la théorie et la pratique se superposaient dans le programme d'études. Une telle conceptualisation a été pourtant mise à l'épreuve par le dispositif de recherche adopté après la réforme de Bologne. A la différence de la conception d'une pratique qui suit la logique compréhensive du « Bauhaus », les cours théoriques étaient implémentés plus directement suivant les logiques disciplinaires universitaires. La question de savoir à quelle compréhension théorique se référer, s'est ainsi à nouveau posée.

Notre deuxième cas a décrit les confusions ayant émergé dans la recherche lorsque l'on a tenté de définir la connaissance pratique en tant que connaissance académique. Dans les disciplines axées sur la pratique, comme l'architecture, l'absence de structures de recherche formelles et établies, avec une compréhension disciplinaire propre, un consensus sur les théories, méthodes et épistémologies, ainsi que sur les exigences formelles de recherche, ont fait que la compréhension même de ce qu'est la recherche devienne matière à négociation. Le processus qui a conduit à la définition de la recherche dans l'architecture a alors conféré une influence accrue au management, c'est-à-dire à des instances administratives et interdisciplinaires tels que les commissions de recherche, les conseils académiques et les institutions de financement de la recherche. Au sein de ces disciplines de recherche émergentes, dont la forme et le contenu demeurent encore très ouverts et peu définis, la voix individuelle des acteurs composant les commissions de recherche devient particulièrement importante pour décider du sort d'un travail de recherche et de la configuration de la discipline naissante.

Comme l'ont montré nos deux exemples, la réforme de Bologne n'a pas seulement contribué à restructurer l'éducation supérieure dans les filières d'architecture, du design et des arts visuels, mais a également fait émerger une négociation de la forme et du contenu de la recherche et des compréhensions disciplinaires, y compris de ses approches théoriques, méthodologiques et empiriques.

Le nouveau dispositif de recherche adopté par des filières ayant pourtant des structures d'enseignement de longue date a amené les domaines de l'art, de l'architecture et du design à s'interroger et à clarifier leurs propres conceptions de la théorie et de la pratique, et à y aligner leurs pratiques esthétiques. Ceci se rapporte au fait qu'une compréhension de la recherche n'a pas été prioritairement cadrée par les nécessités de la filière elle-même, mais plutôt par des instances extérieures. Définies plus haut comme les commissions de recherche internes et externes aux Hautes écoles spécialisées, ces instances comprennent, jugent et évaluent ce qui est pertinent pour ces domaines.

Dans les deux cas, les instances où se développent de tels débats se caractérisent souvent par leur vision interdisciplinaire. Les praticiens enseignants et les chercheurs des domaines de l'art, l'architecture ou le design se voient alors confrontés aux théoriciens en philosophie, histoire de l'art, sociologie, etc., et aux personnes responsables de tâches administratives. Le processus d'académisation ainsi que l'orientation future de ces filières vers la recherche dépendent de la façon dont les confusions décrites pourront être considérées. Cela dit, ces confusions ne sont pas dues uniquement à un déficit de connaissances théoriques et pratiques de la part des praticiens et des commissions de recherche au sein ou en dehors des Hautes écoles spécialisées. Leur émergence tient surtout à la façon dont les structures de la réforme de Bologne sont vécues et expérimentées par tous les groupes mentionnés. Nous rencontrons ici la connexion entre les « dire » et les « faire » (Reckwitz, 2011). Le défi est alors de savoir comment ces différents groupes pourront y faire face ensemble. Les cultures épistémiques, selon Karin Knorr-Cetina, ont ainsi été décrites dans ce chapitre comme les expériences et les connaissances des acteurs à un moment historique donné, au sein desquelles les acteurs sont immergés en se confrontant à des configurations spécifiques, historiquement et socialement traduites et contextualisées, et qu'ils tentent eux-mêmes de reconfigurer.

<sup>12</sup> D'autre part, différentes études STS sur les pratiques de production des connaissances universitaires dans les laboratoires des sciences naturelles (Knorr Cetina, 1999; Latour, 2000; Latour et Woolgar, 1979; Traweek, 1988) signalent le rôle central joué par les références circulaires, intuitives et basées sur le contexte dans les pratiques de production de ces connaissances, et comment elles les ont mises en relation avec celles des disciplines du design et d'art (Yaneva, 2005).

## Références

- AMMON S., « Wie Architektur entsteht. Entwerfen als epistemische Praxis », in AMMON S., FROSCHAUER E. M. (eds), *Wissenschaft Entwerfen*, München, Wilhelm Fink, 2013, pp. 337-62.
- AMMON S., FROSCHAUER E. M. (eds), *Wissenschaft Entwerfen*, München, Wilhelm Fink, 2013.
- BIPPUS E., « Research in Art — Research on Art: The Crossing of Theory and Practice in Contemporary Art », in LESAGE D., BUSCH K. (eds), *A Portrait of the Artist as a Researcher. The Academy and the Bologna Process*, Antwerp, MuHKA, 2007, pp. 20-27.
- BÖHLE F., « Wissenschaft und Erfahrungswissen — Erscheinungsformen, Voraussetzungen und Folgen einer Pluralisierung des Wissens », in BÖSCHEN S., SCHULTZ-SCHAEFFER I. (eds), *Wissen in der Wissensgesellschaft*, Wiesbaden, Westdeutscher Verlag, 2003.
- BRAUN D., MERRIEN F.-X. (eds), *Towards a new Model of Governance for Universities. A Comparative View*, Londres, Jessica Kingsley, 1999.
- CADUFF C. (ed.), *The Difference Between Art and Art Research Across the Disciplines*, Zürich, Konferenz, 2009.
- CAMP M.-A., SISKA B., *Forschungsförderung im Kunstbereich. Bestandesaufnahme 2010/2011*, Bern, SWTR Schrift 4/2011, 2011.
- CUFF D., *Architecture: The Story of Practice*, Cambridge MA, MIT Press, 1991.
- DASTON L., GALISON P., *Objectivity*, New York, Zone Books, 2007.
- DOMBOIS F. et al., « Preparaat Aardverschuiving », *Deus Ex Machina*, n° 137, 2011, pp. 114-20.
- EWENSTEIN B., WHYTE J. K., « Beyond Words: Aesthetic Knowledge and Knowing », *Organization Studies* vol. 28, n° 5, 2007, pp. 689-708.
- FHSG, *Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHSG) vom 6. Oktober 1995 (Stand am 1. Januar 2013)*, SR 414.71, Bern, Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, 2013.
- GERBER A. et al., *Forschende Architektur*, Luzern, Quart Verlag, 2010.
- HAUSER S. et al. (eds), *Architekturwissen. Grundlagentexte aus den Kulturwissenschaften – Zur Ästhetik des sozialen Raumes*, Bielefeld, transcript, 2011.
- HEINTZ B. et al., *Wissenschaft, die Grenzen schafft: Geschlechterkonstellationen im disziplinären Vergleich*, Bielefeld, transcript, 2004.
- KNORR CETINA K., *Epistemic Cultures: How the Sciences Make Knowledge*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1999.
- LATOUR B., *Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2000.
- LATOUR B., WOOLGAR S., *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*, Beverly Hills, Sage, 1979.
- LEAVY P., *Method Meets Art. Arts based Research Practice*, New York, London, The Guilford Press, 2009.
- LESAGE D., BUSCH K. (eds), *A Portrait of the Artist as a Researcher. The Academy and the Bologna Process*, Antwerpen, MuHKA, 2007.
- MACLEOD K., HOLDRIDGE L., *Thinking Through Art: Reflections on Art as Research*, London, 2006.
- MAREIS C., *Design als Wissenskultur: Interferenzen zwischen Design- und Wissensdiskursen seit 1960*, Bielefeld, transcript, 2011.
- POLANYI M., « The Creative Imagination », in KRAUSZ M., et al. (eds), *The Idea of Creativity*, Leiden, Brill, 2009, pp. 147-64.
- RECKWITZ A., « Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive », *Zeitschrift für Soziologie*, vol. 32, n° 4, 2003, pp. 282-301.
- SCHIMANK U., « New Public Management' and the Academic Profession: Reflections on the German Situation », *Minerva*, vol. 43, n° 4, 2005, pp. 361-76.
- SCHIMANK U., « Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort? », in Hochschul- Informations-System (ed.), *Perspektive Studienqualität: Themen und Forschungsergebnisse der HIS Fachtagung*, Bielefeld Bertelsmann, 2010, pp. 44-61.
- SCHOPER P., *Zur Identität von Architektur: Vier zentrale Konzeptionen architektonischer Gestaltung*, Bielefeld, transcript, 2010.
- SULLIVAN G., *Art Practice as Research: Inquiry in the Visual Arts*, Thousand Oaks, Sage, 2005.
- TRAWEEK S., *Beamtimes and Lifetimes: The World of High-Energy Physicists*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1988.

- WECKHERLIN G., «Vom Betriebscharakter des Entwerfens. Konjunkturen der Verwissenschaftlichung in der Architektur», in AMMON S. et FROSCHAUER E. M. (eds), *Wissenschaft Entwerfen*, München, Wilhelm Fink, 2013, pp. 171-204.
- WILKIE A., « Regimes of Design, Logics of Users », *Athenea Digital*, vol. 11, n° 1, 2011, pp. 317-34.
- YANEVA A., « Scaling Up and Down: Extraction Trials in Architectural Design », *Social Studies of Science* vol. 35, n° 6, 2005, pp. 867-94.