



Chapitre 9

Conclusions

9.

Conclusions

Le projet *Art.School.Differences* avait été lancé avec l'espoir d'engager un processus de démocratisation institutionnelle et de promouvoir un début de pluralité dans les hautes écoles d'art, à travers une réflexion scientifique sur les structures et pratiques d'inclusion et d'exclusion dans l'enseignement artistique supérieur. Le projet a reçu un important soutien financier et organisationnel de la part des trois hautes écoles impliquées (HEAD – Genève, HEM – Genève et ZHdK) et de la part du SEFRI. Il y avait dès le début des motivations variées mises en avant au sujet de la participation ainsi que des attentes diverses envers le projet. Les hautes écoles souhaitaient en premier lieu une étude de leurs politiques et pratiques établies en matière de sélection pour mieux comprendre les effets des structures institutionnelles afin de pouvoir perfectionner une admissions uniquement des « meilleur_e_s » et des « plus talentueux_ses » parmi les candidat_e_s. Pour le SEFRI, le soutien du projet s'inscrivait dans le cadre du *Programme fédéral Egalité des chances entre*

femmes et hommes dans les HES 2013-2016 et visait principalement à obtenir des recommandations concrètement applicables pour « le recrutement et la promotion » des étudiant_e_s.

Notre étude s'est principalement penchée sur les procédures et les politiques d'admission des trois hautes écoles en question. Ces analyses ont été complétées par une exploration ponctuelle des conditions d'étude, des programmes d'études, des supports publicitaires et des pratiques des services administratifs des hautes écoles pour quelques domaines choisis. Notre démarche appuyée sur les sciences sociales et culturelles s'est accompagnée d'éléments de recherche-action participative, ceci dans le cadre d'un dispositif de co-recherche mené en parallèle avec des enseignant_e_s et des étudiant_e_s des trois hautes écoles. L'objectif de cette co-recherche était d'élaborer des concepts de recherche portant sur l'inclusion et l'exclusion dans les différentes disciplines artistiques. Le processus de co-recherche comprenait une formation dispensée sur cinq colloques.

Ceux-ci ont donné lieu à l'élaboration d'un recueil de textes didactique en cinq volumes sur les inégalités et les normativités dans le champ de l'enseignement artistique supérieur.

Dans la présente section du rapport, nous reprenons et synthétisons quelques constats importants issus de nos travaux de recherche.

Procédures d'admission dans les hautes écoles d'art : la « sélection des élu_e_s »

Les hautes écoles d'art constituent un segment spécifique et fortement internationalisé du champ de la formation supérieure, à l'interface des champs de la formation et de l'art. Sur le plan de la politique d'éducation, l'enseignement artistique supérieur est soumis aux impératifs des hautes écoles spécialisées (HES) et répond donc à une orientation vers l'application et la pratique, ainsi qu'une formation professionnelle et d'employabilité.

Nous lisons les hautes écoles d'art en tant qu'entités traversées par des tendances contradictoires en politique éducative et culturelle, mais aussi par des luttes économiques et symboliques dans l'espace social. Sous l'angle de la théorie de la société, cela fait référence au « double caractère » des institutions de formation tel que le décrit Jens Kastner d'après Michel Foucault. Dans cette conception, les écoles et les hautes écoles sont :

« [...] d'une part des établissements disciplinaires, des appareils de dressage censés adapter leur clientèle à la société dans son ensemble. D'autre part, toutes ces institutions sont également associées à une visée égalitaire, un espoir de redistribution sociale et d'ascension sociétale (individuelle) » (Kastner 2015 : 51 traduit par nos soins).

Le dernier aspect ne se vérifie toutefois pas pour le cas des hautes écoles d'art, selon les données sur l'origine sociale des étudiant_e_s : notre examen des statistiques disponibles démontre que ces dernières années, la reproduction des disparités socio-structurelles se rapproche de plus en plus d'une « sélection des élu_e_s » (Bourdieu/ Passeron, 1971). L'analyse des divers facteurs influençant l'admission des candidat_e_s indique que les politiques et les pratiques des hautes écoles d'art développent un réel effet sur la composition sociale du corps étudiant. Du côté des candidat_e_s, on constate des préférences genrées préexistantes, qui donnent lieu à une forte segmentation des filières et orientations en fonction du sexe. Une segmentation qui est renforcée par les politiques d'admission des hautes écoles : dans certains domaines d'études, les candidats masculins ont nettement plus de chances d'être admis que les candidates féminines, alors que d'autres domaines ou orientations connaissent la situation contraire, en particulier dans les arts visuels. Ce genre d'effet s'observe parfois également pour l'âge, avec une préférence pour des candidatures plus âgées ou au contraire plus jeunes selon le domaine, le niveau (bachelor ou master) ou le profil d'études.

Un autre constat majeur est que la formation gymnasiale préalable est devenue la voie standard pour les candidat_e_s et les étudiant_e_s des hautes écoles d'art : les chances d'accéder aux études sont significativement plus élevées pour les personnes issues du gymnase (ou lycée) que pour celles qui ont un autre parcours de formation, particulièrement professionnel. L'origine sociale privilégiée des gymnasien_ne_s (d'après les niveaux de formation et professions de leurs parents) renforce l'exclusivité sociale de l'enseignement artistique supérieur. La reproduction des milieux culturels et éducatifs dans l'espace social s'avère très forte dans et à travers les hautes écoles d'art. L'analyse des procédures d'admission montre que certains groupes sociaux sont privilégiés en ce qui concerne l'accès au champ des hautes écoles d'art, alors que d'autres groupes en restent exclus. Les différences sociales qui existent en amont des hautes écoles d'art sont renforcées et normalisées par des pratiques institutionnelles spécifiques de communication et de sélection. Des pratiques qui consolident et perpétuent les structures sociales d'exclusion et d'inclusion dans les institutions de formation supérieure. Dans le cadre des hautes écoles, il en résulte des normativités institutionnelles qui s'exercent au-delà des procédures de sélection en tant que telles, et qui renferment des effets discriminatoires potentiels : outre l'aspect de la classe sociale privilégiée et de la formation préalable adéquate, les mécanismes institutionnels encouragent la primordialité des corps *blancs*, jeunes, non handicapés, sains et psychologiquement intacts.

A l'échelle de la société, les hautes écoles d'art ne visent donc justement pas à permettre une « redistribution » ou une « ascension » sociale. Les tendances observées vont plutôt dans le sens de la (re)production des différences et donc des inégalités, à deux niveaux : au niveau social, il y a production/ reproduction des différences entre les candidatures admises ou au contraire rejetées par les hautes écoles ; au niveau des pratiques matérielles, il y a classification en pratiques artistiques *légitimes*, donc dignes d'être promues et enseignées par l'Etat, et pratiques *non légitimes*. La question n'est donc pas de savoir si les hautes écoles d'art reproduisent les inégalités, mais bien de savoir si elles le font de manière particulièrement « efficace », par rapport à d'autres institutions de formation.

Penser les procédures d'admission comme un processus permanent

L'analyse de nos données nous fait penser que les procédures d'admission sont un processus permanent, jamais achevé, qui est au cœur des pratiques institutionnelles. Une telle lecture confirme la « chaîne de sélection » fréquemment évoquée par les hautes écoles, tout en introduisant une différenciation et un élargissement de ce concept : cette « chaîne de sélection » ne se limite pas au parcours scolaire des candidat_e_s et à leur préparation des procédures d'admission (cours préparatoires, etc.), puisqu'elle concerne également la structure même des hautes écoles. Les pratiques de sélection vont largement au-delà de la procédure d'admission en tant que telle et englobent des éléments spécifiques au champ et des dimensions institutionnelles, économiques, biographiques et individuelles. Il s'agit premièrement d'exigences financières qui s'avèrent considérables : frais d'examen mais aussi de préparation des examens d'entrée (inscription à des cours préparatoires ou propédeutiques), leçons privées, déplacements

et nuitées, etc. Deuxièmement, nos analyses montrent que les candidat_e_s réussissent rarement sans soutien externe. Un troisième aspect est que l'admission aux études d'art implique la capacité à mobiliser un important capital économique, mais aussi et surtout un capital culturel susceptible d'être reconnu comme *légitime* dans le cadre de la procédure d'admission. Les procédures d'admission présentent en général un caractère ouvert et indéterminé quant aux attentes et aux exigences, ce qui pourrait, du côté des hautes écoles, favoriser une ouverture des structures institutionnelles et créer des espaces pour des attitudes et actions s'écartant des conventions. Du côté des candidat_e_s, les critères énoncés pour les différentes filières, avec leur caractère implicitement « flou », exigent toutefois un effort de décryptage. Ceci favorise les candidat_e_s qui possèdent les connaissances en question, les contacts sociaux nécessaires avec des enseignant_e_s, des étudiant_e_s ou des diplômé_e_s ainsi que l'*habitus* perçu comme adéquat par rapport aux exigences et aux normes du champ. Pour les disciplines des arts visuels, notre enquête met en évidence un haut niveau d'exigences en termes de réflexivité et de maîtrise des discours : ces filières et orientations s'intéressent souvent moins à la mise en œuvre pratique qu'aux concepts et aux idées sous-jacentes. La dimension discursive de la présentation des travaux par les candidat_e_s joue un rôle de premier plan dans le cadre des entretiens d'admission, impliquant de grandes capacités de réflexion et d'expression linguistique.

Les critères traduisent en définitive la représentation normative de l'« étudiant_e idéal_e » de l'enseignement artistique supérieur : une personne « apte aux études d'art » mais qui possèdera aussi une « motivation », des « compétences sociales », des réseaux dans le champ en question, une bonne connaissance des règles du jeu et un financement solide.

Même si les enseignant_e_s et les candidat_e_s s'accordent sur le fait que sans soutien externe pour la préparation, il est très rare de réussir une procédure d'admission, les critères avancés par les hautes écoles et les domaines d'études ne tiennent pas encore suffisamment compte de cette réalité. La lecture de ces critères fait apparaître la sélection des étudiant_e_s comme le fait de choisir des « individus ayant des qualités artistiques ». Pourtant des décennies de recherche sur les arts ont démontré, pour diverses disciplines, que pour juger d'une performance artistique, il est essentiel de tenir compte des liens avec d'autres acteurs_trices du champ, de la composition d'un groupe ou des liens tissés au sein d'un réseau. Les études retiennent que l'aptitude aux arts doit être conçue en tant que construction intrinsèquement collaborative d'une confluence entre divers acteurs_trices (membres des jurys, candidat_e_s, étudiant_e_s, etc.) et de discours spécifiques au champ.

Présélection et « cooling out »

Pour les hautes écoles d'art, la procédure d'admission est un processus lourd, qui sert à sélectionner « les meilleur_e_s et les plus talentueux_euses » mais aussi à créer une convergence

entre les aspirations des candidat_e_s et les exigences institutionnelles. Les candidat_e_s qui sont jugé_e_s comme n'étant pas « aptes » aux études d'art doivent donc être dissuadé_e_s de leurs objectifs d'études ou professionnels. Ceci implique une série de pratiques institutionnelles et spécifiques au champ, que les hautes écoles déploient en lien avec la procédure d'admission. Cette dernière est souvent le fruit de la reproduction de mécanismes inhérents à la structuration et au fonctionnement de ces institutions. Il apparaît que, avant même l'examen d'entrée en tant que tel, divers obstacles institutionnels sont posés – consciemment ou non – qui ont pour effet de dissuader les personnes de déposer leur candidature :

- A travers les brochures, les sites Internet et les renseignements sur les études donnés par les services administratifs des hautes écoles, celles-ci se créent un rayonnement fort auprès des personnes s'intéressant aux études. Cependant l'analyse des matériaux publicitaires et des entretiens avec le personnel administratif montre que certaines personnes intéressées sont détournées des études avant même la procédure d'admission, notamment par des textes et des images spécifiques et par le rappel du haut niveau d'exigences lié aux études d'art.
- Pour les disciplines qui connaissent une forte demande pour un petit nombre de places d'études, il se produit un « refroidissement des attentes » (cooling out) permanent, visant à décourager les candidat_e_s prétendument non aptes aux études, par le biais de procédures d'examen informelles comme les séances d'information, les entretiens de motivation et les renvois aux cours préparatoires ou aux stages. Les offres institutionnelles qui devraient en principe favoriser l'information et la formation préalable servent donc plutôt à réduire (de manière anticipée) le nombre des candidat_e_s.
- En musique classique, on observe une présélection peu transparente des candidat_e_s à travers un système de leçons privées dispensées par le corps enseignant. Etant donné qu'une bonne partie des études consistera en leçons individuelles, il peut s'avérer utile de tester au préalable la coopération éventuelle entre enseignant_e_s et étudiant_e_s. Toutefois, la prise en compte des résultats de ce mécanisme de présélection dans le cadre du processus institutionnel de l'admission paraît plus ou moins arbitraire.

Pratiques de sélection et rapports compétitifs au-delà de la procédure d'admission

La procédure d'admission et les limitations d'accès dans le domaine des arts sont porteuses de plusieurs contradictions fondamentales. D'une part les membres des jurys remettent en question l'efficacité de la sélection, au vu du capital économique et culturel nécessaire et de l'*habitus* adéquat exigé. D'autre part la nécessité d'une sélection est unanimement défendue, y compris par les personnes qui sont susceptibles de subir des discriminations institutionnelles du fait d'une origine ou d'une expérience ne correspondant pas aux normes. Encore plus que les personnes qui opèrent la sélection, celles qui sont déjà admises sont totalement hostiles à l'idée que « [...] tous ceux qui se disent : « Moi aussi j'aimerais faire quelque chose de créatif » »

puissent entreprendre des études dans une école d'art. Les étudiant_e_s qui viennent d'accéder au champ en défendent les barrières d'accès encore plus vigoureusement, tandis que les personnes qui ont réussi à se construire une position privilégiée de surveillance des portes d'entrée (*gate keeper*) sont en mesure d'orienter un déplacement éventuel de ces barrières. Chez les candidat_e_s admis_e_s, l'expérience de faire partie des « élu_e_s » renforce la confiance en soi et la motivation à faire face aux fortes exigences posées par les études, en termes de résistance au stress et de prestations à fournir – et ceci vaut en particulier pour les personnes qui n'ont pas un parcours de formation standard (Gymnase ou Lycée suivi d'un cours préparatoire ou d'études préalables).

Cependant le caractère exclusif des hautes écoles ne résulte pas uniquement de la limitation des places d'études et de la sélection des candidat_e_s, puisqu'il continue de se manifester tout au long des études. Les liens qui s'établissent entre enseignant_e_s et étudiant_e_s au cours de la procédure d'admission se consolident à travers les programmes d'études, la pression à la performance et une situation de concours permanent. Les idées normatives sur l'étudiant_e idéal_e sont au cœur de ce processus. A l'inverse, le taux d'encadrement est très élevé, le taux d'abandon des études (*dropout*) est modeste et les études sont vécues – tant par les enseignant_e_s que les étudiant_e_s – comme une situation quasi familiale. Petites classes, rapports de travail intenses, mise en scène d'un « esprit de classe », tissage et entretien de relations et réseaux informels reproduisent ainsi une forme de « doing class » (Kalthoff, 2006) qui traduit l'idée institutionnelle de la familiarité.

Mais ces structures se fondent sur des études à temps plein et sur une disponibilité et une capacité de performance permanente et entravent de ce fait l'inclusion et la participation de candidat_e_s et d'étudiant_e_s ne répondant pas, ou pas pleinement, à ces exigences. Les institutions justifient cette pression à la performance au cours des études par la situation concurrentielle sur le marché du travail. La capacité à gérer la pression et le stress est donc considérée comme un important critère de « succès », tant pour la procédure d'admission que pour la suite des études. Maîtriser les exigences et normativités énoncées par les hautes écoles n'est toutefois pas à la portée de l'ensemble des étudiant_e_s : c'est ainsi que les problèmes de santé surgissent régulièrement au cours de nos observations et de nos entretiens avec des étudiant_e_s. Outre le fait que le corps constitue un instrument de travail essentiel pour diverses disciplines artistiques, les problèmes de santé s'expliquent notamment par des situations de surcharge en raison du travail rémunéré accompli à côté des études, une réalité économique fréquemment rencontrée au cours de notre enquête, malgré l'origine plutôt privilégiée des étudiant_e_s des hautes écoles d'art. La résistance physique et psychique et la capacité de performance constituent ainsi des dimensions cruciales pour le fonctionnement de ce champ hautement compétitif, dimensions qui sont corrélées à d'autres catégories sociales d'inclusion et d'exclusion ou de non-reconnaissance, comme la classe sociale, le genre, l'âge et la *race/ethnicité*, avec un effet de renforcement réciproque des effets de ces différents éléments (Campbell, 2009).

Linéarité des parcours de formation versus pluralité des sociétés migratoires

L'analyse des politiques et pratiques de sélection dans le champ de l'enseignement artistique supérieur met en évidence un effet paradoxal : alors que les sociétés de migration actuelles se dirigent vers la pluralité et l'hétérogénéité, les trajectoires de formation des étudiant_e_s des hautes écoles d'art deviennent de plus en plus linéaires et prévisibles, et s'alignent sur la formule identifiée dès notre étude préliminaire : « jeune – gymnase – cours préparatoire ». Ceci renforce le désir institutionnel de *l'autre*, donc le désir d'accueillir des origines éducatives et culturelles différentes. Les candidat_e_s et les étudiant_e_s qui sont porteurs_euses de ce type de marques de différence sont alors reconnu_e_s, affiché_e_s et fêté_e_s comme le versant positif de la « diversité », à condition de correspondre à la recherche institutionnelle de la *non-conformité* ou de *l'inattendu*.

Mais quand les étudiant_e_s ne parviennent pas à répondre aux exigences et attentes considérables qui leur sont posées, on observe un glissement du discours, qui s'écarte de l'hétérogénéité, de la diversité et de l'« enrichissement » pour se rapprocher du traitement de « cas problématiques ». L'argumentation est alors que la haute école ne serait ni préparée ni compétente pour gérer ce genre de « cas », qui n'auraient donc pas leur place dans l'enseignement artistique supérieur. Le haut niveau d'exigences a notamment pour effet de favoriser les origines socio-économiques privilégiées, en particulier pour les étudiant_e_s migrant_e_s de deuxième génération (« secondos_as ») et pour les étudiant_e_s migrant_e_s scolarisé_e_s à l'étranger (« étudiant_e_s internationaux_ales »). Ces catégories sont manifestement dans l'obligation de mobiliser davantage de capital culturel que leurs camarades appartenant à la société majoritaire suisse. A noter aussi que, parmi les rares candidatures reçues avec succès sur dossier, on ne trouve aucune personne appartenant aux *People of Color* ou à une composante non majoritaire de la société suisse.

Notre enquête indique que les structures et les conceptions de l'enseignement artistique supérieur sont marquées par l'adultisme et le capacitisme, projetant une image de la personne qui serait physiquement, psychiquement, émotionnellement ou « intellectuellement » en mesure de suivre des études dans une haute école d'art. Bien qu'il existe rarement des limites d'âge explicites dans les hautes écoles étudiées, les limites implicites non communiquées déploient un réel effet dans les différents niveaux d'études. Certaines filières de bachelor donnent ainsi la priorité aux candidat_e_s qui ont quelques années de plus, sans être trop âgé_e_s pour autant, au motif que ces personnes auraient une certaine « maturité », une « expérience de vie » et dans certains cas une pratique artistique déjà établie. Mais en général les candidat_e_s plus âgé_e_s tendent à être rejeté_e_s et non reconnu_e_s dans leurs aspirations et leurs intentions en termes d'études. Pour expliquer une trajectoire différente en terme de formation, la question des charges familiales assumées est insuffisamment prise en compte, et plutôt considérée comme une « obstacle » que comme un « enrichissement ».

Sous l'angle du développement de l'enseignement supérieur en direction de la « diversité critique » au sens de la *Critical Diversity Literacy* (Steyn, 2015), les hautes écoles d'art étudiées doivent être disposées à se confronter à *l'autre* non seulement sur le plan artistique, mais aussi

dans le contexte quotidien des études, à travers la présence de diverses identités et positions. Malgré un début de prise de conscience à propos de ces thématiques, les structures inclusives nécessaires n'existent pas encore. On constate par exemple un manque de connaissances institutionnelles sur les conflits potentiels liés aux positions minoritaires en termes de *race*/ethnicité, de handicap, d'âge ou de classe sociale et sur leurs interactions au sein du champ des hautes écoles d'art. Un champ qui continue de se définir en fonction du corps non handicapé, de la *blanchité* d'Europe centrale et de l'appartenance aux classes moyennes et supérieures privilégiées. Actuellement les hautes écoles d'art et les politiques de formation supérieure réduisent souvent encore la question de la diversité à la catégorie binaire du genre, ce qui efface la perspective de l'intersectionnalité des diverses catégories sociales, qui selon notre étude est pourtant cruciale pour la reconnaissance des différences sociales et culturelles des candidat_e_s et des étudiant_e_s.

Les hautes écoles d'art doivent construire un savoir sur les processus producteurs d'inégalités dans les différents domaines et veiller à une attitude respectueuse et productive : les candidat_e_s et étudiant_e_s appartenant aux *People of Color*, les personnes d'origine migrante, celles qui ne correspondent pas aux normes en termes de parcours de formation ou de conditions physiques et psychiques, et qui peuvent donc avoir de la peine à répondre aux exigences et aux attributions institutionnelles actuelles, ne doivent plus être considéré_e_s comme des « cas problématiques » isolés, pour lesquels la haute école d'art ne serait pas compétente. Au contraire, elles doivent être valorisées comme le point de départ d'une (auto)réflexion continue à propos des structures et des politiques institutionnelles et de la teneur des programmes d'études.

Les stratégies d'internationalisation et leurs effets

Les hautes écoles d'art s'inscrivent dans un champ de portée mondiale, marqué par des structures d'observation et de reconnaissance réciproques. Le degré d'internationalisation d'une haute école, souvent mesuré par le nombre d'étudiant_e_s et d'enseignant_e_s d'origine étrangère, est devenu au cours des dernières décennies un critère d'appréciation primordial. Sous l'angle de la théorie des champs, la réputation d'une haute école synthétise les réputations de l'ensemble des personnes appartenant à la haute école : le capital symbolique cumulé des enseignant_e_s mais aussi des étudiant_e_s et des diplômé_e_s équivaut au capital symbolique de la haute école, qui à son tour rayonne sur l'ensemble des acteurs_trices du champ qui en sont partie prenante. Du point de vue de la politique de formation, il y a contradiction entre d'une part le recrutement ciblé d'enseignant_e_s de renommée internationale, dans le but d'attirer des étudiant_e_s internationaux_ales répondant au critère d'« excellence », et d'autre part le mandat pédagogique fondamental, qui inclut parfois l'injonction informelle de donner la priorité aux candidat_e_s suisses. La simultanéité de ces discours contradictoires a pour effet de créer des frictions supplémentaires autour des *positionnements* déjà sous tension qui sont endossés par les enseignant_e_s et les candidat_e_s au sein de l'enseignement artistique supérieur. Toutefois le discours de l'« excellence » semble destiné en premier lieu à justifier le haut

niveau des frais de formation et la part significative des personnes de nationalité étrangère présentes au sein des hautes écoles.

Les efforts d'internationalisation des hautes écoles se déclinent selon le champ concerné de manière différente. En musique classique ou dans les arts visuels, les structures de perception s'alignent sur les démarcations transnationales entre le centre et la périphérie : le centre est alors l'instance capable de décerner les significations et de déterminer les normes du goût et de l'esthétique mais aussi l'horizon par rapport auquel se définit forcément la périphérie. Les points de vue et structures de reconnaissance s'inscrivent dans des hiérarchies et des rapports de pouvoir inégaux, que l'on peut lire comme reflet de la différenciation entre le Sud et le Nord du globe.

A l'échelle des candidat_e_s et des étudiant_e_s, ces mécanismes aboutissent à l'exclusion de certaines positions, qui ne sont pas reconnues ou valorisées dans le cadre des vellétés d'internationalisation. Pour les hautes écoles impliquées dans notre étude, cette « internationalisation des étudiant_e_s » donne lieu à des résultats frappants : depuis le milieu des années 2000, on constate un réel « refoulement » des migrant_e_s de première et deuxième générations vivant en Suisse (les « secondos_as ») hors des institutions de formation supérieure en art et en design. Cette situation constatée pour les trois hautes écoles retenues dans notre projet (HEAD – Genève, HEM – Genève et ZHdK) se vérifie d'ailleurs pour l'ensemble des écoles d'art suisses. Dans le cas de la ZHdK, l'évincement des première et deuxième générations migrantes commence lors de la fusion de divers secteurs des anciennes écoles d'art, qui donnera naissance à la haute école actuelle couvrant toutes les disciplines artistiques ; au moment également où les taxes pour l'année propédeutique ont massivement augmentées. A l'évidence, ces mutations institutionnelles pénalisent un groupe social donné, en déployant des effets d'exclusion à l'égard de la génération migrante élevée et résidant en Suisse mais de nationalité non suisse. Cet exemple jette un éclairage sur le fait que les chances d'admission ne dépendent pas uniquement de l'appartenance à un milieu cultivé et du sexe, mais aussi de la *race/ethnicité*, de l'origine régionale et de la provenance d'un milieu économiquement privilégié. Le volet qualitatif de notre enquête indique ainsi que les candidat_e_s ayant une expérience migrante sont associé_e_s à une origine sociale considérée comme n'apportant pas suffisamment de « capital », ou un type de « capital » inapproprié pour la filière d'études ou la haute école en question.

Ce type d'attitudes et d'attributions reproduit le racisme dominant dans la société sous la forme de préjugés généralisateurs. Ce racisme ambiant coïncide par ailleurs avec un classisme révélateur, qui fixe pour l'accès à l'art des normes calquées sur l'eurocentrisme et la bourgeoisie cultivée. Comme nous l'avons vu plus haut, il existe néanmoins chez les membres des jurys un souhait de favoriser la diversité au cours de la procédure d'admission, sous la forme d'origines et d'expériences de vie différentes qui « nous enrichissent ». Une analyse plus précise montre que ce souhait institutionnel de favoriser *l'autre* relève certes d'un désir de *l'autre* au nom de sa différence, mais qu'il a pour conséquence l'assignation d'une différence spécifique qui est instrumentalisée par l'institution, comme dans le cas de l'âge ou du handicap. Il s'agit d'une forme d'« othering » : l'institution affirme la différence tout en sécurisant sa propre position dans la stabilité des rapports de pouvoir du champ, ce qui aboutit à nier *l'autre*.

Bien que les étudiant_e_s internationaux_ales des hautes écoles d'art suisses proviennent

plus souvent de milieux privilégiés d'un point de vue culturel, leurs difficultés juridiques (visa, permis de séjour, etc.) ne sont pas négligeables et souvent doublées de difficultés financières, ce qui rend les études particulièrement laborieuses pour cette catégorie, au-delà des attentes institutionnelles en tant que telles. En témoigne notamment le fait que sur les sept groupes de co-recherche ayant traité de questions d'inclusion et d'exclusion dans le cadre du projet *Art.School.Differences*, trois groupes ont travaillé plus particulièrement sur les problèmes que rencontrent les étudiant_e_s internationaux_ales dans les hautes écoles d'art suisses.

Programmes d'études : prendre le conflit comme point de départ

Un constat majeur de nos travaux de recherche dans les trois hautes écoles est qu'il existe un lien structurel entre les politiques de communication et de sélection – c'est-à-dire les autoreprésentations institutionnelles, les procédures d'admission et l'« autosélection » qui y est liée – et les conditions et programmes d'études. Le moyen d'aborder la *différence*, mais aussi de la reconnaître et de l'inclure au niveau institutionnel est donc une question qui va bien au-delà de la procédure d'admission en tant que telle.

Nos analyses de certains programmes pédagogiques indiquent que divers domaines d'études ont à peine commencé à réfléchir à la diversité et à l'hétérogénéité des étudiant_e_s et des champs artistiques. Ainsi le répertoire des pièces de théâtre se calque sur le canon germanophone classique, majoritairement axé sur la dualité des genres et les rôles européens *blancs*. Les arts de la scène continuent par ailleurs de reproduire des exigences et des normes explicites concernant le physique et le mental : le corps marqué comme handicapé ou malade est d'emblée exclu de la formation en théâtre ou en danse, par le biais du certificat médical obligatoire attestant de la capacité de résistance au stress physique et psychique. En musique classique également, le choix des œuvres se base principalement sur les compositeurs masculins, européens et blancs. L'orientation réductrice vers la logique du sport d'élite, qui met l'accent sur le perfectionnement d'une performance musicale et technique maximale, entrave une réflexion qui pourrait favoriser un processus de professionnalisation. Dans cette logique, les matières relevant de la culture générale comme l'histoire de la musique sont considérées comme secondaires et, dans le meilleur des cas, comme le moyen de réussir une interprétation historiquement fidèle des œuvres musicales.

La diversité et le « potentiel artistique » d'autres corps, d'autres époques, d'autres cultures tendent à être sous-représentés, du fait de l'orientation exclusive vers le canon classique d'Europe centrale. Le jazz et la pop, dont la genèse est impensable sans la rencontre de diverses cultures, offriraient de multiples possibilités de penser la musique comme une zone de conflit et comme une « interculture » (Terkessidis, 2010). En outre la réflexion sur les contradictions et les zones de conflit entre les branches musicales « anciennes » ou « nouvelles » au sein des hautes écoles pourrait engager des discussions fructueuses sur la diversité et l'accessibilité pour les personnes en situation de handicap. Cette opportunité se manifesterait par exemple par la remise en question des stéréotypes racialisés, ethnicisés et sexués, dont le traitement critique pourrait être intégré à l'enseignement de la théorie et de l'histoire de la musique, mais aussi à la pratique de l'ensemble des profils.