



HAL
open science

Les écoles d'art en France

Gilles Galodé

► **To cite this version:**

Gilles Galodé. Les écoles d'art en France: évolution des structures d'offre et des effectifs. IREDU, 57, 294 p., 1994, Les Cahiers de l'IREDU, 2-25634-064-4. hal-02051963

HAL Id: hal-02051963

<https://hal.science/hal-02051963>

Submitted on 28 Feb 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



les Cahiers de l'irédu

institut de recherche sur l'économie de l'éducation

Les écoles d'art en France : Evolution des structures d'offre et des effectifs



Gilles Galodé



Les Cahiers de l'Irédu ont pour but de diffuser des résultats de travaux originaux ou de synthèse réalisés dans l'institut.

La présentation technique des documents est assurée par Cécile Bouhin et Sylvie Gervreau.

Nous remercions les diverses personnes qui ont permis la réalisation de ce cahier, et en particulier le "lecteur anonyme" externe à l'Irédu qui a contribué à la finalisation du manuscrit.

La diffusion à l'Irédu

La **Lettre de l'Irédu** fait le point, deux fois par an, sur les productions des chercheurs de l'institut : références et courts résumés. (*Envoi sur demande*)

La liste des publications des chercheurs de l'Irédu, en **langue anglaise**, avec courts résumés. (*Envoi sur demande*)

Les **Notes de l'Irédu** ont pour but, en quatre pages, soit de présenter la synthèse d'une nouvelle publication de l'Irédu, soit de donner un éclairage sur un point d'actualité concernant l'éducation. (*Contre 5 francs en timbres*). Notes parues :

Evaluation d'une expérimentation d'activités musicales en grande section de maternelle,

Les écoles d'art en France : évolution des structures d'offre et des effectifs, Evaluer les effets des stages pour publics "en difficulté"

Les inspections primaires : disparité des dotations et des pratiques ; effets sur le fonctionnement des écoles et les acquis des élèves.

Les Cahiers de l'Irédu : rappel des parutions en dernière page

Une plaquette de **présentation de l'Irédu** est envoyée sur demande.

Les écoles d'art en France

Evolution des structures d'offre et des effectifs

Gilles Galodé

Irédu, CNRS-Université de Bourgogne

Cahier de l'IREDU N°57

ISBN : 2-85634 - 064 - 4

ISSN : 0768-1968

décembre 1994

Précaution superflue ou excessive, force est de constater qu'en dépit ou en raison de ses multiples particularismes, l'enseignement supérieur artistique, demeure le segment le plus mal connu du système d'enseignement supérieur français.

Cette discrétion et l'absence quasi générale de curiosité à son égard, ont laissé ce type de formation partiellement hors norme ou perçu comme tel, y compris à travers sa propre culture institutionnelle, à l'abri des regards, ne suscitant, au moins jusqu'à la période la plus récente que très peu de recherches à son endroit.

Les écoles d'art ont ainsi constitué un îlot de formation disciplinairement inassimilable et institutionnellement parcellisé, à la fois secteur sauvegardé, réserve naturelle et territoire autonome, dans un paysage éducatif tout empreint de sa vocation originelle unificatrice et centralisatrice ; l'ensemble "écoles d'arts" a longtemps évolué en parallèle quand ce n'est pas en marge. Face aux crises de croissance et aux difficultés d'ajustement latentes d'un enseignement supérieur confronté à une forte poussée de la demande sociale, l'enseignement artistique ne s'est pas trouvé en position abritée pour autant. Gagné par la formalisation des parcours de formation et les impérieux besoins de certification, il a dû entreprendre des expériences, se remettre en cause et finalement se réformer. Processus non véritablement ordonné en raison de l'externalité des facteurs et du poids des événements qui ont déterminé les changements. Aujourd'hui le paysage de formation offre un aspect radicalement différent de ce qu'il était au tout début des réformes, il y a seulement un quart de siècle : les parcours sont désormais signalés et fléchés, des repères établissent la progression, certains passages sont devenus obligatoires et les sorties dûment certifiées fournissent le viatique de départ pour un autre type de parcours de valorisation sur le marché de l'emploi artistique ; pourtant

ce secteur d'enseignement demeure un jardin discret à l'écart des grandes allées de formation.

Les effets de dimension et de répartition des effectifs : environ 16000 étudiants, pour ne considérer que l'enseignement public "traditionnel" des arts plastiques (hors Université), répartis dans de petites structures de statuts divers, n'expliquent que très partiellement cette situation hors champ ; la nature de la discipline, les modes d'enseignements et par conséquent les modes d'accès (caractère vocationnel et flou institutionnel du recrutement) ainsi que le peu d'inclination des acteurs pour l'objet statistique et l'introspection quantitative, au demeurant peu nécessaire au quotidien, concourent également avec les filiations historiques à ce constat lacunaire.

Toutefois cet enseignement qui trouve son origine dans l'atelier du peintre (maître), avant de s'institutionnaliser en passant sous le contrôle officiel des académies, et compte ainsi dans ses rangs quelques-unes des plus vieilles écoles de France, est entré depuis deux décennies dans une phase de transformations profondes.

Ce mouvement initié après 1950 par l'instauration de diplômes nationaux puis repris activement dans les années soixante-dix, avec l'harmonisation des filières selon des cursus clairement identifiés (redéfinition et actualisation des spécialisations et des diplômes), a conduit naturellement à la recherche de nouvelles complémentarités et donc à une plus grande ouverture sur les pratiques extérieures.

Cette vision élargie, jointe à l'évolution de certaines caractéristiques de la demande, telles que la mobilité accrue des élèves, ont accusé le caractère étriqué et quelque peu vieillot du cadre confiné de l'école et parfois de sa tutelle locale. A travers la transparence pédagogique des cursus et des certifications s'est imposée une perception neuve de la structure globale de l'offre d'enseignement,

jusqu'alors très atomisée et peu spécifiée (longtemps à la satisfaction générale...).

L'aspect remarquable de ce changement de perception avant même qu'il se traduise dans une nouvelle donne au niveau de l'offre, réside dans les origines du processus d'évolution de l'offre. En l'occurrence, la mise en branle de l'appareil ne résulte pas d'une pression démographique de la demande, comme cela a généralement été le cas par le passé dans le système d'enseignement supérieur, mais se présente plutôt comme le produit dérivé de la *nécessité première d'offrir aux élèves un schéma de poursuite d'étude finalisé, cohérent et homogène à l'instar des autres filières.*

Si le renouvellement pédagogique et académique des cursus et des validations a historiquement précédé l'évolution structurelle de l'offre, celle-ci est maintenant devenue, depuis le début des années 90, le sujet de réflexion à l'ordre du jour. Les premières propositions dans le sens de la mise en oeuvre d'un réseau d'établissements susceptible de préfigurer une véritable carte d'offre d'enseignement jusqu'alors inexistante, ont été avancées sans parvenir à convaincre l'ensemble des intéressés. Une phase de maturation est engagée : elle peut comme la réforme pédagogique prendre du temps, mais l'enseignement artistique se retrouvera nécessairement confronté à des choix de modèles d'offre.

La richesse des initiatives locales qui ont présidé à la plupart des créations des écoles des Beaux-Arts pour constituer progressivement la trame de cette offre d'enseignement à partir de la fin du XVIIIème siècle, reflète naturellement dans leur répartition géographique le bonheur inégal de la répartition des fortunes citadines et de leurs intérêts pour les choses de l'art. Depuis les choses ont bien changé et les écoles ont connu des destins variables selon le sort des affaires de la cité et son rayonnement.

Etablir un état des lieux même nécessairement sommaire et insatisfaisant compte tenu des quelques remarques précédentes, s'avère donc un exercice de reconnaissance indispensable, tant pour des raisons didactiques dans la compréhension des transformations en cours de ce "morceau manquant" du puzzle de l'enseignement supérieur français, que pour noter succinctement les voies de recherches possibles telles qu'elles apparaissent au fil des interrogations suscitées par une présentation de nature descriptive (accusant de fait les questions de caractère fonctionnel). Le prolongement nécessaire de cette présentation se situerait dans une approche analytique, à l'exemple de celle développée à propos des systèmes d'enseignement et de leurs modes de productions ponctuelles des qualifications ou de révélation des talents.

L'examen préalable des conditions historiques d'émergence et de développement de l'ensemble d'établissements dont est résultée une filière de formation, les rapports tutélaires qui se sont instaurés, les grands principes d'organisation pédagogique et les réformes du dernier quart de siècle, proposent en première partie une vision institutionnelle du paysage de formation.

Après cette rencontre avec l'enseignement des beaux-arts, le travail de repérage statistique de la seconde partie s'efforce de rendre compte de la situation actuelle du secteur. Compte tenu d'une histoire statistique "jeune" et des modifications de perspectives engendrées par les évolutions structurelles de toute sorte, l'un des soucis est de présenter les évolutions démographiques (effectifs, caractéristiques des élèves, flux de diplômés), en les qualifiant sur des périodes de référence valides, une fois les limites comparatives imposées par les mutations de l'objet de l'analyse clairement précisées.

Première partie

**Des origines possibles
de la discrétion des formations artistiques en général
et des écoles des beaux-arts en particulier**

Tout d'abord est en question la nature de la discipline, sa définition référée aux instruments de sa pratique, à sa production (bien porteur d'ambiguïté marchande), à sa pratique professionnelle ou sa consommation, à son fond culturel normé ou au modèle en création sous nos yeux ; comme toujours le passage sémantique de la valorisation idéale des beaux-arts à la neutralisation formelle des arts plastiques, indique une partie du chemin parcouru dans son acception individuelle et dans sa fonction sociale.

TITRE I

EFFETS DE DISCIPLINE ET FACTEURS HISTORIQUES

Choix et statut des études artistiques

La prétention "d'apprendre" l'art, pour utiliser un raccourci brutal à quelque chose d'exorbitant en l'absence disqualifiante d'une évocation du don, ou par défaut, de la "vocation" du candidat (R. Moulin), à moins qu'il ne s'agisse simplement de parfaire la "grâce" de la vision artistique (P. Bourdieu) de l'amateur éclairé.

Cette approche de la discipline renvoie immédiatement à la définition du produit de la filière, sachant que "le nombre d'étudiants dépassera toujours celui des artistes que les écoles produiront ou qui se seront formés ailleurs"¹, remarque d'évidence, mais dont le mérite est de poser simplement l'une des questions qui constitue la pierre d'achoppement de l'enseignement artistique, à savoir quelle est la fonction sociale de l'art ? ou préliminairement, en quels termes poser la question ? quelle situation occupe-t-il par rapport au système de production et d'échange ?

¹ P.H. Prélôt, Les établissements privés d'enseignement artistique in *Savoir Education Formation*, n°1 1992, pp. 33-43

Directeur de l'école nationale supérieure des Beaux-Arts², Yves Michaud transforme ces interrogations (sans y renoncer) en acte de foi : "la place de l'artiste et de son art dans la société est soumise à notre époque à un paradoxe évident : la nécessité de l'art et de l'artiste n'est jamais discutée mais elle n'est pas pour autant claire. Il va de soi qu'il faut de l'art et des artistes et qu'ils constituent notre salut. Ceux qui s'aviseraient d'en douter seraient des barbares. Et pourtant on ne sait pas du tout pourquoi il faut qu'il y ait de l'art et des artistes. Quelles justifications invoquer ? Il ne s'agit évidemment plus de changer la vie en l'esthétisant dans un vaste projet de réforme politico-esthétique comme ceux des années mil neuf cent dix, du constructivisme, du suprématisme ou de *De Stijl*. Il ne s'agit plus de se replier sur des avancées et révolutions formelles faute d'être parvenus à cette réforme : les temps du formalisme moderniste sont révolus et les thèses d'*Avant garde* et *Kitsch* sont devenues des curiosités esthétiques. Il ne s'agit pas pour autant de servir de supplément d'âme à un monde déshumanisé. Le programme tout simplement n'existe plus..."

Des réponses, parfois contradictoires voire sujets de conflits, dépendent la définition même de l'objet de l'enseignement, de ses modalités, de la valeur de ses sanctions et de ses objectifs.

Contenus et finalités de la formation détermineront à leur tour le statut de l'étudiant au regard de l'analyse économique : le choix de ce type de formation et le temps qui lui est consacré, constituent-ils un acte d'investissement ou de consommation, ou les deux, compte tenu du rôle de la vocation ? Rôle historiquement apparu avec le déplacement de la formation hors de l'atelier du peintre et sa "scolarisation" pédagogique et institutionnelle progressive ; dualité signifiée par

² Yves Michaud, *Enseigner l'Art analyses et réflexions sur les écoles d'art*, Editions Jacqueline Chambon, Février 1993.

R. Moulin par le titre du chapitre consacré à l'enseignement artistique : "Vocation et formation", dans son dernier ouvrage.³

Structures de formation et objectifs de formation

Le déclin et la fin du modèle d'apprentissage traditionnel au cours du XVIIIème siècle vont permettre la constitution d'un public de formation aux objectifs différenciés mais rassemblé par un même "goût" pour les beaux-arts, ou selon la terminologie contemporaine, l'expression et la communication à travers les arts plastiques.

Dans l'école du XIXème siècle, nouveau support institutionnel, l'atelier académique "structure de base" de l'enseignement "vertical" qui caractérise la "pédagogie initiatique, avec transmission par osmose du maître à l'élève et de l'ancien au nouveau, non seulement d'un savoir théorique et pratique mais d'un ensemble de valeur" ne conserve des structures de production précédentes (l'atelier du maître) que la filiation pédagogique. Dimension fondamentale mais orpheline de la production, et somme toute secondaire au regard de la rupture avec le marché, qui autorisera à parler de "tradition académique" et génèrera le hiatus artistique de la seconde moitié du siècle.

Toutefois, du point de vue de l'enseignement, l'absence essentielle⁴ de finalité de production marchande, amputation non compensée, et les incertitudes entourant les objectifs professionnels, ouvrent alors le champ à une interrogation nouvelle et durable sur le contenu de la formation ; la permanence et le regain d'actualité depuis deux décennies du débat entre savoir-faire et création en font foi, comme si

³ R. Moulin, *L'Artiste l'Institution le Marché*, Chapitre VIII. Flammarion 1992

⁴ essentielle car cette absence renvoie à la commande et au commanditaire, donc au projet artistique dans sa totalité, l'instance qui "dit" l'art ou historiquement "commande" de l'art, définit aussi (sans le savoir ?) la formation.

dans ce cas particulier aucune solution n'était encore intervenue pour combler le déficit dans la finalité sociale de l'art enseigné.

La cohérence globale atteinte dans l'atelier de la Renaissance en terme d'apprentissage et de production de commande, selon un schéma contractuel ordinaire affectait à chacun un rôle précis, accordé à l'âge, au talent et subsidiairement aux souhaits, dans le procès de production ; le modèle d'organisation sous forme d'école qui s'affirmera en même temps que la société industrielle, créée pour la formation un espace de liberté (dont elle mettra longtemps à trouver l'usage) mais lui impose l'instauration d'un type de relation à inventer, avec la sphère de production. La création industrielle et le design, dont l'école phare se surnomme volontiers et avec l'ambiguïté du pluriel "les Ateliers", représentent avec les toutes récentes redéfinitions d'objectifs de certaines écoles d'art, la dernière réponse à cette nécessité fonctionnelle, dont il faut souligner au passage, qu'elle avait été déjà parfaitement perçue, et parfois intégrée aux programmes, au tournant du XIXème et du XXème siècle.

Encore faut-il veiller d'ailleurs à ce qu'aucune confusion fâcheuse ne revienne se glisser par ce biais, entre enseignement artistique et enseignement technique, "distinction aussi peu précise que ce qui sépare, au plan ontologique, les artistes et les artisans, l'art et les métiers qui n'en sont pas" (P.H. Prélot).

L'accent constamment réitéré au cours des dernières années, sur la dimension créatrice de cet enseignement, est là pour marquer la différence tout en permettant l'intégration de l'artiste dans le statut salarial sans abandon d'identité ; le succès et l'extension tous azimuts de cette notion, valorisante pour les uns (créateur), garante du sérieux et de la responsabilité sociale de ceux-ci pour les autres (employeur), n'est cependant pas sans danger pour les ex-artistes en voie d'intégra-

tion. Sur le plan des qualifications affichées, il est probable que la recherche d'une labellisation différenciante du produit des écoles d'art se poursuivra avec ardeur, comme en témoigne de façon détournée la richesse des dénominations des métiers présentés dans les brochures-guides relatives aux études artistiques (ONISEP, revues L'Etudiant, Artistes, entre autres)⁵.

Sans autre prétention que d'indiquer brièvement quelques unes des raisons possibles de la méconnaissance annoncée de la filière d'enseignement supérieur des arts plastiques, ces remarques ont pour objet de rappeler le poids du mode de production de l'art et du mode de transmission de sa pratique (contenu et norme esthétique de référence compris), dans la construction institutionnelle présente des écoles d'art, leur organisation pédagogique et la fonction sociale et économique qu'elles prétendent assumer.

Aussi les caractéristiques essentielles de cet appareil de formation de type quelque peu insulaire au sein du système d'enseignement supérieur, seront maintenant présentées, autant que faire se peut dans leur rapport d'évolution historique.

I La constitution d'un secteur d'enseignement, discipline et institutions, reconnaissance des lieux

L'histoire de l'enseignement artistique reste à écrire, tout particulièrement pour les arts plastiques, et l'entreprise s'annonce difficile tant en raison de la décentralisation historique des structures

⁵ ONISEP, Les Dossiers : Etudes d'Art Réussir, 4^{ème} trimestre 1992. Revue Artistes, Guide des Ecoles d'Art et des stages, Hors Série Guide, Avril-Juin 1993. Réédition complétée 1994.

que de l'absence de souci de constituer une mémoire statistique collective. La recherche monographique apparaît de fait comme un préalable, il semble pourtant, sous réserve d'inventaire, que peu de travaux soient encore disponibles.

Force est donc de décrire l'état actuel de cet appareil de formation à l'aide d'éléments factuels relativement épars ce qui n'entrave pas la compréhension du système au niveau d'agrégation retenu (échelon national, ensemble des écoles préparant aux diplômes nationaux). La grande diversité des conditions locales d'émergence et de fonctionnement de ce qui a progressivement fini par constituer le réseau hétérogène des écoles d'art actuelles, ne doit pas occulter l'unité profonde de l'ensemble. Le processus de restructuration sans précédent engagé depuis vingt ans, témoigne d'ailleurs à sa façon de l'existence propre d'un appareil de formation un moment décalé, en recherche d'un modèle de fonctionnement satisfaisant à l'état présent d'exigence vis-à-vis des qualifications artistiques socialement déterminées.

Tentatives de définition de l'enseignement artistique, tutelle et financement

Les caractéristiques institutionnelles offrant sans doute la meilleure visibilité, il apparaît commode de situer le modèle d'organisation de cet appareil de formation par rapport à celui de l'Education Nationale comprise dans son acception la plus courante. La prégnance du modèle dominant est, spécialement dans le cas français, un auxiliaire efficace pour saisir en quoi les écoles des beaux-arts dérogent.

Evocation de l'Education Nationale oblige, celle-ci dispensant par ailleurs directement un enseignement artistique dans la plupart des

classes de l'enseignement secondaire et oeuvrant tout particulièrement depuis une dizaine d'années à la mise en place de filières de certification artistique (Bacs, BTS et, sur un registre différent, cursus universitaires spécialisés), la question du statut et de la tutelle ministérielle de l'enseignement artistique survient immédiatement, et non sans raison.

Bien loin d'être en effet la simple résultante d'une nécessaire attribution administrative, ou encore de manifester la reconnaissance de la responsabilité étatique sur un versant de formation indispensable à un secteur de production spécifique (enseignement agricole), le rattachement ministériel apparaît tout autant comme un artifice pratique, que comme le produit du développement historique atypique d'un secteur de formation inassimilable.

L'aspect sans doute quelque peu artificiel du rattachement provient notamment de la difficulté à tracer une frontière totalement satisfaisante entre nombre de formations artistiques et l'enseignement technique, à moins de confiner ce dernier au rôle de l'apprentissage de savoir-faire répétitifs d'exécution, ou de borner aussi arbitrairement l'art à des applications limitativement définies. Ce qui n'a heureusement jamais été le cas, bien que sur ce plan les délimitations historiques soient fort mouvantes.

La tutelle comme instrument de définition

De cette source d'ambiguïtés et du consensus flou momentanément réalisé sur le champ artistique, une réponse parmi un ensemble de possibles, a été apportée sans souci de s'attarder inutilement sur une interrogation impraticable : dès lors qu'existe un ministère de la Culture il est convenu que "malgré toutes ces approximations c'est le rattachement au ministère qui permet juridiquement de donner à une école le label d'enseignement artistique" (P.H. Prélot).

Toutefois, comme le souligne très justement cet auteur il ne faudrait pas se méprendre sur le sens ni sur le poids de ce rattachement, à bien des égards "pas très significatif, la tutelle qu'exerce ce dernier (Ministère de la Culture) n'étant en aucun point comparable à celle qu'exercent les ministères lourds sur les structures d'enseignement qu'ils contrôlent".

Nature du rattachement et défauts de représentation

Le fait qu'il n'existe pas au ministère de la Culture une direction centralisée de l'enseignement est l'une des illustrations de la nature particulière de cette tutelle qui s'efforce plutôt de privilégier les liens susceptibles de s'établir dans chacun des domaines avec les créateurs dont les écoles peuvent, pour des raisons et selon des affinités diverses, rechercher la collaboration. Souplesse et proximité inconciliables avec une structure hiérarchique lointaine et impersonnelle, mais qui peuvent à l'occasion souffrir quelques critiques quant aux risques de dérive "isolationniste" ou même "protectionniste" en privilégiant le jeu des affinités électives dans le corps enseignant au risque d'un nouvel académisme.

Un autre type de contrepartie de cette autonomie est discernable au niveau du fonctionnement global et de la capacité de l'enseignement artistique à apparaître en tant que structure organisée, cohérente, homogène et non partisane, dans l'ensemble des débats stratégiques qui engagent l'allocation des moyens en situation de pluri-financement, et par conséquent la préservation d'une unité organique relativement fragile, toujours susceptible d'être remise en cause.

Un intérêt parlementaire discret et partiel

A cet égard, s'il est vrai que l'état ne participe que pour environ 10% seulement du total des dépenses publiques intéressant les enseignements artistiques, il n'en est pas moins frappant d'observer la faiblesse de la place réservée à l'enseignement dans la présentation et la discussion budgétaire de ce ministère, dont la quote-part dans le budget de l'Etat représente pourtant l'un des indicateurs rituellement les plus disputés politiquement et largement commentés par la presse. L'examen des avis et rapports parlementaires montre clairement que *sont privilégiées au cours du débat parlementaire les questions relatives à l'aspect consommation culturelle des formations artistiques*, conjointement à leur fonction d'éveil ou d'initiation. *La musique comme pratique culturelle retient ainsi régulièrement l'attention des élus et les dotations budgétaires de ces formations ont connu, et de loin, la plus forte augmentation parmi les dépenses de formation du ministère de la Culture*, répondant en cela à la progression d'une demande sociale étendue pour la pratique instrumentale, demande directement enregistrée et volontiers répercutée par les collectivités locales. Lorsque la pression de la demande est plus faible, voire inexistante comme pour les arts plastiques, l'attention se situe alors aux niveaux des enseignements primaires et secondaires pour dénoncer le peu d'empressement de l'Education Nationale (ministère) à faire appliquer et respecter les horaires prévus, pourtant quantitativement insuffisants, et en tous cas "inférieurs à ceux pratiqués en Grande-Bretagne ou en Allemagne Fédérale".

Sur le ton du regret bienveillant mais impuissant le rapport ajoute ailleurs : "surtout, il s'agit d'horaires théoriques, car, dans la pratique ils ne sont pas tous assurés notamment dans le domaine des arts plastiques... le plus souvent mal considérés sur le plan qualitatif"

et affectés d'une "prise en compte très marginale dans l'évaluation des élèves" tandis que pour leur part les enseignants souffrent "de conditions de travail peu enviables dans le second degré".

Cette relative indifférence d'ensemble permet de voir dans les enseignements artistiques "les parents pauvres de l'Education Nationale" alors que "l'inégalité devant la culture est certainement l'une des plus fortes qui soient, précisément parce qu'en ce domaine l'école ne joue pas pleinement son rôle"⁶.

Ces extraits d'un avis parlementaire sont significatifs de la nature des rares interventions concernant les enseignements artistiques. En outre ils illustrent parfaitement la nature des rapports entre deux ministères, l'un chargé de définir et "d'affirmer la place éminente des enseignements artistiques dans le dispositif national d'éducation et de formation" (loi du 6 janvier 1988), l'autre plus prosaïquement chargé de son application et tenant les cordons de la bourse à travers le recrutement et la rémunération des enseignants du secondaire. Ainsi la commission des affaires culturelles "comprend mieux pourquoi il n'a toujours pas été satisfait" par le gouvernement à l'obligation légale de présenter "en annexe au projet de loi de finances, un état récapitulatif des crédits affectés au développement des enseignements artistiques".

Pour conclure brièvement ce détour sur les marques d'intérêts manifestées par les élus lors de l'examen du budget du ministère de la Culture, il en ressort là aussi que l'enseignement supérieur artistique, et tout particulièrement celui des arts plastiques, passe finalement à peu près totalement inaperçu. Sans doute est-ce partiellement imputable

⁶ Avis présenté par Mme M. Barzach au nom de la commission des Affaires Culturelles de l'Assemblée Nationale sur le projet de loi de finances pour 1990 du ministère de la Culture. Ass. Nat. N° 921. Cet avis est représentatif de l'objet des préoccupations des parlementaires et de leur tonalité, selon un registre du voeu pieux, qui se répète session budgétaire après session sans grande variation.

à des modalités de gestion administrative parfois difficilement lisibles au niveau central, mais surtout son *incapacité structurelle à se faire percevoir en tant que système d'offre cohérent de formation le laisse à l'écart des débats, exception faite de l'évocation emblématique de l'une ou l'autre des trois grandes écoles d'art*⁷.

Le statut des études, implications sur le financement institutionnel

L'image locale surannée des "Beaux-Arts", que tentent maintenant de dépasser nombre d'écoles régionales, et qui se traduit volontiers par de nouvelles appellations de fronton significatives de la recherche d'un certain ajustement avec les autres formations supérieures, demeure à la fois suffisamment unificatrice et excessivement typée sociologiquement pour offrir les caractéristiques de conformité requises. Un profil d'intégration émerge pourtant à travers l'homogénéisation des recrutements et des cursus conçus autour de formations diplômantes avec, comme partout ailleurs, la reconnaissance du diplôme en tant que garant d'une qualification professionnelle.

Ce double effet de marquage historique et d'incertitude quant à la vocation professionnelle de ces formations, explique la persistance de la perception consumériste. Cette approche se traduit directement par l'accent mis dans le débat parlementaire, sur *l'enseignement artistique défendu comme facteur de réduction des inégalités culturelles dans l'enseignement secondaire*, occultant par ce voile idéologique l'examen fonctionnel du niveau supérieur, pourtant placé sous la responsabilité directe, pédagogique et financière, du ministère de la Culture (le plus souvent comme co-financeur). Les charges de

⁷C'est-à-dire l'Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts (E.N.S.B.A.), l'Ecole Nationale Supérieure des Arts Décoratifs (E.N.S.A.D.), ou encore la récente Ecole Nationale Supérieure de Création Industrielle (E.N.S.C.I.).

fonctionnement, des "établissements nationaux dont certains constituent les grandes écoles de l'art", et les subventions aux écoles qui relèvent de collectivités locales, inscrites au budget du ministère ne suscitent en effet aucune interrogation de caractère économique, quant à leur utilisation ou leur adéquation aux besoins.

Un résumé brutal de la fonction tutélaire du ministère de la Culture sous l'angle financier pourrait ainsi appréhender ce poste comme objet de non-choix budgétaire tant sa présence est acquise, pour un montant de crédits étatiques au demeurant modeste relativement aux contributions locales, ceci sous la condition implicite que n'interviennent pas de prévisions d'engagements contraignantes, les initiatives "dépensières" étant plutôt attendues des échelons locaux (à charge pour ceux-ci d'assurer le financement de l'entreprise et de son fonctionnement : le projet de création d'une école d'art à Paris par exemple est une initiative municipale).

Pluralité de financement et capacité d'intervention sur l'offre de formation

Cette digression autour du thème "conseillers et payeurs" fait rapidement apparaître la complexité de la tutelle d'un ministère, qui mis à part le cas des établissements nationaux, est toujours en situation de partenaire financier très minoritaire, mais à qui incombent simultanément les missions de conception, de définition, d'application et de contrôle d'un système d'offre d'enseignement, majoritairement placé sous la tutelle juridique et administrative des collectivités locales.

En fait, si dans un système national d'administration centralisée des grandes fonctions de l'Etat, la modestie des moyens disponibles peut sembler relativement incapacitante, ce type de conclusion ne saurait s'appliquer à l'action du ministère de la Culture dans le domaine

de la formation. La capacité effective d'intervention est, dans ce cas de figure, sans relation significative avec l'importance du financement direct. Les avantages que peuvent procurer aux écoles les modèles de gestion locales trouvent en effet leur limite dans l'étroitesse du cadre (les trois-quarts des écoles régionales et municipales comptent moins de deux cents élèves) et dans le risque réel de désaffection généré par le sentiment de confinement provincial d'un public dont les attentes et les centres d'intérêt risqueraient de se trouver déçus par le décalage conceptuel et pédagogique de la structure de formation.

Ainsi l'objet des réformes attendues, dont les bases expérimentales ont d'abord été jetées ici ou là sans concertation ni coordination, portait sur le modèle d'organisation pédagogique global (pratiques de formations, cursus et certifications, en relation avec les besoins du marché du travail artistique) dont la demande s'était révélée sans pouvoir aboutir, en raison de la dispersion de l'offre. Cette conjonction d'une maturité de la demande et d'un certain sentiment de stagnation et d'impuissance dans l'isolement a permis d'initier, au cours des années soixante-dix, un grand mouvement de réforme inauguré en 1973 par la refonte des cursus, complétée en 1988 par la réforme pédagogique. Dès lors, homogénéité acquise de ce côté, la restructuration de l'offre passée sous silence depuis le constat pessimiste du Quatrième Plan⁸, est apparue comme l'étape suivante logique. En atteste sans tarder un projet, demeuré en l'état, de restructuration de l'offre autour de quinze pôles régionaux. Ce schéma conçu au début des années quatre-vingt dix, bien que non entré dans les faits, sera

⁸ Quatrième Plan, 1962-1965, Rapport Général de la Commission de l'Équipement Culturel et du Patrimoine Artistique, Paris, Imprimerie Nationale 1961. Le diagnostic et les propositions du IV^{ème} Plan sont développés en Titre II, à propos des interrogations de la période d'après-guerre sur l'objet des réformes, sous l'alinéa : une réflexion restée sans lendemain.

reprécisé ultérieurement au titre de jalon dans une réflexion d'ensemble inaugurée trente ans plus tôt dans les attendus du Plan sur l'état de l'offre dans le secteur des enseignements artistiques.

Les réactions ou les contestations suscitées au niveau local, lors de l'annonce de ce récent projet de remodelage de l'offre et de définition de nouveaux statuts, ont manifesté à la fois les craintes de voir se réduire les moyens de fonctionnement de certaines écoles en raison des modifications d'engagement des différents financeurs, et la difficulté de percevoir clairement la nature de l'équilibre inter-institutionnel recherché, eu égard au danger de dépendance ou de marginalisation identifié en contrechamp.

Il est d'ailleurs juste de constater que l'écho des critiques et les répercussions contestatrices ont été naturellement limitées par la structure parcellisée du système, l'absence d'un véritable réseau de communication inter-établissements et finalement le défaut de cohésion inhérent à l'organisation pré-existante des écoles. Le projet en cause, s'il avait le mérite de proposer une articulation raisonnée des établissements en a du même coup fait entrevoir les limites propre à l'histoire des structures et il n'a donc pas eu de suite.

Premier aperçu sur l'offre de formation

Initiative locale et carte spontanée

L'originalité de la carte des établissements d'enseignement artistique réside dans son mode d'émergence "spontané" le plus souvent d'initiative municipale avec des créations (ou des reconnaissances mais aussi des extinctions) étalées sur plus de deux siècles depuis 1750 jusqu'à nos jours ; le réseau actuel d'écoles étant cependant quasiment

constitué dès la fin du XIX^{ème}, pour enregistrer par la suite davantage de fermetures d'établissements que d'inaugurations.

Un tel type de développement, indépendant du pouvoir central au moins dans son processus de création, donc sans ordonnancement ou programmation de quelque nature que ce soit, s'il a satisfait à la demande locale ne pouvait, pour cette raison même, aboutir à la constitution d'un système d'offre homogène sur l'ensemble du territoire ; ainsi la carte de l'enseignement artistique ne présente-t-elle aucune des caractéristiques d'une carte scolaire au sens moderne du terme (notamment dans sa composante d'égalisation des conditions géographiques d'accès).

Pourtant, contrairement à ce que pourrait laisser à penser ce schéma d'installation par l'expression de réponse municipale ou départementale à la demande exprimée localement, l'Etat pour sa part ne s'est pas désintéressé de ce type d'enseignement. Il en a même toujours suivi de très près le développement, en particulier à travers des missions d'inspection fréquentes, chargées de consigner dans le détail l'ensemble des conditions d'enseignement, contenu et méthode compris, et surtout d'émettre des recommandations pédagogiques.

Evolution vers une organisation institutionnelle

Institutionnellement, cette attention étatique soutenue tout au long du siècle dernier, a eu au gré des circonstances des répercussions sur le statut de certaines écoles, qui pour des raisons d'ancienneté, de notoriété ou encore par filiation manufacturière ont été promues au rang d'établissements nationaux. Statut assorti d'un financement de l'Etat, bien que celui-ci n'assure alors qu'exceptionnellement la totalité des frais de fonctionnement, la prééminence ainsi accordée prenant plutôt valeur de crédit artistique par rapport au lieu d'enseignement de

référence, l'école des Beaux-Arts de Paris et son institution tutélaire, l'Académie.

Ce dernier critère historico-géographique permettra de distinguer les trois grandes catégories d'établissements tels qu'ils apparaissent jusqu'en 1991, la réforme intervenue à cette date ayant eu pour objet de rassembler sous un nouveau statut des établissements précédemment répartis selon leur mode d'administration local ou national :

. *les écoles nationales d'art* : 8 établissements

. *les écoles régionales et municipales d'art* : de 49 établissements en 1985 à 44 étab. en 1991

. *les grandes écoles d'art*, dans l'acception traditionnelle la plus restrictive, 3 établissements parisiens, soient, par ordre d'ancienneté, l'Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts (ENSBA), l'Ecole Nationale Supérieure des Arts Décoratifs (ENSAD), l'Ecole Nationale Supérieure de Création Industrielle (ENSCI ou les Ateliers).

Cette classification élémentaire laisse échapper un petit nombre d'*établissements publics supérieurs d'arts plastiques*, le plus souvent parisiens dont la vocation première était de former les ouvriers et les techniciens du meilleur niveau dans des métiers d'art hautement spécialisés. Ces écoles ont poursuivi leur développement en offrant des cursus de plus en plus orientés vers la conception et la création, politique de formation qui leur permet à ce jour de figurer pleinement parmi les écoles d'art, leur notoriété purement technique étant acquise de longue date.

Quatre écoles supérieures d'arts appliqués constituent ainsi un véritable pôle de formation original et dynamique : l'Ecole Supérieure Estienne des Arts et Industries Graphiques, l'Ecole Supérieure des Arts

Appliqués Boule, l'Ecole Supérieure des Arts Appliqués Duperré, l'Ecole Nationale Supérieure des Arts Appliqués et des Métiers d'Art (ENSAAMA Olivier De Serres), cette dernière, la plus importante née en 1969 de la fusion de l'Ecole des Arts Appliqués et de celle des Métiers d'Art, est en passe de prendre le statut de Grande Ecole.

Enfin trois écoles relevant du patrimoine et du secteur muséal sont généralement annexées à ce troisième groupe d'établissements : l'Ecole du Louvre, le minuscule Institut Français de Restauration des Oeuvres d'Art (une quarantaine d'élèves) et enfin la récente école du patrimoine qui forme depuis 1989 les professionnels de la conservation (là encore environ quarante élèves).

L'état actuel d'émergence d'une carte : le projet non abouti des pôles régionaux de formation

Le projet de réforme de 1991 visait à structurer géographiquement et pédagogiquement cette constellation d'écoles d'art en créant le statut de pôle régional, avec la volonté affichée de promouvoir à partir des ex-écoles nationales et des écoles régionales ou municipales les plus attractives régionalement, une nouvelle catégorie d'établissement possédant "une stature et une dimension européenne"⁹.

Aux termes de ce plan, cinq écoles nationales et dix écoles régionales ou municipales¹⁰ auraient bénéficié de ce statut assorti pour certaines d'entre elles d'une redéfinition des domaines de formation et

⁹ J. Gauvin, directeur de l'ENBA de Nancy, Les écoles d'art en France : nouvelles donnes, nouveaux enjeux in **Savoir Education Formation**, n°1, 1992.

¹⁰ La liste des écoles dotées de "moyens renforcés" comprenait les E.N. d'art de Bourges, Cergy-Pontoise, Dijon, Limoges, et Nancy, ainsi que les E.R.M. de Bordeaux, Grenoble, Lyon, Marseille, Nantes, Orléans, Rennes, Toulouse, Tourcoing-le-Fresnoy (création).

de leur actualisation en fonction de leur vocation originelle ou selon des aspirations apparues plus récemment. Cette volonté d'affirmer pour chacune des écoles la primauté d'un champ de formation artistique clairement identifié était supposé trouver son complément au niveau global, dans le développement des "compatibilités" externes, à savoir la recherche d'une identité de services et d'un même niveau d'enseignement que les écoles étrangères dans une perspective européenne à la fois concurrentielle et échangiste.

Le rôle du secteur privé d'enseignement artistique

Un tel aperçu de l'offre de formation en arts plastiques resterait fort incomplet si n'était évoquée au moins brièvement pour l'instant, la place du secteur privé, qui regroupe, autant qu'il soit possible d'en juger en l'état actuel de la collecte statistique, un effectif presque équivalent à celui de l'ensemble des écoles régionales et municipales (cinq à sept mille élèves selon les domaines de formation considérés, pour les établissements recensés).

Toutefois la diversité des formations offertes et des moyens pédagogiques mis en oeuvre, la variété des cursus et des modes de certification, tantôt alignés sur l'organisation du secteur public, tantôt complètement spécifiques, confèrent à ce secteur une totale absence d'homogénéité sur le plan qualitatif ; le seul critère pédagogique et institutionnel utilisable, étant celui de la reconnaissance ministérielle telle que ses conditions d'attributions ont été définies depuis la loi de 1988.¹¹

Enfin la disproportion des tailles d'établissements et des moyens engagés, l'hétérogénéité des publics visés et le différentiel de notoriété

¹¹ Ce point est développé à propos des certifications en seconde partie, titre III : Les sortants des écoles d'art. Les diplômés.

et d'ancienneté entre ces multiples offreurs pour lesquels la définition même du contenu de l'enseignement est parfois problématique, achèvent de compliquer l'approche d'un ensemble disparate où les établissements les plus prestigieux côtoient les plus éphémères. Des relations de tutelle fort lointaines ou épisodiques notamment en raison d'un dispositif de loi "extrêmement sommaire" (P.H. Prélot) encouragent toutes sortes d'initiatives commerciales. Situation que l'auteur d'un rapport d'information sur les enseignements artistiques relève sans autre commentaire : "votre rapporteur tout en appréciant la grande qualité *d'ensemble* des enseignements artistiques de niveau post secondaire se permettra de supposer que le développement de l'enseignement privé dans ce créneau n'est pas dû au hasard."¹²

Ce rapide exercice de survol institutionnel du paysage de formation, outre le fait qu'il reprend les critères de classement utilisés pour la présentation des tableaux statistiques du M.E.N., a le mérite de constituer l'instrument d'affectation des écoles le plus simple qui soit, étant donné la multiplicité des structures et des types d'enseignement, et le plus sûr dans le temps puisqu'il permet sans difficultés d'en suivre les évolutions depuis les origines du système jusqu'à nos jours.

Il serait d'ailleurs à cet égard tentant de considérer que bien peu de choses ont changé, hormis quelques ouvertures et fermetures d'écoles ici ou là, dans la physionomie générale de la carte depuis la fin de l'Ancien Régime. En effet, la fondation de l'Académie (1648), pour longtemps institution tutélaire de cet enseignement, a initié le mouvement de création des écoles dont la Révolution viendra à sa

¹² Rapport d'information sur les enseignements artistiques, Assemblée Nationale, N° 3226. Commission des affaires culturelles, familiales et sociales. Rapport présenté par R. Loïdi. Session Extraordinaire 1992-93.

façon consacrer l'utilité sociale en l'intégrant pleinement dans son vaste projet éducatif.

II Conditions de création et histoire d'un enseignement

La plupart des écoles, à commencer par l'institution modèle, l'école des Beaux-Arts de Paris, émanation de l'Académie, sont donc nées sous l'Ancien Régime, à la veille même de sa chute en province, sur les bases d'initiatives isolées purement locales. Ces conditions d'émergence marqueront durablement son existence et participeront, entre autres, à sa diversité originale dans le cas français par l'autonomie des écoles et l'expression de la personnalité propre de chacune.

Normes artistiques et pratiques pédagogiques

Toutefois, à l'époque, cette juxtaposition d'unités d'enseignement structurellement inorganisées possède en commun un corps de références artistiques indiscutées (la "norme" excluant autant que faire se peut le "caprice" au sens de Haskell¹³) qui fondent tant le choix des thèmes que la manière de les traiter et plus fondamentalement la méthode mise en oeuvre pour acquérir cette maîtrise de la conformité.

L'ordre ainsi sollicité sera donc de nature artistique, et l'Académie apparaît comme son garant et son protecteur naturel sous l'oeil bienveillant du Prince d'abord, puis sous le regard de plus en plus intéressé de l'Etat républicain, monarchiste ou impérial, à qui reviendra finalement le rôle de déposséder l'Académie de cette main-mise artistico-administrative anachronique, devenue par conséquent stérile et conflictuelle.

¹³ F. Haskell, *La Norme et le Caprice, Redécouvertes en Art*. Flammarion Septembre 1986.

Maintes fois dénoncée tout au long du XIX^{ème} siècle pour son immobilisme sclérosant, en particulier par Viollet-Leduc, l'académie exerce doublement sa prédominance à travers d'une part, le choix des programmes et de la méthode unique imitative et répétitive et d'autre part, le contrôle du système des concours, de leur définition à la distribution des prix.

Dans ce cadre de centralisation institutionnelle des canons artistiques "les années d'académie vaudront comme se comptent les années en salle d'escrime. Un brevet de dextérité deviendra brevet de capacité et sous la garantie des lauriers académiques, le monde sera encombré pour longtemps de fausses gloires et de talents inutiles."¹⁴

Ces griefs développés par les tenants des méthodes positives dites scientifiques ou exactes pour les unes, privilégiant l'intuition, l'observation mémorisée et la géométrie pour les autres, sont adressés à l'enseignement considéré essentiellement dans sa mission de formation des artistes. Souvent reprises pour caractériser une époque ou un style de formation propre aux écoles des Beaux-Arts, ces critiques risquent cependant de faire oublier l'autre vocation essentielle de ces écoles, affirmée depuis la Révolution, mais prise en compte antérieurement dès l'origine pour certaines (Dijon), et largement "revisitée" actuellement qui est la formation professionnelle "moderne" à l'exercice d'un métier.

¹⁴ Grandegor, cité par Marie-Luce Cluzel : L'Enseignement Artistique dans le Cadre de l'Ecole Nationale des Beaux-Arts de Dijon depuis sa création jusqu'à la réforme de 1973. Mémoire de Maîtrise sous la direction de M. Turowsky, Dijon 1989.

L'"autre" formation : les arts appliqués

A cet égard, François Devosges qui ouvre en 1766 l'école des Beaux-Arts de Dijon fait figure de précurseur en désignant à son école, alors que le système traditionnel d'apprentissage par les maîtrises est sur le déclin, la mission de former par un enseignement des arts appliqués, les ouvriers d'art dont les manufactures et ateliers locaux ont besoin.

Cette orientation et ce rôle de relais de formation par rapport à un type d'organisation professionnelle dépassé et bientôt aboli (1791) méritent d'être soulignés car ils détermineront le développement particulier de certaines écoles établissant un lien direct avec l'industrie régionale, participant à son essor, et contribuant à forger une identité indépendante de l'école en marge des impératifs et des consignes de l'académie, sans en prendre trop brusquement le contre-pied. Les écoles des Beaux-Arts de Lyon en relation avec l'industrie textile par exemple ou encore, plus tard, l'école de Nancy avec sa contribution originale aux arts appliqués, de même que les écoles de Bourges et de Nice citées comme modèle pour leurs formations dans les métiers d'art, illustrent cette *dualité de l'enseignement artistique* qui constitue une préoccupation permanente de l'Etat en ce domaine et un mode de légitimation de ses interventions.

Il existe ainsi, depuis l'Assemblée Législative révolutionnaire qui, en 1793, supprime toutes les Académies, fonde le Conservatoire des Arts et Métiers, réorganise l'enseignement du dessin et le généralise sur tout le territoire dans le cadre des écoles centrales, une orientation de nature "extra-académique" qui manifeste sans doute à la fois la persistance des structures corporatives des peintres-artisans et la permanence d'un effet de démonstration étatique simplement renou-

vellé et accordé au gré des changements de régime et des supports économiques de la puissance.

Le XIX^{ème} siècle est traversé de ces tensions entre un système académique, moins hégémonique qu'il n'y paraît et le besoin de recourir à d'autres types de personnels artistiques, que ceux incarnés par les médaillés des beaux-arts : "Les réformateurs intelligents se préoccupaient aussi de l'état de l'art dans l'industrie, c'est-à-dire de la fin du système d'apprentissage et de l'abîme qui séparait l'art pur de l'art appliqué. Des rapports de commission d'enquête, pleins de bonnes intentions furent soumis au gouvernement par le Comte Léon de Laborde, en 1856, par le directeur de l'éducation primaire parisienne en 1871, et par Antonin Proust (ministre des Beaux-Arts) en 1884. L'essor rapide, après 1850, de l'enseignement des arts appliqués en Allemagne, en Angleterre et en Russie ne faisait que rendre ces réformes plus souhaitables encore."¹⁵

Le rapport du Comte Léon de Laborde consacré à "l'application des arts à l'industrie" significativement publié lors de l'exposition universelle de 1855, ou encore cette enquête sur les créations possibles de nouvelles écoles d'art en fonction des besoins industriels engagée en 1897 par le ministère de l'Instruction Publique (une subvention spéciale est offerte aux écoles existantes pour promouvoir les formations appliquées), jusqu'à la récente création de l'Ecole Nationale Supérieure de Création Industrielle (1985), offrent ainsi une démonstration de continuité remarquable, d'un type d'intérêt particulier de l'Etat pour les Arts, qui fait intervenir comme au temps des grandes manufactures, considérations économiques et volonté de prestige national.

¹⁵ H. & C. White, *La carrière des peintres au XIX^{ème} siècle, du système académique au marché des impressionnistes*. Flammarion 1991.

Deux siècles d'enseignement artistique dans les écoles : quelques dates

Première époque...de l'Académie Royale au vingtième siècle

Pour ne retenir que les principaux repères illustrant à la fois les étapes du développement, les transferts de pouvoir et les réformes fondamentales, quelques dates jalonnent l'histoire de l'enseignement artistique :

* **1648**, Colbert fonde l'Académie Royale de Peinture et de Sculpture qui ouvre une école à Paris. Les académies de province se multiplient durant la première moitié du XVIIIème siècle (1740, Académie des sciences arts et belles lettres de Dijon).

* De **1765 à 1790**, création d'écoles d'art en province dans les principales villes industrielles (Lyon, Rouen, Dijon en 1765...) sur le modèle de Paris, ainsi "la plupart des écoles des beaux-arts ont été fondées sous l'Ancien Régime" (J. Gauvin), le comte Léon de Laborde estime un demi-siècle plus tard que "jamais on n'offrit à une nation tout entière de meilleurs éléments pour une éducation artistique que de 1765 à 1790".

* **Période révolutionnaire**, la Constituante dissout les maîtrises (1791), l'Assemblée Législative supprime toutes les académies et intègre l'enseignement artistique parmi les disciplines des écoles centrales avec une répartition nationale selon une conception unitaire (1793) ; de 1792 à 1804 le service des beaux-arts fait partie du comité d'instruction publique dirigé par Boissy D'Anglas.

Bientôt reconstituée en 1795 au sein de l'Institut, l'Académie est rétablie dans ses prérogatives générales en matière d'enseignement et reprend la direction de l'école des Beaux-Arts de Paris, l'Etat s'efface pour réintégrer son rôle d'Ancien Régime.

* **1802**, transformation d'un certain nombre d'écoles de province, parmi lesquelles Dijon, en écoles nationales des Beaux-Arts ; Dijon reçoit son statut définitif en 1805 et se voit attribuer de ce fait une subvention annuelle destinée à couvrir les frais de fonctionnement et les traitements des quatre professeurs.

* **1815**, avec la Restauration, l'Académie retrouve l'intégralité de ses privilèges antérieurs notamment dans l'administration des concours, qui en l'absence d'autre système de reconnaissance, régleme largement le fonctionnement pédagogique des écoles, déterminent leur place par rapport à Paris et en fin de compte, influent directement sur leurs moyens à travers l'attribution des subventions municipales ou départementales.

* **1863**, les critiques de plus en plus vives émises à l'encontre de la fonction rétrograde de l'Académie trouvent un écho favorable du côté de l'administration impériale qui n'accepte plus ce qui apparaît comme un héritage encombrant de la monarchie.

Par décret impérial, l'Académie est totalement et définitivement exclue des concours et dépouillée de ses fonctions de direction de l'enseignement.

Le ministère des Sciences, des Lettres et des Beaux-Arts de la maison de l'Empereur procède à une réorganisation des écoles essentiellement axée sur la centralisation administrative, directeurs et professeurs sont ainsi directement nommés par l'Etat.

* Dès **1879**, le retour à la République inaugure un vaste mouvement de réforme qui se traduit en particulier pour l'enseignement des Beaux-Arts par l'abandon de la méthode académique déjà largement battue en brèche, et par l'adoption de la méthode dite positive qui renouvelle les thèmes et met l'accent sur le traitement individuel des sujets. J. Ferry suit de près la rénovation entreprise dans ce secteur, le

règlement de l'école des Beaux-Arts de Dijon (1880) qui porte sa signature lui est attribué, il confirme et renforce le caractère centralisé de l'administration des écoles nationales et la volonté de l'Etat d'exercer ici un contrôle de même nature que pour les autres établissements d'enseignement.

* **1881**, le service des Beaux-Arts jusqu'alors dépendant du ministère de l'Instruction Publique devient un ministère indépendant.

* **1895**, un nouveau règlement intervient pour réformer les cursus selon trois niveaux, introduire des disciplines scientifiques (mathématiques, dessin industriel) et réaménager les programmes dans le sens d'un renforcement des arts appliqués, conforme à la perception ambiante des progrès industriels des régions. L'époque est alors profondément marquée par l'invention technique et les développements spectaculaires et rapides des applications industrielles, la multiplication des expositions témoigne auprès du plus grand nombre de la vitalité de la démarche artistique impliquée dans les prouesses techniques, "l'application des arts à l'industrie" est plus que jamais à l'ordre du jour.

De nombreuses localités, type sous-préfecture voire chef-lieu de canton en développement, se dotent alors d'un enseignement artistique municipal (le seul département de la Côte- d'Or compte ainsi quatre écoles municipales : Auxonne, Beaune, Châtillon-sur-Seine, Semur) ; l'enquête nationale de 1897 vise à faire le point et évaluer les besoins en ce domaine.

Cette dernière réforme de 1895 marque cependant le début d'une longue période de stabilité, mis à part l'introduction de quelques matières nouvelles et des querelles épisodiques sur les parts relatives de financement, l'enseignement artistique ne connaît plus de grand changement interne jusqu'au lendemain de la seconde guerre mondiale.

Un intermède expérimental fragmenté et sans lendemain pour marquer le siècle nouveau

Pourtant en cette fin du XIX^{ème} siècle, "la communauté artistique se divise : au monde académique s'opposent désormais les avant-gardes", et les répercussions sur l'enseignement ne se font guère attendre même si elles demeurent circonscrites dans le temps et dans l'espace.

Selon Y. Michaud¹⁶ "la seconde étape des écoles d'art commence avec les avant-gardes des années mil neuf cent dix et mil neuf cent vingt. Cette fois il ne s'agit plus de transmettre une tradition mais de faire école, de créer la tradition, d'instituer une lignée nouvelle. Les *Vuthemas* (Ateliers supérieurs d'art et de technique dans la nouvelle Union Soviétique), le *Bauhaus*, les écoles modernistes qui se fondent un peu partout un peu avant ou durant les années vingt sont, tous, animés par ce projet d'instauration d'une tradition nouvelle où il est question de l'esthétisation de la vie à travers tous les arts et en particulier l'architecture, le design, la photographie, le graphisme publicitaire".

"Moments utopiques brusquement interrompus" selon l'auteur qui constate que si "par la suite les écoles d'art ont suivi plusieurs destins différents... Les académies traditionnelles ont plutôt bien survécu... Il est surprenant et attendrissant de voir encore aujourd'hui invoqué de manière rituelle au début de tout congrès sur les écoles d'art l'exemple du *Bauhaus*, alors même qu'aucune des conditions pour un tel projet n'existe plus... Seule demeure la valeur incantatoire de l'utopie comme utopie."

¹⁶ Enseigner l'Art opt. cit.

La situation à l'époque moderne

Un enseignement "au placard"

Sans prétendre généraliser les conclusions d'observation au plan local, l'enseignement artistique semble alors dans le cas français, marquer le pas, les effectifs stagnent ou régressent, les méthodes pédagogiques et les thèmes se figent, les orientations vers les applications industrielles maintes fois souhaitées tant par les inspections que par les chambres de commerce et d'industrie, se développent isolément, sans susciter d'impulsion réelle. Au total, alors que par ailleurs l'enseignement technique (loi Astier 1919) et l'enseignement secondaire général se mettent en place et entament leur progression, les écoles d'art paraissent durant cette période dériver vers une orbite incontrôlée et erratique dont les paramètres de formation (contenu, public, objectifs) ne sont plus même identifiés. Leurs relations fonctionnelles avec l'appareil de formation se distendent au point de les en détacher, pour finalement les laisser totalement à l'écart des autres composants du système éducatif plus intégré alors en émergence.

La conjonction de facteurs historiques et d'effets de structure ne suffisent cependant pas à expliquer de façon satisfaisante cette marginalisation hâtivement entérinée comme un complexe effet naturel de discipline inquestionnable. Retranchement et explication alibi, qui du reste, en occultant notamment toute fixation d'objectif, par définition inadéquate, avait l'avantage de placer hors d'atteinte le comportement des acteurs internes ou externes (il est loisible d'imaginer que les décisions de financement incombant aux responsables locaux s'en trouvaient facilitées).

Cette attitude a marqué au quotidien le fonctionnement des écoles de sorte que les tentatives monographiques sont encore rares et

difficiles (d'où l'utilité de travaux tels que celui consacré à l'école de Dijon)¹⁷, alors que des études permettant par exemple de mieux cerner l'évolution des caractéristiques de recrutement des élèves (et du corps professoral) offriraient une vision plus objective du véritable changement de statut social des écoles des beaux-arts survenu entre les deux guerres puis dans la période la plus récente.

Crise d'identité, la question des finalités de l'enseignement

La naissance d'un enseignement technique institutionnalisé en établissant dans les faits la nécessité d'une délimitation formellement rigide entre les métiers d'art et les autres, voire même en discriminant au sein des premiers selon le secteur d'activité, a brouillé plutôt qu'éclairci la relation de l'art à l'industrie prônée au tournant du siècle. L'"ambition créatrice"¹⁸ est devenue la pierre de touche de l'enseignement artistique dans un univers toujours profondément académique, sachant que le contenu du "technique" (comme secteur a priori) et sa mission formatrice excluaient par définition cette dimension de recherche (même conventionnelle) propre à l'artiste. Cette quête individuelle promue ensuite au rang d'objectif explicite de formation, sans doute pour la première fois dans l'histoire de cet enseignement,

¹⁷ M.L. Cluzel, L'enseignement artistique dans le cadre de l'école nationale des Beaux-Arts de Dijon depuis sa création jusqu'à la réforme de 1973, mémoire de maîtrise sous la direction de M. Turowsky, 1989.

¹⁸ L'expression est de P.H. Prélot : Les établissements privés d'enseignement artistique. **Savoir Education Formation**, n°1 1992

En ce sens l'ambition créatrice demeure un principe d'enseignement et un critère de distinction, sans vouloir s'ériger en objectif de formation. Simple adjuvant du talent des plus ambitieux, l'ambition créatrice tend par la suite à s'en exonérer pour acquérir une autonomie militante dont la pédagogie a marqué les limites dès le début des années quatre-vingt. La tendance "professionnalisante" actuelle illustrant d'une certaine façon la tendance "réaction neutre".

avant d'investir (bien) plus tard le champ pédagogique, a induit un mode de fonctionnement dual des écoles des beaux-arts. Ce type de division n'est pas propre à ces dernières, en revanche les conséquences comportementales vis-à-vis du statut (ou même de l'existence) de procédures de validations, expriment là toutes les contradictions ou les consensus momentanés sur la fonction artistique et la division sociale du travail. L'intégration professionnelle et le système de la validation des acquis qui va avec, objectifs subalternes ou même sans objet pour des artistes, ne sont pas perçus en tant que tels. Seule la reconnaissance officielle, formellement de plus en plus anachronique, des pairs et des autorités morales possède une vertu prédictive du talent à démontrer dans la carrière ouverte de la sorte. Pour les autres, la formation à des métiers d'arts étroitement spécialisés, toujours défendue et assurée par les écoles, accusait en contrechamp le seul savoir-faire subordonné (en quelque sorte comme faire-valoir de l'enseignement "beaux-arts" destiné aux futurs artistes mais cependant quelque peu en porte-à-faux vis-à-vis de l'enseignement technique).

Le dommage principal de cette évolution (du point de vue de la fonction sociale) réside alors dans la perte de sens hors de ce cénacle, du label beaux-arts par rapport au référent d'accès à l'emploi ou à un statut professionnel, tout ce qui au nom de la revendication d'une dimension particulière de cet enseignement marquait sa fonction, s'impose de façon restrictive pour marquer ses limites et le confiner dans un rôle ornemental.

Compatibles pour un temps (celui de l'entre deux guerres) avec l'environnement socio-économique, et le mode de fonctionnement cloisonné de l'appareil scolaire, les termes de l'échange se dégradent insensiblement. Le décalage croissant avec d'une part, l'organisation générale du système éducatif (conditions d'accès précises, cursus

formalisés, contenu et processus de certification explicites et économiquement significatifs), et d'autre part, les besoins d'identification formelle, en catégories de niveau et de spécialité de formation, exprimés sur le marché de l'emploi (y compris pour des tâches "artistiques"), devenait tel dans les années cinquante qu'un vaste chantier de réforme allait progressivement se mettre en place. A commencer commodément, sinon logiquement, par la création de diplômes nationaux.

III L'organisation des études, de l'initiation artistique au cursus, de la reconnaissance au diplôme, la recherche obligée de la norme

L'ensemble des transformations opérées dans l'organisation des études au sein des écoles des beaux-arts relève de facteurs externes, étrangers à la discipline, liés au développement rapide de la scolarisation dans le secondaire et à l'expansion de l'enseignement supérieur ; les modalités (règles et termes) de fonctionnement du modèle dominant se sont imposées sans peine à ce petit segment marginalisé du système de formation. Faute d'avoir su produire un modèle entrée-sortie cohérent, et défendable sinon rationnel, l'enseignement des beaux-arts n'avait d'autre choix, de ce point de vue, qu'un devenir conforme au modèle ambiant.

La critique interne elle-même, exercée essentiellement sur le terrain pédagogique avec un argumentaire centré, pour ne pas dire crispé, sur la notion de création comme principe "refondateur" de la nouvelle pédagogie et de ses objectifs de production, peut être interprétée comme un réflexe de sauvegarde identitaire ou paradoxalement comme une ultime tentative pour échapper aux systèmes d'évaluation externe. Comme dans l'académisme il s'agit de maîtriser le

processus complexe de détermination de la valeur du produit, toutefois dans le cas de la valeur création, l'obtention d'un accord social est plus aléatoire et sa pérennisation est illusoire (l'expertise doit constamment dire l'art, la communauté doit dire l'expert). Parallèlement en fait, cette démarche de recherches s'est accompagnée d'une réflexion empirique sur le renouvellement de filiations professionnelles classiques, c'est-à-dire fondées sur la qualification requise pour l'exercice d'un métier salarié, fût-il créateur.

Le relatif immobilisme des écoles au cours de la première moitié de ce siècle n'était possible que face à un enseignement supérieur élitiste et hiérarchisé tout aussi peu novateur, alors que les relations avec le marché bien circonscrit des emplois correspondants, s'établissait au moins autant sur la base de la reconnaissance sociale attestée par la fréquentation de l'établissement, que par le contenu de formation.

Dans ce contexte les écoles des beaux-arts si elles n'offraient que les perspectives plus hypothétiques d'un statut social chargé d'incertitudes, avaient du moins pour beaucoup, l'avantage de cautionner une période transitoire entre les études générales et la vie professionnelle en différant les choix, et en assurant aux "héritiers" l'avantage d'une certaine "rationalisation de l'échec scolaire" selon les termes de R. Moulin.

Les changements du monde extérieur, rupture d'équilibre et pressions

Cette situation d'équilibre statique est rompue lorsque s'installe et se généralise un mode d'accès à l'emploi (défini en termes de qualification), régulé par la possession du diplôme, tandis que l'accès aux différents secteurs et niveaux de formation du système éducatif progresse très fortement.

Il est remarquable que les écoles d'art fassent justement figure d'exception pour n'avoir pas enregistré cette pression de la demande sociale de formation qui s'exerçait avec force partout ailleurs. En effet l'orientation de cette demande reflète une perception dynamique de l'évolution qualitative de la relation formation-emploi, associée au rôle discriminant des certifications. Toutes choses étrangères au mode de fonctionnement des écoles artistiques et que leur offre de formation était précisément incapable de satisfaire.

En passe de devenir purement un lieu de consommation d'éducation alors que la demande exprimait le souhait d'investir en ce domaine nouvellement accessible, l'enseignement artistique courait cette fois à sa ruine, s'il ne tentait au prix de transformations radicales, de faire apparaître une offre de formation originale, et surtout susceptible de supporter la comparaison avec les critères de choix (visibilité des titres et des débouchés notamment), en cours dans la panoplie des formations supérieures.

La prise en compte, au vrai assez tardive, de l'évolution des caractéristiques de la demande et des transformations du marché du travail artistique s'explique sans doute, tant par un certain conservatisme lié au mode de recrutement du corps professoral et à la prégnance de la pédagogie traditionnelle cependant fragile, que par la difficulté de définir en ce domaine les contenus et les cursus de formation. Quant à l'ensemble des contraintes économiques externes, leur nature même en faisaient une affaire individuelle dont l'institution s'exonérait par principe, ignorance ou mépris.

Ainsi la prise de conscience de ces inadaptations très clairement exprimée dans les conclusions du IV^{ème} Plan en 1961 aura d'abord des repercussions pratiques sur la partie la plus visible de l'iceberg pédagogique, à savoir les certifications. Ce qu'une observation (un peu)

rapide de l'évolution en question, résume sous cet angle unique : "les réformes successives dont les écoles d'art ont fait l'objet, depuis les années cinquante, portent sur l'harmonisation des diplômes artistiques avec ceux des autres catégories d'enseignement"¹⁹. Il serait juste d'ajouter que pour contraire au processus formatif, superficiel ou opportuniste qu'il ait pu apparaître, ce niveau d'enclenchement des réformes a permis d'articuler selon un axe stable, une succession d'interventions structurelles et fonctionnelles dont la cohérence finale doit beaucoup à cette permanence du souci de valider et de certifier ... c'est-à-dire de faire comme les autres.

Aujourd'hui largement aboutie sur le plan des cursus, la réforme de l'offre de formation qui en est résulté aurait probablement émergé beaucoup plus difficilement si les choses avaient fidèlement suivi leur cours naturel d'amont en aval de la formation au risque d'un enlèvement pédagogique toujours particulièrement menaçant dans ce domaine.

Les défaillances : absence de cursus, signalement passéiste

A cet égard, le processus de rénovation de l'enseignement des écoles des beaux-arts, s'inscrit dans un cadre radicalement différent des conditions (croissance de la demande) qui règnent partout ailleurs dans l'enseignement supérieur, le mode de réforme ressortit plutôt aux conséquences non prévues d'un "effet diplôme" nouveau en ce domaine, sur une offre de formation jusqu'alors étrangère à cette préoccupation.

Avec des effectifs en stagnation ou en déclin alors qu'une très puissante demande sociale oriente une fraction croissante des bacheliers vers l'enseignement supérieur pour y chercher les diplômes clefs

¹⁹ IVème Plan opt. cit.

d'accès aux emplois de conception, les écoles d'art souffraient d'une déficience devenue invalidante : leurs études n'avaient ni la légitimité ni la visibilité que confère un cursus diplômant. De ce point de vue l'antique système de concours assorti de récompense par des prix ou des médailles (tels les prestigieux Prix de Rome), survit finalement totalement déconnecté d'une réalité qui ne verra qu'une infime proportion d'élèves accéder au statut d'artiste (ils en sont conscients et exercent leurs choix en conséquence).

Le caractère conservateur et archaïque du système est donc aggravé par le fait que de nombreux élèves sont attirés vers ce type d'enseignement tant par vocation, que par la perspective d'accéder à de nouveaux secteurs ou de nouvelles fonctions à contenu artistique dont les modalités de recrutement sont devenues de plus en plus indifférenciées vis-à-vis des autres emplois de statut salarié. Or le système (du moins dans son segment élitiste) n'a pas assimilé ces règles du jeu de l'accès aux qualifications et par suite au marché du travail ; il ne dispose ni des fléchages et signaux internes nécessaires pour "rassurer" une demande soucieuse, ni des modes d'affichage indispensable pour désigner sa production et la présenter sur le marché.

L'ordre des réformes en question

Ainsi les réformes successivement engagées, en posant d'emblée la question de la valorisation des études à travers la mise en place d'un système de certification, ce qui était perçu par certains comme une négation fondamentale des finalités de ce type de formation initiatique, peuvent-elles sembler même aux yeux des plus réformateurs inverser l'ordre des choses. Plus prosaïquement, s'attaquer de la sorte au générique produit (diplôme) avant d'avoir correctement identifié son porteur (l'élève certifié), cerné sa destination (besoins en qualification),

déterminer son mode de production (cursus) et acquis le savoir-faire (programme-enseignants) ne revient-il pas à mettre la charrue avant les boeufs ?

Cependant inscrit fonctionnellement dans la durée, cet ordre de priorité a imposé progressivement, comme l'avait du reste pressenti ses détracteurs, une refonte progressive et relativement "tranquille" du système de formation par redistribution ou redéfinition des contenus, alignement des cursus et adoption d'une pédagogie de création sous contrainte de validation finale. Toutefois les ambiguïtés internes et externes subsistent, considérant l'état présent de l'offre, Th. de Duve résume l'ambition d'un projet refondateur : "il faudrait pouvoir retrouver, d'une manière inédite, la continuité qui existait dans le passé de l'humble artisan à l'artiste de génie"²⁰.

Par commodité d'exposition davantage que par soucis de relation détaillée du cheminement des réformes, les principales étapes en seront repérées par leurs dates de publications ou d'applications.

²⁰ Th. de Duve, **Faire Ecole**. Fondation de France Les Presses du Réel. Ouvrage publié sous l'égide de l'Association de Préfiguration de l'Ecole des Beaux-Arts de Paris. 4ème trimestre 1992.

TITRE II

LES REFORMES DE L'ENSEIGNEMENT, EVOLUTION DE L'ORGANISATION DES ETUDES

I L'après-guerre, les interrogations sur l'objet des réformes

La définition hiérarchique de quelques priorités

L'architecture

Au lendemain de 1945 les préoccupations immédiates orientent d'abord l'attention vers l'enseignement de l'architecture, la réflexion sur l'enseignement des beaux-arts s'ébauche sans être au premier plan.

S'agissant de la formation des architectes les actions à entreprendre sont envisagées dans une perspective globale, depuis le contenu et les méthodes de formation, jusqu'aux conditions d'exercice de la profession, en passant par la localisation et le statut des établissements d'enseignement à reconnaître ou à créer.

La réforme de 1962 établit les nouveaux cursus, spécifie et arête les diplômes permettant d'accéder à la profession, décentralise l'enseignement en créant six écoles en province ; actuellement 22 écoles relevant du ministère de l'Equipement et du Logement, une école privée (Ecole Spéciale d'Architecture de Paris), et l'Ecole Nationale Supérieure des Arts et des Industries de Strasbourg, assurent cette formation et délivrent les seuls diplômes reconnus par l'Etat et la profession, architecte DPLG des écoles d'architecture, DESA et DENSAI.

Trente ans plus tard, de nouvelles réflexions sont en cours sur "la nécessaire réforme de l'enseignement de l'architecture" dont la

commission des finances de l'Assemblée Nationale demande au gouvernement d'accélérer la mise en oeuvre en raison d'une double insuffisance des moyens et des contenus de la formation (projet de loi de finances pour 1993)²¹.

La relation entre la formation et les conditions d'intervention professionnelles manifestent en effet, selon ce rapport des défaillances : "si les architectes français sont très présents au niveau de la conception architecturale proprement dite, ils n'interviennent guère dans les études de la programmation, tandis que de nombreuses étapes de la chaîne architecturale, notamment en ce qui concerne l'entretien et la gestion du bâtiment leur échappe.

Conséquence de l'enseignement qu'il reçoit, l'architecte français est avant tout maître d'oeuvre et éprouve des difficultés à jouer un rôle plus étendu, de l'aménagement urbain à la maîtrise d'ouvrage."

L'appel à la réforme qui s'ensuit indique sommairement qu'il importe "de commencer par une remise en ordre des tutelles, aujourd'hui éclatées entre le ministère de l'Equipement et le ministère de la Culture" et que "au-delà, il est indispensable de mener une réflexion sur le contenu de cet enseignement et de mettre un terme aux cruelles insuffisances de locaux et d'enseignants dont il souffre actuellement" ; les choses en sont là.

Les certifications 'au sommet'

Plus modestement mais plus rapidement car les implications de nature socio-économiques et les règles d'organisation professionnelle,

²¹ Rapport au nom de la Commission des Finances, de l'Economie Générale et du Plan sur le projet de loi de finances pour 1993 par M. Alain Richard. Annexe Education Nationale et Culture, M. D. Gambier Rapporteur spécial. N°2945 Assemblée Nationale.

n'interfèrent pas avec l'enseignement, les écoles des beaux-arts entreprennent dès 1954 une réforme encore très limitée, de leurs études.

En premier lieu, sans doute pour des raisons d'exemplarité, l'enseignement de l'Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts se voit alors sanctionné par le *diplôme national supérieur d'arts plastiques (D.N.S.A.P.)*, crée assez paradoxalement là où personne à cette époque, ni enseignants ni élèves, ne semble en ressentir la nécessité. L'enseignement y est alors conduit en atelier de façon traditionnelle, et l'institution parisienne "offre aux aspirants artistes un abri provisoire avant l'épreuve de réalité que représente la confrontation avec le marché et avec les institutions culturelles".

"Les élèves qui ont fréquenté l'Ecole au cours des années cinquante et soixante, comme leurs prédécesseurs, font coïncider leur état d'artiste avec leur entrée à l'Ecole des Beaux-Arts. *L'entrée est effectivement beaucoup plus significative que la sortie*, le plus souvent non sanctionnée par un diplôme et difficile à situer dans une zone floue où se chevauchent le prolongement de la vie étudiante et les débuts dans la vie professionnelle" (R. Passeron, 1964 repris par R. Moulin qui ajoute que ces élèves tiennent "leur refus de toute sanction scolaire pour la manifestation de leur engagement artistique" au terme d'un passage par l'Ecole, prolongé sept, huit ans ou davantage leur ayant procuré "ce minimum de visibilité sociale" propre à "maintenir l'espérance").

De plus l'attitude des enseignants considérant au mieux comme totalement secondaire un quelconque objectif de certification, s'accorde parfaitement avec le comportement traditionnel de la majorité des élèves, de sorte que de 1960 à 1968 le flux annuel de sortants titulaires du D.N.S.A.P est inférieur à 15 individus. Ici comme dans les autres

écoles d'art, le décollage de la demande de formations diplômantes sera le phénomène marquant de la décennie suivante.

Les prolongements en province

Parallèlement à cette réforme parisienne peu suivie d'effets, est institué pour les écoles de province le *certificat d'aptitude à une formation artistique supérieure (C.A.F.A.S.)* qui vient sanctionner trois années d'études accomplies dans les écoles nationales d'art et dans les écoles régionales et municipales subventionnées.

Cette disposition est complétée par la création en 1956 du *diplôme national des beaux-arts (D.N.B.A.)* destiné à fournir aux élèves des grandes écoles d'art de province, qui poursuivent leur formation après le C.A.F.A.S, la certification du niveau supérieur également caractérisée par une spécialisation renforcée. Là encore les effectifs diplômés demeureront symboliques tant les contenus de formation sont imprécis d'une école à l'autre et peu valorisables sur un marché de l'emploi où ils ne présentent aucun contours de qualification professionnelle facilement identifiable (le D.N.B.A. qui s'éteindra en 1987 n'enregistre qu'une quarantaine de diplômés en 1986).

Une réflexion restée sans lendemain : diagnostic et propositions du IVème Plan (1962-65)

A l'instar de la réforme de fond engagée dans le domaine de la formation des architectes, une réflexion toutefois moins contrainte par les évolutions techniques et les circonstances, est engagée dès l'aube des années soixante sur le statut de l'enseignement artistique et son organisation générale. La situation est telle que les perspectives de réforme ne pouvaient plus être bornées par la question des validations

aussi importante soit-elle. La courte expérience d'alors montre déjà la vacuité de ce type d'intervention isolée, eu égard à l'ampleur des déficiences de toutes natures constatées dans ce segment du système d'enseignement.

En témoigne le bilan sévère dressé en 1961 à l'endroit de l'enseignement artistique par la commission de l'équipement culturel et du patrimoine artistique du IV^{ème} Plan, dont les recommandations, non suivies d'effets, préfigurent les réformes notamment structurelles mises en oeuvre une trentaine d'années plus tard.

La première ligne du chapitre consacré à l'enseignement artistique s'ouvre sur un constat de crise : "les problèmes que pose actuellement (1961) l'enseignement artistique donné par l'Etat sont aigus", le secteur doit être rénové, "la réforme probable de ces enseignements, qu'elle intervienne à court ou moyen terme, commandera les choix"²².

Le diagnostic est porté devant la commission par le directeur des Arts et Lettres, cet enseignement "vital" est "menacé, parce qu'il s'en faut de beaucoup que l'enseignement artistique ait le même statut que l'enseignement universitaire : l'étudiant des écoles d'art n'est pas un étudiant à part entière. Enfin ce qui le désigne à notre attention, c'est qu'il est l'objet d'une organisation possible".

"Si nous examinons ce secteur de l'enseignement artistique, nous sommes frappés par un ensemble de particularités défectueuses qui, presque toutes, peuvent se ramener à son décalage par rapport à l'enseignement universitaire normal. *Décalage que les origines et les avatars de ces écoles d'art justifient, mais qui est assurément responsa-*

²² IV^{ème} Plan, 1962-1965, opt. cit.

ble de l'inorganisation relative et de la sous-estimation dont elles souffrent".

Sous l'angle structurel qui retient alors toute l'attention de la commission, puisque "l'unité et la rationalisation qui manquent sur le plan géographique et économique, l'Etat les a apportées sur le plan de l'enseignement" avec la création du C.A.F.A.S. jugée favorablement, deux maux conjugent des effets négatifs complémentaires pour accentuer une situation profondément déséquilibrée, la centralisation et la dispersion des moyens en province.

La centralisation dénoncée par la commission se réfère au fait que "Paris est le seul lieu où il existe des écoles supérieures (école nationale supérieure des Beaux-Arts et école supérieure des Arts Décoratifs). Les écoles de province délivrent le CAFAS et le DNBA, mais seules deux écoles parisiennes délivrent des diplômes supérieurs" ; quant à "l'extrême dispersion des efforts" de l'enseignement provincial le plan remarque simplement que "cette poussière d'écoles... aboutit à un pénible contraste entre leur nombre et leur vitalité" (66 écoles à cette date).

Ces deux aspects de la répartition de l'enseignement et les remèdes proposés dès cette époque seront repris ultérieurement, dans la partie consacrée à la carte d'offre de formation et à la toute récente réforme institutionnelle dont elle a été l'objet.

Vellités d'intervention de l'Etat, période d'attente

Si les considérations purement pédagogiques sont absentes (hors sujet) de l'analyse des planificateurs, l'inspection générale de l'enseignement artistique poursuit ses observations de terrain et les prolonge dans le sillage des réflexions suscitées par la réforme des formations en architecture ; elle reprend certains attendus de cette réforme

(évolution des techniques, approche pluridisciplinaire notamment) pour envisager favorablement les expériences pédagogiques, en particulier dans leur ouverture contemporaine.

D'autre part, l'administration culturelle mise en place par A. Malraux renouvelle les orientations esthétiques et ne cautionne plus le système académique définitivement disqualifié "comme instance de consécration".

Perte de légitimité et de repères artistiques laissent ce secteur de formation en état de suspension et d'incertitude, même si au sommet les choix apparaissent clairement : "on peut trouver un symbole du changement dans la désignation, en 1961, de Balthus comme directeur de la Villa Médicis, le ministre contrevenant ainsi à la coutume de respecter l'ordre des candidatures proposées par l'Académie qui avait placé en tête Yves Brayer" selon l'analyse de R. Moulin.

L'inertie globale du système en est pourtant peu affectée, si des réactions se manifestent ici ou là dans la poussière d'écoles dont parle le Plan, les lacunes fonctionnelles subsistent, les réformes structurelles sont restées sur le papier, le système de certification tourne à vide et à la veille de la décennie 70 l'enseignement des arts plastiques en déshérence attend toujours son projet de réforme globale.

Rupture externe, enclenchement du processus des réformes

Les événements de 1968 marquent la rupture, imposent la recherche de stratégies de substitution et créent les conditions d'une dynamique de réformes ; "tout a bougé" note laconiquement R. Moulin. Cependant la nature même de la crise d'inadaptation de l'enseignement artistique, autant que les conditions dans lesquelles elle peut s'exprimer, contestation des formes de pouvoirs archaïques et remise en cause du système de valeurs inhérent, impriment au changement sa

dimension interne essentiellement pédagogique et normative : "en France, les écoles d'art ont alors accompli une première mutation, largement anti-académique et orientée sur l'idée du tout créativité caractéristique des années 70".

Les questions relatives aux moyens, sources et modes de financement, répartition spatiale, demeurent au second plan et sont toujours traitées aux mêmes échelons selon les champs de compétences et les structures d'affectation traditionnelles. La gestion locale, école par école, reste cadrée dans le court terme et opère les choix en termes de concurrence budgétaire des services selon une rationalité étroitement locale.

II Les réformes de 1972-73, expérimentations pédagogiques, standardisation des cursus et harmonisation des diplômes

Laisser-faire expérimental et rationalisation des cursus

Dans ces circonstances le ministère, prudent, observe, enregistrent et encourageant les "expériences pédagogiques" qu'il institutionnalise par circulaires (1970). L'inventaire des propositions, permet de répertorier les aspirations ou les ambitions les plus fortes et par un système d'agrément des recherches, d'orienter les axes de réforme possibles ou souhaitables (mais désignés par le ministère, qui reprend ainsi la main). Cette phase expérimentale est donc explicitement canalisée à des fins de recomposition des cursus, en même temps qu'elle permet, au gré du besoin de changement dont les manifestations apparaissent aussi diverses que désordonnées, un regain d'exercice du pouvoir de tutelle pédagogique. En 1973 le projet de réforme est quasiment bouclé et les instances centrales, initiatrices ou "suiveuses",

estiment le temps venu de tourner la page, face aux risques d'une dissipation d'énergie jugée désormais inutile.

Sur le plan organisationnel il a été demandé aux écoles dès 1970, de cadrer leur démarche selon trois axes possibles, ébauche de réforme dont l'évaluation permettrait par la suite de procéder rapidement au choix définitif.

. Propositions :

- *statu quo sur les cursus*, la formation classique de base cependant aménagée pour intégrer les techniques nouvelles est maintenue, les spécialisations de caractère technique interviennent ensuite.

- *division du cursus complet d'enseignement en deux cycles d'inspiration universitaire*, afin de rendre compte formellement du processus d'orientation propre au premier cycle d'initiation (lui-même significativement divisé en période probatoire et post-probatoire) tandis que le deuxième cycle de spécialisation en trois ans préparant au diplôme national des beaux-arts se fonde sur des distinctions sectorielles : arts, communication, environnement.

- *co-existence des deux formules*, au choix des établissements.

. Résultats : l'organisation en deux cycles

Le résultat présenté début 1972 indique un choix très largement majoritaire pour la seconde formule bien que toutes les écoles (50), ayant opté pour cette organisation pédagogique n'envisagent pas d'assurer nécessairement l'intégralité des deux cycles, trois écoles seulement s'en tiennent au statu quo des formations classiques.

Prenant acte, le ministère entérine ce choix, la structure pédagogique en deux cycles est adoptée avec application prioritaire

dans les établissements nationaux. Les trois premières années de l'enseignement classique sont supprimées marquant ainsi la volonté d'unification par le renoncement à une formule de co-habitation.

L'apparition d'un système d'unités de valeurs, consacre l'entreprise de rénovation de l'enseignement avec parallèlement l'institutionnalisation d'une démarche militante : la pédagogie de la création comme aboutissement de "la déconstruction de la pédagogie académique" (R. Moulin).

Dimensions pédagogiques

Les principales caractéristiques de cette pédagogie moderniste s'inscrivent naturellement en réaction au principe fermé de l'atelier, dégénéré dans l'académisme, transmission intangible et immuable d'un modèle conventionnel et d'un savoir-faire figé.

Désormais "la notion de métier étant dépassée, il s'agissait moins de développer un apprentissage technique que d'encourager un ensemble de dispositions favorisant l'expression de la créativité et l'aptitude à exercer des activités diverses".

Le corollaire est donc à la fois une "déspécialisation de la formation" devancée par l'information, et la valorisation de la recherche personnelle par rapport au métier, avec "dans les cas limites la substitution du propos théorique à l'oeuvre concrète" qui "manifeste la limite ultime de la revendication intellectuelle des esthétiques d'avant-garde et l'aboutissement de la recherche artistique fondamentale". R. Moulin insiste ainsi, avec raison, sur la rupture introduite dans le contenu et la fonction de l'enseignement par le couple création-recherche. Si l'expression extrémiste en appartient déjà à l'histoire, le début des années quatre-vingt ayant vu la résurgence du métier, au nom d'une autre revendication de créativité, certains effets dérivés de

la phase expérimentale sont plus durables. Parmi ceux-ci s'observe en particulier une réapparition perverse de "l'effet maître" et surtout la nouvelle règle du jeu des recrutements de professeurs, phénomènes partiellement anecdotiques ou passagers mais dont les conséquences institutionnelles sont suffisamment sensibles pour figurer parmi les questions en suspens spécifiques aux écoles d'art.

Vocations professorales, marché de l'art, modèles de formation

La question du recrutement des professeurs prend en effet un relief particulier dans le cas de cet enseignement, sachant que "ce qu'on doit y enseigner et y transmettre est loin de faire l'objet d'un savoir admis" et que les déterminations économiques liées notamment à l'état de santé du marché de l'art pèsent directement sur les choix. En effet "les positions de professeurs dans les écoles d'art, pour peu payées qu'elles soient, doivent aussi être vues comme des aides publiques indirectes à la création" et sous cet angle Y. Michaud n'hésite pas à mettre en évidence la relation inverse directe, observée depuis le début des années soixante-dix, entre les vocations enseignantes et les hauts et les bas du marché²³. Or cette relation de nature purement économique s'exerce à l'égard de postulants dont le profil artistique ou les caractéristiques de proximité avec des mouvements artistiques en vue, sont historiquement déterminés et présentent de ce

²³ L'auteur distingue trois temps de recrutement, d'abord une arrivée massive de jeunes artistes dans les écoles ("beaucoup y sont encore") au début des années 70 au moment où retombait l'euphorie du marché après l'exposition Pompidou de 1972 lors de la crise pétrolière de 1973.

Ensuite "la génération des années 80, qui a de nouveau connu un marché de l'art florissant, n'a guère eu de vocation enseignante. Depuis le krach du marché en 1991, on assiste à la venue dans les écoles d'artistes qui, sinon, n'auraient jamais pensé à cette solution ou bien avaient abandonné l'enseignement." Yves Michaud chapitre "Artistes et professeurs".

fait une certaine homogénéité (au sens large). A titre d'exemple parmi la génération de "jeunes artistes en colère" qui est entrée pour enseigner dans les écoles d'art au début des années soixante-dix, "beaucoup se rattachent de près ou de loin à la mouvance de *Supports-Surfaces*, particulièrement prisonnière de ce mythe de la créativité... opportunément adossée à la redécouverte des gestes et des pratiques élémentaires". Cet engagement marque donc immédiatement leur enseignement et infléchit plus durablement les choix de contenus de formations et des modes ou moyens d'expression, la réalisation d'un équilibre étant un processus qui ressort davantage des mouvements naturels de l'esprit, que de la volonté instrumentale programmable dans le moyen terme. Les risques encourus du point de vue de la formation sont à la mesure du rôle particulier du maître dans ce type d'enseignement qui requiert pour fonctionner un ensemble complexe d'attitudes d'adhésion, d'opposition ou d'identification ; sur ce plan le système de l'atelier allié à l'académisme a longtemps fourni un modèle de fonctionnement aussi sûr qu'il était surdéterminé, d'où sa "durée de vie et son attraction". L'école matérialisait déjà une "délocalisation" de la formation mais respectait le corps de principes et de pratiques antérieures, cette seconde rupture engage l'institution dans une voie où il lui faut retrouver des marques, les retours en arrière n'étant pas exclus. Hors du champ pédagogique la critique du système inspirée du spontanéisme et de la créativité n'a pas renouvelé le modèle de fonctionnement des écoles d'art. Au contraire le besoin de conformité avec les règles du jeu scolaire était tel que la réorganisation de l'enseignement a pu se poursuivre en parallèle sans en être autrement affectée.

Cependant au niveau du corps professoral constitué durant cette période, le passage de la critique subversive à la critique installée

suivie de la reconstitution d'une nouvelle hégémonie de nature académique (sensible à travers les mécanismes et les choix de la commande publique), peut maintenant susciter des inquiétudes devant la perspective d'un système de reproduction des enseignants des écoles d'art, issus de ces types de réseaux bouclés dénoncés il y a une trentaine d'années.

L'organisation définitive de 1972, cursus et diplômes : les bases du système actuel

La réforme des études finalement adoptée pour la rentrée de 1972 institue un *double cursus* afin de préserver les formations artistiques appliquées à débouchés professionnels relativement rapides, pour le public que rebutteraient des études longues aux perspectives de certification perçues comme excessivement sévères et incertaines²⁴.

Les deux cycles :

- le **cycle court** prépare en trois ans d'études au *diplôme national d'arts et techniques (D.N.A.T.)* la spécialisation distingue deux sections : arts graphiques et "cadre bâti".

- le **cycle long** prépare après cinq ans d'études au *diplôme national supérieur d'expression plastique (D.N.S.E.P.)*. Le D.N.B.A. est appelé à disparaître progressivement (en fait, 1986). Ce cursus long comprend pédagogiquement trois cycles :

. *cycle d'initiation*, deux ans (année probatoire et année post-probatoire).

²⁴ Les schémas d'organisation des études définies par les réformes de 1972 et 1988 figurent en annexe.

. *cycle de spécialisation*, trois ans, la dernière année étant destinée à la mise en oeuvre d'une démarche personnelle de réflexion et de création avec par conséquent des modalités de certification spécifiques (travaux présentés à un jury) ; en raison de quoi cette année finale, consacrée essentiellement à une activité de synthèse sur projet validée par le D.N.S.E.P., est qualifiée de *cycle de recherche*.

Dans ce "second" cycle de spécialisation les études sont organisées en trois départements de définition mixte, contenu d'enseignement et vocation professionnelle : *art, environnement, communication*.

Les contraintes d'offre de spécialisations

Ces trois spécialisations n'existent cependant pas dans tous les établissements offrant le cursus long, en fait les écoles se déterminent en 1972, à la fois selon leur tradition de formation, leurs moyens pédagogiques existants ou espérés et leur projection globale, devenir de l'institution, devenir des élèves, devenir des champs artistiques. De cette diversité d'appréciations résulte naturellement une grande hétérogénéité de l'offre de spécialisation, la plupart des établissements n'étant en mesure de constituer qu'un ou deux départements, situation qui prévaut tant pour les écoles nationales (Dijon choisit : *art et environnement*) que pour les écoles régionales et municipales.

Il est à souligner qu'au "sommet" l'école nationale supérieure des Beaux-Arts demeure à l'écart de cette réforme, perpétuant alors sa pratique de formation selon le principe des ateliers, assorti de son propre système de certification, objectif subalterne et idéologiquement contesté par tous à cette époque encore, alors que rien ne laisse présager le changement d'attitude des élèves au cours de la décennie suivante.

L'harmonisation avec l'enseignement supérieur

Désormais la structure générale des études semble avoir atteint une cohérence et un degré de conformité suffisamment élaboré et perceptible par rapport aux autres filières de l'enseignement supérieur pour ne plus devoir subir de transformation majeure ; le principe du double cursus satisfait effectivement deux types de demande et fournit deux profils de qualification distincts en assurant une continuité dans les évolutions possibles des projets. *Quant aux durées d'études et aux articulations de cycles, elles correspondent assez fidèlement aux principes courants d'organisation de l'enseignement supérieur pour que le candidat ne soit pas désorienté à l'heure du choix et pour que les niveaux de qualification soient significatifs sur le marché des emplois.* Parallèlement aux procédures lourdes de réforme, l'évolution du contenu des enseignements se poursuit insensiblement avec l'évolution des techniques et leurs *exigences disciplinaires, souvent de caractère transversal, qui révèlent ou accentuent des proximités parfois inattendues en particulier dans le domaine des "arts impliqués"* ; tendance qui encourage à son tour une *élévation du niveau de recrutement de sorte que les conditions d'accès s'égalisent très rapidement* et tendent à instaurer des modes de sélection dont la rigueur croissante rompt avec les modes traditionnels de recrutement de ce secteur vocationnel par excellence.

Persistence de la question des certifications

Cette évolution structurante des cursus, demeurerait cependant plus incertaine face à la création attendue sinon souhaitée, d'un *système de validation et de certification homogène, sous contrainte du respect de la nature d'un enseignement non normé pour ce qui touche à l'essentiel, donc objet d'évaluation complexe.* A cette difficulté s'ajoute l'exigence

externe (en cela réside l'essentiel de sa justification) de définitions rigoureuses des profils de qualifications, tant pour les détenteurs de talents à formaliser de la sorte que pour leurs utilisateurs potentiels.

La défaillance en ce domaine de la fonction de signalement propre à tout système éducatif ouvert, est apparue de plus en plus pénalisante non seulement sur le plan des choix individuels ou de l'identification collective des produits de cet enseignement, mais aussi au niveau de son mode de fonctionnement et des mécanismes de régulation internes devenus indispensables.

III La réforme de 1988 ou vingt ans d'évolution

La conformité acceptée et reconnue

De ce point de vue la réforme de 1988 est symptomatique du chemin parcouru par l'enseignement artistique sur la voie de la concordance et de sa constitution en tant que filière de formation valide et crédible. Le statut de l'enseignement et par conséquent des élèves s'en trouve radicalement transformé. D'un mode marginal d'existence sociale associé à un acte de consommation, la période de fréquentation de l'école tend à conférer un statut étudiant "normal", fondé sur un acte d'investissement normal, banalisé dans une perspective professionnelle ordinaire. Des facteurs externes parmi lesquels la prolongation des durées d'études, la généralisation de l'accès à l'enseignement supérieur, ou encore la transformation des modalités d'insertion professionnelle affectées par la situation du marché du travail, ont également contribué à cette mutation dont la traduction légale, par exemple, est la reconnaissance du statut étudiant aux élèves

des écoles des beaux-arts, reconnaissance concrétisée par leur droit d'accès au régime commun d'aides directe et indirecte aux étudiants.

Une autre illustration de cette conformité nouvelle est fournie par l'apparition récente, notamment dans la presse artistique, d'articles ou de numéros spéciaux consacrés aux études artistiques dont les titres ou les préfaces mettent unanimement l'accent sur les contenus professionnels, les conditions de choix, de réussite et les débouchés (ns° spéciaux d'Art Press et d'Artistes, avril-juin 1993 et 1994, dossier dans Beaux-Arts n°113 juin 93, dossier ONISEP août 92).

Principes généraux

De ce point de vue la réforme de 1988 consacre un nouvel état de fait dans la finalité des études et marque un aboutissement sur le plan de leur organisation académique par une formalisation stricte de chacune des étapes de formation.

. les conditions de recrutement sont uniformisées, le baccalauréat est obligatoire (sauf exception), les établissements ayant toute faculté d'établir des règles de sélection complémentaires (ce qui est la pratique commune).

. l'accès en première année est indifférencié selon le cursus (court/long) envisagé, la première année devient donc une année commune afin de ne pas précipiter des choix peu assurés ou mal renseignés ; l'objectif étant non seulement d'améliorer le "confort" décisionnel des élèves mais également de permettre une rationalisation des cursus par réduction des échecs et des abandons perturbateurs.

. les conditions de présentation aux examens terminaux de cycles sont resserrées, les candidatures sont limitées à deux sessions ici encore pour éviter les cursus interminables de jadis.

. la grille des diplômes est revue et complétée dans le sens d'une définition-validation stricte de chaque année de formation, avec l'obtention d'un certain nombre d'U.V. obligatoires selon un schéma proche de celui des études universitaires.

Organisation des études

- **1ère année** : études communes, choix individuel en fin d'année, cycle court/cycle long.

- **2ème année** : *C.E.A.P.*, certificat d'études d'arts plastiques, mention cycle court ou cycle long (ce titre remplace le certificat d'initiation plastique, C.I.P., qui disparaît en 1989). A l'issue de cette année de pré-spécialisation les élèves du cycle long doivent opter pour l'une des trois options qui sera poursuivie jusqu'en 5ème année : *art, communication, design*.

- **3ème année** :

. **cycle court**, année terminale, *D.N.A.T.*, diplôme national des arts et techniques, options "arts graphiques" ou "design-cadre bâti" ; pour la poursuite d'études en cycle long la première option oriente vers le DNSEP "communication", la seconde vers le DNSEP "design" tandis que l'option "cadre bâti" permet de devenir collaborateur d'architecte ce qui correspond précisément à la définition de l'ONISEP sur le rôle des titulaires du DNAT, "intermédiaires entre concepteurs et exécutants, ceux-ci prennent en charge un projet déjà bien défini, le mettent en forme graphiquement et assurent le suivi du travail d'exécution".

. **cycle long**, *D.N.A.P.*, *diplôme national d'arts plastiques*, sanctionne la formation générale acquise et constitue une validation intermédiaire dans ce cursus conduisant au DNSEP en certification finale.

Schéma général des études après 1972 : l'organisation en deux cycles

	<i>Cycle LONG</i>			<i>Cycle COURT</i>		
	<i>ART</i>	<i>COMMUNICATION</i>	<i>ENVIRONNEMENT</i>			
Année V	DIPLÔME NATIONAL SUPERIEUR D'EXPRESSION PLASTIQUE D.N.E.S.E.P (DIPLÔME NATIONAL DES BEAUX-ARTS)* D.N.B.A.					
Année IV	<i>CYCLE</i>	<i>DE</i> <i>Trois Spécialisations</i>	<i>SPECIALISATION</i> <i>(III+IV+V)</i>	<i>Arts</i> <i>Graphiques</i>	<i>Design</i> <i>Cadre Bâti</i>	
Année III	(Certificat d'Aptitude à une Formation Artistique Supérieure) C.A.F.A.S.			Diplôme National	des Arts et Techniques D.N.A.T.	Année III
Année II	<i>CYCLE D'INITIATION (I+II)</i> <i>Certificat d'Initiation Plastique C.I.P.</i> <i>.Année post-probatoire II</i>					Année II
Année I	<i>.Année probatoire I</i>					Année I

D.N.B.A. : création 1956, derniers diplômes délivrés en 1986

SCHÉMA ACTUEL : L'ORGANISATION DES ÉTUDES APRÈS LA RÉFORME DE 1988

	<i>Cycle LONG</i>			<i>Cycle COURT</i>		
	<i>ART</i>	<i>COMMUNICATION</i>	<i>ENVIRONNEMENT</i>			
Année V	DIPLÔME NATIONAL SUPÉRIEUR D'EXPRESSION PLASTIQUE D.N.S.E.P.					
Année IV	<i>Certificat Supérieur</i>	<i>d'Arts C.S.A.P.</i>	<i>Plastiques</i>	<i>Arts Graphiques</i>	<i>Design Cadre Bâti</i>	
Année III	Diplôme National	d'Arts D.N.A.P.	Plastiques	Diplôme National	des Arts et Techniques D.N.A.T.	Année III
Année II	<i>Certificat d'Etudes d'Arts Plastiques C.E.A.P.</i>			<i>Certificat d'Etudes</i>	<i>d'Arts Plastiques C.E.A.P.</i>	Année II
Année I	PREMIÈRE ANNÉE COMMUNE					Année I

EVOLUTION DE L'ORGANISATION DES ETUDES : LES REFORMES

- 4^{ème} année : *C.E.S.A.P.*, *certificat d'études supérieures d'arts plastiques*.
- 5^{ème} année : *D.N.S.E.P.*, *diplôme national supérieur d'expression plastique*, sanctionne les connaissances techniques et les aptitudes à la création requises pour assumer des tâches de conception et d'animation de projets. Les modalités de certification : présentation de travaux personnels, entretien avec le jury, éventuellement soumission d'un rapport, reflètent la recherche de ces exigences.
- une 6^{ème} année de formation, dite post-diplôme, est assurée dans un petit nombre d'écoles ayant reçu l'agrément du ministère de la Culture pour des travaux orientés vers la recherche.

Une carte d'offre de formation toujours en suspens

Aucune école nationale ou régionale n'assure l'ensemble de ces formations, et paradoxalement le cycle court fait l'objet de l'offre la plus restreinte de la part de moins de la moitié des établissements, dont trois seulement (Bordeaux, Metz et Orléans) avec les deux options possibles.

Le cycle long est généralement présenté dans son cursus complet de 5 ans, en revanche il est rare là aussi que les trois options soient ouvertes. Cette disponibilité différenciée des cursus et des spécialisations qui ne résulte pas d'une politique d'offre concertée mais le plus souvent des circonstances historiques ou d'initiatives locales isolées, n'a pu qu'accentuer les déséquilibres dans la répartition de l'offre déjà évoqués à propos de la localisation des écoles (qui sera développée en seconde partie).

Sur cette question relative à la carte de l'enseignement artistique il convient d'ailleurs de noter que "la loi du 6 janvier 1988 reste

silencieuse sur la *création* des établissements qui échappe dès lors à tout contrôle" (P.H. Prélot).

Vers une reconnaissance plus formalisée du secteur privé

Les décrets d'application de la loi sont cependant intervenus pour préciser le *régime de reconnaissance de l'enseignement artistique privé*. L'établissement qui aspire à la reconnaissance doit avoir une durée d'existence au moins égale à la durée d'études la plus longue conduisant aux titres et diplômes délivrés, avec un minimum de trois ans. Cette précaution vise à vérifier les modalités pédagogiques, les pratiques de gestion et, bien que cela soit sensiblement plus difficile, la position des sortants sur le marché de l'emploi.

La reconnaissance n'est accordée que pour une période de cinq ans renouvelable au terme d'une répétition de la procédure, afin de se prémunir contre les risques d'instabilité constatée dans ce secteur et de soutenir l'effort pédagogique : "la reconnaissance fonctionne comme un label de qualité, qui ne manque jamais d'être mis en avant à toute occasion par l'école qui en bénéficie" (P.H. Prélot).

Un effet d'annonce : le Haut Comité des Enseignements Artistiques

Enfin pour veiller au respect et à l'application de cette réforme, la loi²⁵ institue un Haut Comité des Enseignements Artistiques présidé conjointement par le ministre de l'Education Nationale et par le ministre de la Culture. Ce Haut Comité auquel Mme M. Barzach, rapporteur budgétaire, faisant preuve d'une belle prémonition ou d'une connaissance avérée des instances ad hoc, souhaite dès 1989 voir

²⁵ Loi du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques Chapitre III, complétée par décret du 15 mars 1988 relatif à la composition et au fonctionnement du Haut Comité des enseignements artistiques.

donner "un regain de dynamisme" tant ses débuts sont lents... "peut être consulté sur toute question concernant les orientations, les objectifs et les moyens de la politique des enseignements artistiques, ainsi que la coordination et l'harmonisation des actions menées par les administrations et organismes intéressés"²⁶.

Trois ans plus tard, un rapport d'information sur les enseignements artistiques²⁷ dresse un constat désabusé : hormis la création d'un prix de l'Académie des Beaux-Arts "lequel n'a été décerné qu'une fois" ... "les activités de ce Haut Comité sont restées plus que modestes", réuni pour la forme ses rares vœux n'ont pas été suivis d'effets. Quant au nouveau comité nommé avec retard fin 92 son démarrage se révèle totalement calamiteux et laisse présager le pire. A moins que ne soient entendues les remontrances parlementaires qui estiment "regrettable cette carence de fonctionnement" ... "insistent sur l'urgence de la convocation du nouveau Haut Comité" et "sur la nécessité d'en respecter les modalités de fonctionnement".... Les observations répétées du rapport sur tout ce qui en ce domaine est "législativement obligatoire", prévu de longue date et toujours en suspens ou non réalisé, autorise un scepticisme clairement perceptible.

Quoi qu'il en soit, dans l'enseignement de niveau supérieur le chantier des réformes pédagogiques et d'harmonisation des cursus, s'est poursuivi selon ses modalités propres et comme le processus de renouvellement était finalement moins une question de moyens que de conceptions, le résultat est une filière de formation homogène qui n'a

²⁶ Avis n° 921 sur le projet de loi de finances pour 1990 Assemblée Nationale.

²⁷ Rapport d'information déposé par la Commission des Affaires Culturelles, Familiales et Sociales sur les enseignements artistiques, présenté par M. Robert Lœldi. Assemblée Nationale N° 3226. Session extraordinaire de 1992-1993.

plus grand chose à voir avec la dispersion de l'offre des écoles coupées de tout, observables à la fin des années cinquante.

La transformation a donc finalement couvert près d'un demi-siècle, alors que dans un premier temps dès 1960, constat de carence et diagnostics étaient précisément posés lors de la préparation du quatrième plan. Il faut croire que les choses peuvent encore attendre puisque le processus ne s'enclenche réellement qu'à la suite de Mai 68, graphiquement redevable aux élèves des beaux-arts d'une expression murale vigoureuse des valeurs de ce printemps là. Cette forme d'intervention, accuse d'ailleurs au plan interne, l'impuissance réformatrice antérieure et la lenteur des transformations d'un secteur structurellement et disciplinairement marginalisé car artistiquement stérile, saisissant là l'occasion historique d'émerger de son effacement social et de sortir de son isolement au sein du système éducatif.

L'offre, dernier maillon des réformes : entre statu quo et carte théorique

Si ces réformes ressortent de l'évolution de la demande sociale, reste que le chapitre de l'offre n'a été ouvert que tout récemment alors que ses grandes lignes étaient tracées, comme il a été dit, dès le 4ème plan (1962-1965).

La caractéristique principale du processus de rénovation de l'enseignement artistique réside donc dans ce phénomène singulier qui manifeste l'antériorité de la réforme pédagogique par rapport à la réforme de l'offre, dont la nécessité est pourtant proclamée de longue date.

Les pôles régionaux, les ambitions d'un projet

Le projet d'attribution d'un statut de pôle régional à cinq écoles nationales²⁸, suivi de la même évolution statutaire de neuf écoles régionales ou municipales²⁹ aurait pu marquer le début d'une restructuration de l'offre, assortie d'une nouvelle distribution des enseignements selon les vocations affirmées par chacun des pôles. L'autre souci étant de faire apparaître en France des établissements capables d'exercer une attraction réelle dans le cadre européen afin de résister, et si possible, rivaliser avec certaines écoles étrangères qui ont su profiter de la relative apathie de l'enseignement supérieur artistique français pour affirmer une position de pôle d'excellence incontestée dans certains champs artistiques particulièrement dynamiques (ainsi le Royal College de Londres, école de design la plus réputée d'Europe).

Le risque souligné par certains "de voir les meilleurs étudiants et les meilleurs enseignants aspirés par les écoles d'art qui, en Europe, jouissent d'une image forte" (J. Gauvin) plaidait en faveur de cette redistribution des cartes. En revanche existait dans ce cadre le risque d'un affaiblissement de la nouvelle donne des petites écoles considérées comme une ressource vitale du patrimoine artistique national et un atout culturel à développer, notamment comme support d'une politique de formation localement impliquée.

Perspectives et enjeux

Cet enjeu de la politique d'offre inaugure donc un débat classique en la matière qui dominera vraisemblablement toute la

²⁸ Bourges, Cergy-Pontoise, Dijon, Limoges, Nancy.

²⁹ Bordeaux, Grenoble, Lyon, Marseille, Nantes, Orléans, Rennes, Tourcoing-le-Fresnoy.

stratégie de développement de l'enseignement artistique en cette fin de siècle et l'engagera pour longtemps, structures administratives de la décentralisation aidant. L'initiative de la Ville de Paris décidant de créer sa propre école municipale des beaux-arts illustre à sa façon les termes du débat et la nature composite de la mise.

De plus, la possibilité de doter les écoles désignées comme pôles régionaux de la personnalité juridique et de l'autonomie financière par une transformation en établissements publics nationaux, aurait eu des implications dans tous les domaines, de la gestion financière à celle des ressources humaines, en passant par la recherche de formations spécifiques. La gamme des enseignements et des certifications est de toute façon appelée à évoluer, d'où des recherches de complémentarités indispensables grâce aux réseaux d'écoles envisagés. Reste toutefois à conduire ces changements dans l'esprit d'une politique globale, en préservant l'homogénéité et la cohérence des cursus atteintes seulement de fraîche date au terme d'une démarche peu pressée, mais à ce prix, plutôt calme.

Le projet de restructuration envisagé, et ses conséquences possibles ont suscité des "états généraux de l'enseignement artistique" tenus à Paris en juillet 91. Les échanges y ont essentiellement fait apparaître une ligne de fracture entre les écoles pôles et les autres en état de statu quo relatif. La tradition d'indépendance (et l'isolement originel) des écoles locales n'est évidemment pas de nature à favoriser l'émergence d'un projet global dont les avantages restent flous à leurs yeux. Si certaines peuvent en profiter pour établir des programmes originaux et attractifs, le risque existe pour d'autres de subir la prééminence des pôles, avec pour destin prévisible un second rôle peu exaltant de "ratissage" des vocations, de marchepied, ou de section de rattrapage des candidats malheureux.

Le seul constat d'évidence à l'heure actuelle est finalement assez paradoxal, puisqu'il a fallu attendre la décentralisation pour que commence à se mettre en place une réflexion sur une *structure d'offre* globale de l'enseignement artistique, *réfléchie sur l'espace national* selon une double perspective d'équité dans l'accès au service d'enseignement (d'abord sous forme d'équilibrage géographique des disponibilités) et d'efficacité dans la répartition des moyens. La cohérence théorique de la carte ainsi dessinée sur fond de régionalisation à l'instigation du pouvoir central, constitue une première dans ce secteur d'enseignement. Concilier ce type de modèle d'organisation du spontané avec une réalité des structures qui vit sur l'absence d'organisation et s'en trouve plutôt bien, présente le risque d'apparaître comme une démarche ambiguë ou même contradictoire, pour ceux qui voient au fond dans cette approche, la confrontation implicite de deux modèles opposés dans leurs principes.

A ce titre l'expérience, dans la mesure où l'abandon du projet n'a pas éteint toute idée réformatrice, pourrait certainement s'avérer utile à suivre (d'autant que dans ce cas les "entrées" thématiques sont aussi multiples que les facettes de l'objet d'analyse, secteur d'enseignement historique engagé dans un processus de recomposition fondamentale et formelle).

Les voies d'accès à l'enseignement supérieur artistique, aperçu sur les filières en amont

L'élévation des niveaux d'exigences propres à chaque école détermine maintenant des modalités d'accès plus ou moins complexes ; le titre de fin d'études secondaires auparavant non exigé dans de nombreux établissements est devenu obligatoire, et la procédure

d'entrée s'accompagne selon les cas, de présentation de dossier, d'entretien avec un jury, d'examen spécifique, voire de véritables concours d'entrée.

Cette évolution enregistrée depuis une vingtaine d'année et en cours de renforcement ne peut que s'accélérer au vu d'un ensemble de facteurs qui concourent d'une part, à susciter ou accentuer une pression de la demande (nombre de place limité et quasiment stable, généralisation de la poursuite des études jusqu'au niveau bac notamment, sans même envisager l'amenuisement des débouchés de certaines études universitaires tendant à réduire le différentiel d'incertitude avec les formations artistiques...) et d'autre part à accroître et diversifier les connaissances requises par l'introduction de nouvelles technologies, les relations partenariales et leurs exigences pluridisciplinaires, la volonté de respecter et mériter les normes qualitatives de l'enseignement supérieur etc.

Ces préoccupations récentes, puisque initiées en fait par la réforme de 1972, ont amené à s'interroger (par delà les conditions d'entrées fixées au cas par cas), sur les voies d'accès aux écoles empruntées par les candidats dans l'enseignement secondaire, les types de préparation souhaitables et l'intérêt de leur formalisation possible en quelques cursus à vocation artistique parmi le large ensemble des filières traditionnelles, générales ou professionnelles, du second cycle secondaire (où l'enseignement artistique devient facultatif après avoir été "faiblement" obligatoire dans le premier cycle).

Les Bacs artistiques

En réponse à cette attente, des enseignements qui consacrent aux disciplines artistiques une place plus importante ont été progressivement installés : création des options musicales et arts plastiques pour

les baccalauréats A6 et A7, remplacés ensuite par le bac A3 (première session en 1984) et création des baccalauréats de techniciens de la musique (F11), de la danse (F11') et de techniciens option "arts plastiques" (F12). Ce dernier propose un enseignement artistique nettement plus "lourd" que le bac A3 : 23 heures hebdomadaires en plus des 15 H. d'enseignement général en F12 contre quatre heures seulement en A3, ce qui a suscité quelques critiques quant à sa véritable fonction institutionnelle et sa qualité prédictive ; aussi n'est-il pas étonnant que sa suppression soit envisagée à la suite de la réforme du cycle terminal des lycées qui se met en place depuis 1992, quant aux enseignements de la série F12, ils devraient être allégés au profit d'un système d'options permettant au moins une pré-spécialisation.

Un premier bilan décennal montre d'abord une progression sensible, le nombre de bacheliers des sections artistiques a presque triplé en cinq ans de 1980 (1402 bacs) à 1985 (3109), accroissement qui doit cependant être ramené à de justes proportions en considérant la situation de départ et le poids relatif de la filière, ainsi "en 1980, les bacheliers artistiques, tous baccalauréats confondus, représentaient 0,5% de l'ensemble des bacheliers. Ils en représentent 1,2% en 1985"³⁰.

Depuis la progression s'est fortement ralentie : 6073 bacheliers A3 en 1993 soit 2,1% des bacs généraux et 8,2% de la série A, 869 bac F12 soit 0,7% des bacs technologiques ou 1,0% des bacs tertiaires, ce qui augmente légèrement la représentation globale de la filière artistique (1,7% des bacs généraux et technologiques).

³⁰ J. Cardona, Les formations artistiques in Données Sociales, INSEE 1987.

Tableau 1 : Baccalauréats Artistiques : présentés/admis 1986-1993

		1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993
A3 Lettres Arts	Présentés	4459	4806	5360	6235	7135	8285	8573	8659 (6178)
	Admis	2936	3164	3723	4285	5006	5816	5849	6073 (4365)
F12 Arts Plastiques	Présentés	360	417	475	620	741	820	949	1138 (739)
	Admis	285	340	365	468	596	650	770	869 (556)
F11-F11' Musique	Présentés	323	355	370	375	378	359	407	352 (209)
	Admis	302	344	354	352	364	337	380	322 (194)

Sources : Chiffres clés 1993, Statistiques de la Culture. Ministère de la Culture et de la Francophonie
(...) : Dont filles

* A la session 1993, 101475 candidats dont **80,1% de filles**, se sont présentés en **série A**, 74331 ont été admis dont **81,1% de filles** à noter que celles-ci ne représentent que **71,3% des candidats du Bac A3** et **71,9% des admis**.

* L'ensemble des Bacs technologiques du secteur tertiaire représente 128813 candidats (F. = 69,3%) et 85206 admis (F. = 69,7%)

Répartition des Bacs A3 par options (1991).

. Arts Plastiques	65,5%	. Education musicale	13,5%
. Cinéma, audiovisuel	7,4%	. Théâtre	6,7%
		. Non ventilé	6,9%

Existent enfin, pour les élèves issus de Terminale d'un second cycle général, des classes de mise à niveau destinées à fournir une initiation artistique polyvalente à ceux d'entre eux qui souhaitent s'orienter vers l'un des sept brevets de techniciens supérieurs des arts appliqués ; ces classes sont toutefois très peu nombreuses (une quinzaine d'établissements en France seulement) de sorte que la sélection d'accès est particulièrement sévère (elles fonctionnent notamment dans le cadre des grandes écoles parisiennes d'arts appliqués : Olivier de Serres, Duperré, Boule, Estienne, l'admission même dans ces "mises à niveau" révèle déjà des conditions drastiques : 148 admis sur 2273 candidats en 1992 à l'ENSAAMA Olivier de Serres ou 84 admis sur 1386 demandes à l'ESAA Duperré).

La vocation principale de ces filières (A3, F12) est donc de préparer l'accès à l'enseignement artistique supérieur, en particulier dans les quatre écoles supérieures d'arts appliqués désignées ci-dessus, qui recrutent selon des procédures toujours très sélectives, ou encore de s'orienter vers des formations professionnelles sanctionnées par le BTS également implantées dans des établissements de province selon sept spécialités (art céramique, architecture intérieure, plasticien de l'environnement architectural, art textile et impression, expression visuelle, esthétique industrielle, stylisme de mode).

Les filières professionnelles

Les écoles des beaux-arts souvent plus accessibles en raison d'une moindre contrainte sur les capacités techniques de formation, constituent également une destination d'études privilégiée pour ces bacheliers. De plus certaines d'entre elles, selon une tendance qui gagne du terrain, proposent des classes de préparation aux concours d'entrée dans les trois grandes écoles d'art : Beaux-Arts, Arts-Déco, les

Ateliers, "prépas" parfois validées par un diplôme type CEAP et pouvant de toute façon être utilisées diversement en vue d'autres orientations sanctionnées par le BTS ou le DMA, dont les sections peu nombreuses, le plus souvent de recrutement national, sont très recherchées.

Les écoles supérieures d'arts appliqués préparent à des diplômes spécifiques :

. le *diplôme des métiers de l'art (D.M.A.)*, "entre tradition et modernité" cette formation en deux ans du niveau technicien supérieur (niv. III) vise à transmettre les techniques traditionnelles en même temps qu'à promouvoir l'innovation en ce domaine (spécialités arts graphiques, arts du décor architectural, arts de l'habitat, arts textiles, céramique artisanale).

. le *diplôme supérieur d'arts appliqués (D.S.A.A. niv. II)*, se prépare en deux ans après un BTS, un CEAP, éventuellement un DMA et "vise à former des concepteurs des arts appliqués susceptibles d'occuper des postes de responsable" dans quatre domaines : arts et techniques de la communication, mode et environnement, conception création produit et environnement, architecture intérieure et création de modèles. Il permet la poursuite d'études en troisième cycle universitaire en vue de la préparation d'un DEA arts plastiques ou d'un DESS dans les domaines du design-crédation de produit ou de l'imagerie de synthèse.

L'enseignement de l'art à l'université

Ce dernier détour amène à évoquer au passage l'extension récente de l'implication des Universités dans ces disciplines avec les créations de filières de formation complètes, du DEUG arts plastiques au doctorat, en passant par quelques licence et maîtrise orientées plus

précisément vers les arts appliqués, (des maîtrises de sciences et techniques se développent également avec des spécialisations surtout liées à la communication ou à la conservation-restauration des oeuvres d'art). Tous les enseignements artistiques universitaires sont postérieurs à 1968 et répartis en trois disciplines dominantes (Arts plastiques, Histoire de l'art et archéologie, Musique) qui regroupent près de 85% des 33000 inscrits.

"En arts plastiques et musique, le nombre des inscrits évolue assez peu depuis quinze ans ; il augmente plus vite en théâtre, en cinéma, filières postérieures à 1985 et donc dans leur première phase de l'expansion."³¹

La concentration parisienne est très forte, les UFR ou départements d'art les plus importants se trouvant dans les universités de Paris I, Paris III, Paris IV et Paris VII.

Présents dans trente-quatre universités ces cursus artistiques n'entendent pas se situer en concurrence avec les écoles d'art. A la primauté de l'apprentissage et de la démarche de création qui est l'apanage des écoles, est substituée dans l'enseignement universitaire une primauté de l'étude analytique et plus avant de l'approche critique. La transmission des savoirs dans une démarche d'acquisition-exploration culturelle est donc nécessairement plus collective et surtout spéculative ; différences de contenus, de méthodes et de perspectives qui fondent (ou pourraient fonder) une complémentarité réelle, comme en témoignent les échanges institutionnels encore hésitants et les constructions plus fréquentes de parcours de formation individuels.

Il convient d'ajouter que les différences d'objectifs se traduisent aussi en termes professionnels, par une adéquation toute particulière

³¹ Rapport Loïdi, Ass. Nat. N°3226.

des filières universitaires avec les débouchés du secteur de l'enseignement, dont les épreuves de concours peuvent ainsi être utilement préparées.

Le partage des rôles entre les écoles et l'université établit un équilibre à partir de deux démarches très différentes, l'une du côté des écoles s'est accomplie empiriquement en vingt ans de réforme du contenu et des pratiques pédagogiques, tandis que l'autre est d'ordre conceptuel, l'université pénétrant le champ artistique par extension thématique d'une réflexion théorique largement issue de ses disciplines traditionnelles (analyses historique, sociologique mais aussi psychologique avec le discours autour de la création ou encore purement épistémologique en relation avec le débat sur la "nouvelle critique"...). Transcrites de part et d'autre dans les cursus, ces évolutions disciplinaires n'ont suscité ni conflit de compétences ni effet de domination notables. En fait, les enseignements théoriques ont toujours du mal à trouver leur place dans les écoles d'art alors que l'université éprouve les mêmes difficultés pour faire appel à des enseignements pratiques.

Là encore l'évolution artistique et de nouvelles curiosités disciplinaires³², ont permis l'avènement d'analyses originales sur un champ opératoire où toutes les compétences intéressées pouvaient s'exprimer. Chacun des partenaires institutionnel, école et université, a développé sujets d'exercice et modes d'intervention conformément à ses savoirs techniques ou théoriques....dans une répartition des rôles, un peu à l'image du duo moderne peintre-critique.

³² Façon d'évoquer entre autres, les transformations historiques complexes de la fonction sociale de l'art et le caractère introspectif ou spéculatif de l'art contemporain, comme objets d'approches prometteurs pour des disciplines jusqu'alors peu ou pas impliquées dans le système analytique propre à la sphère artistique.

Deuxième partie

**L'évolution des effectifs
de l'enseignement supérieur des arts plastiques
Repérage statistique**

Enseignement supérieur d'Etat	
Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts, 17 quai Malaquais, 75272 Paris Cedex 06	Annecy, 10 rue J.-Jacques Rousseau, 74000 Avignon, 21 rue des Lices, 84000
Ecole Nationale Supérieure des Arts Décoratifs, 31 rue d'Ulm, 75005 Paris	Besançon, 14 rue Denis Papin, 25000 Bordeaux, 7 rue des Beaux-Arts, 33000
Ecole Nationale Supérieure de Création Industrielle, 48 rue Saint Sabin, 75011 Paris	Brest, 16 rue du Château, 29200 Caen, 28 rue de Geôle, 14000
Ecoles Nationales d'art	
Ecole Nationale de la Photographie, 16 rue des Arènes, B.P. 149, 13631 Arles Cedex	Cambrai, 7 rue de Paon, 59400 Cherbourg, 109 avenue de Paris, 50100
Ecole Nationale des Arts et Techniques de la Tapisserie, Pl. Villeneuve, 23200 Aubusson	Clermont-Fd, 11 rue Ballainvilliers, 63000 Dunkerque, 45 rue du Jeu de Paume, 59140
Ecole Nationale des Beaux-Arts, 7/9 rue E. Branly, BP 297, 18006 Bourges Cedex	Epinal, 15 rue des Jardiniers, 88000 Fort de France, Baie des Tourelles, 97200
Ecole Nationale de Cergy-Pontoise, 2 rue des Italiens, 95000 Cergy	Grenoble, 25 rue Lesdiguières, 38000 Le Havre, 3 rue Dumé d'Aplemont, 76600
Ecole Nationale d'Art de Dijon, 3 rue Michelet, 21000 Dijon	Lorient, 9 rue Jules Legrand, 56100 Lyon, 10 rue Neyret, 69583 Lyon Cedex
Ecole Nationale d'Art Décoratif de Limoges, 8 place Winston Churchill, 87000 Limoges	Le Mans, 28 av. Rostov sur le Don, 72000 Marseille, 13288 Mars. Luminy Cedex 02
Ecole Nationale des Beaux-Arts de Nancy, 1 avenue Boffrand, BP 3129, 54013 Nancy	Metz, 1 rue de la Citadelle, 57000 Montpellier, 19 avenue de Nîmes, 34000
Villa Arson - Nice, 20 avenue Stephen Liégeois, 06105 Nice Cedex 2	Mulhouse, Quai des Pêcheurs, 68100 Nantes, 5 rue Fénelon, 44000
Etablissements d'enseignement d'art placés sous le contrôle pédagogique de l'Etat	
Ecoles régionales et municipales d'art	
Aix-en-Provence, 10 rue Emile Tavan, 13100 Amiens, 75 rue Octave Tierce, 80000 Angers, 72 rue de Bressigny, 49000 Angoulême, 134 route de Bordeaux, 16000 Annecy, 10 rue J.-Jacques Rousseau, 74000	Nîmes, 10 Grande Rue, 30000 Orléans, 14 rue Dupanloup, 45032 Cedex Pau, 74 allée des Morlaas, 64000 Pérpignan, 3 rue du Mal Foch, 66020 Cedex Poitiers, 26 rue Jean Alexandre, 86000 Quimper, 8 parc du 137ème R.I., 29000 Reims, 12 rue Libergier, 51100 Rennes, 30 rue Hoche, 35000 Rouen, 186 rue Martanville, 76000 St-Etienne, 15 rue Henri Gonnard, 42000 Strasbourg, 1 rue de l'Académie, 67000 Toulon, Bd du Commandant Nicolas, 83100 Toulouse, 5 quai de la Dorade, 31000 Tourcoing, 12 rue de Gand, 59200 Tours, Jardin François 1er, 37000 Valence, 127 avenue Victor Hugo, 26000 Valenciennes, 8 rue Ferrand, 59300

Renouvelant la mise en garde introductive, il faut rappeler qu'en raison de ses structures et sans doute aussi de certaines habitudes, l'approche statistique de ce secteur de formation ne s'effectue jusqu'à une période très récente (1985) qu'avec des agrégats élémentaires selon un nombre restreint de caractéristiques. L'état de recollement statistique permet difficilement d'établir des séries au delà d'une vingtaine d'années, sans que les données globales ne deviennent trop incomplètes, disparates ou peu fiables dans leurs recours trop fréquents aux estimations. La centralisation effective des données relatives à chacune des écoles régionales ou municipales, à partir d'une demande spécifiée en vue de la publication de tableaux statistiques homogènes, ne date que du milieu des années quatre-vingt ; encore la réforme de 1988 introduit-elle des discontinuités gênantes au niveau des premières années d'enseignement.

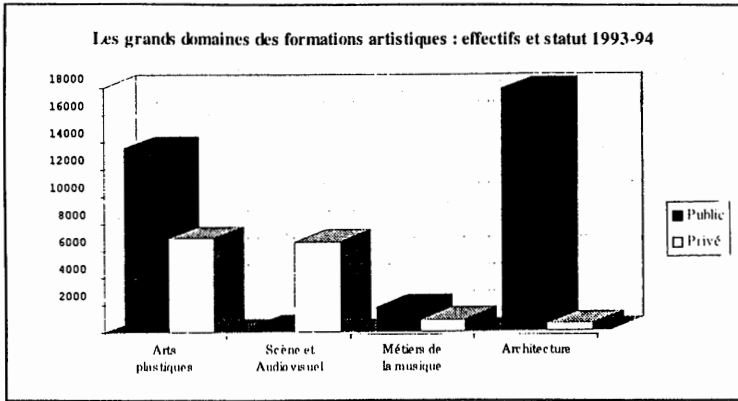
Toutefois si le dispositif statistique couvrant les établissements publics sous tutelle du ministère de la Culture fonctionne efficacement grâce à la collaboration de l'ensemble des écoles régionales et municipales qui ont intégré cette collecte dans leur gestion courante (comme les y incite la reconnaissance du statut d'étudiant à leurs élèves), en revanche le secteur privé de l'enseignement demeure encore statistiquement très mal appréhendé. Une amélioration notable s'est pourtant dessinée au cours des trois dernières années : pour diverses raisons un nombre beaucoup plus important d'établissements a répondu aux demandes officielles d'information (la procédure d'habilitation qui accompagne la mise en place des nouveaux cursus encourage les réponses et contribue à normaliser les relations avec l'administration centrale).

La place des formations artistiques dans l'enseignement supérieur

Cerner la place de l'enseignement supérieur public des arts plastiques parmi les autres disciplines de l'enseignement supérieur et dessiner les évolutions relatives des effectifs depuis le début de la décennie 70, requièrent d'abord un exercice de tri ou de reconstitution par élimination des intrus, tant l'enseignement dit des beaux-arts, s'est vu adjoindre de formations artistiques ou autres, étrangères voire parfaitement incongrues à cet endroit. Ce défaut pittoresque de rubrique à bras s'explique par les difficultés d'affectation "de certains établissements sous tutelle pédagogique du ministère de la Culture", mais laisse fréquemment subsister des incertitudes importantes dans l'utilisation de données rétrospectives se référant selon les sources aux "écoles supérieures d'art", à "l'enseignement supérieur artistique" ou même aux Beaux-Arts sans autre précision. L'approximation en résultant est alors d'autant plus forte que le niveau d'agrégation est élevé, et la "place" statistiquement faite à cet ordre d'enseignement dans les formations supérieures varie en conséquence (remarque qui vaut également en matière financière).

Une lecture attentive des notes révèle généralement les ajouts, parmi lesquels l'enseignement musical est numériquement le plus significatif (2700 élèves), tandis que d'autres comme certaines écoles à caractère littéraire (journalisme, interprétariat...), ou liées aux arts de la scène ou à l'audio-visuel n'affectent que plus marginalement les effectifs. L'enseignement de l'architecture en raison d'une tradition historique brillante et des proximités de contenus qui établissent une filiation naturelle féconde avec les arts plastiques, trouve pour sa part légitimement sa place à leurs côtés dans certaines présentations disciplinaires. Toutefois, relevant du ministère de l'Équipement et du

Logement, les écoles d'architecture (vingt-trois établissements dont un privé) qui regroupent des effectifs (près de seize mille élèves) presque équivalents à ceux des écoles des beaux-arts proprement dites, ne sont pas toujours identifiées en tant que telles.



Approche statistique globale, les diverses composantes

Pour fixer des ordres de grandeur, *les élèves des écoles d'art et d'architecture représentent en 1993 à peine 2,2% des effectifs de l'enseignement supérieur (public et privé) avec environ trente-sept mille élèves sur un million huit cent cinquante mille étudiants, l'effectif d'élèves considéré est le résultat d'une sommation stricte :*

.élèves des écoles supérieures publiques d'arts plastiques	14000
.élèves des écoles supérieures privées d'arts plastiques	7000
.élèves des écoles d'architecture	18000
.ensemble	38000

Ce décompte par référence aux écoles réduit cependant la part de l'enseignement artistique car il n'intègre pas :

. l'enseignement universitaire des arts plastiques (environ 5000 étudiants) et l'histoire de l'art et l'archéologie (8000 étudiants mais la pratique courante des doubles inscriptions assortie de systèmes d'options avant spécialisation notamment dans le premier cycle, incite à considérer ces chiffres comme des estimations) ;

. les classes de brevet de technicien supérieur des lycées et des écoles supérieures d'arts appliqués (3000 élèves) qui relèvent de l'Education Nationale.

A la suite de cette seconde approche "élargie" il apparaît donc qu'environ 50000 étudiants sont actuellement engagés dans des filières de formation artistique professionnelles ou générales, au sein d'établissements publics ou privés, écoles, lycées, université.

Un autre type de répartition institutionnelle en usage pour répertorier les effectifs de l'enseignement supérieur selon les grandes composantes disciplinaires indique 42000 étudiants à la rubrique "administrative" : "écoles supérieures artistiques et culturelles", ce dernier terme inclut alors les écoles supérieures à caractère littéraire sous tutelle du ministère de la Culture évoquées précédemment mais exclut l'université (Données Sociales 1993 et Repères et Références statistiques M.E.N.)

Petit secteur par conséquent, comparé aux mastodontes de l'enseignement supérieur, les formations artistiques regroupent cependant, à titre de comparaison, environ la moitié des effectifs des I.U.T. (74000 élèves), autant que pharmacie (31000 étudiants), et ne considérant que les écoles publiques des Beaux-Arts, plus d'élèves qu'"éducation physique" (12000 étudiants en sciences et techniques des activités physiques et sportives) ; dans le même registre et plus

significativement pour s'en tenir cette fois au secteur extra-universitaire, les effectifs des écoles d'art (et d'architecture) apparaissent sensiblement équivalents à ceux des écoles d'ingénieurs (40000 élèves) ou des écoles de commerce et gestion (45000 élèves).

Ces rappels comparatifs insistants ont simplement pour objet de "tirer" statistiquement parlant cet enseignement de son isolement relatif, pour le restituer à l'échelle globale de l'enseignement supérieur français. Voir tableaux 2, 3, 4, et 6.

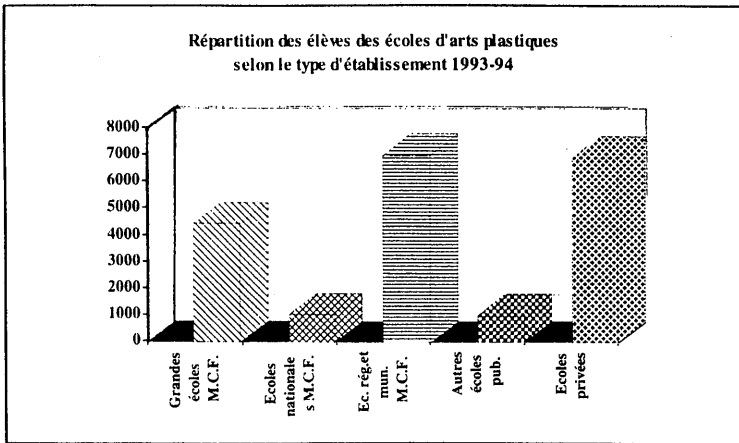


Tableau 2 : Ecoles d'arts plastiques selon le *statut* (nat., rég., autre) et le *secteur* (publ./priv.) : effectifs des formations diplômantes de 1987-88 à 1993-94 et sous tutelle d'autres ministères'. Rubrique statistique apparue en 1993/94.

Statut Secteur	1987-88		1988-89		1989-90		1990-91	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
Ecoles Nationales	1305 (135)	9,2	1293 8*	11,4	1214 -	9,1	1108 -	8,0
Ecoles Régionales et Municipales	7401 (429)	52,2	7428 45*	65,7	7374 -	55,7	7399 47*	53,2
<i>Autres Ecoles Sup. Publiques</i>	<i>5474 (801)</i>	<i>38,6</i>	<i>2591 5*</i>	<i>22,9</i>	<i>4668 8*</i>	<i>35,2</i>	<i>5403</i>	<i>38,8</i>
Ensemble PUBLIC	14180 (1365)	100 79,0	11312	100 85,6	13256	100 85,3	13910	100 72,8
<i>Ecoles Supérieures Privées</i>	<i>3779 (435)</i>	<i>21,0</i>	<i>1900</i>	<i>14,4</i>	<i>2290 7*</i>	<i>14,7</i>	<i>5423 33*</i>	
TOTAL Arts Plastiques	17959 (1800)	100	13212	100	15546	100	19910	100

* : nombre d'étab. recensés, (..) : étud. étrangers, (..)L : Ecole du Louvre, ** Effectifs des élèves des "écoles publiques" - Sources : Tableaux statistiques DEP-MEN

Tableau 2 (suite)

Statut Secteur	1991-92		1992-93				1993-94			
	Effectifs	%	Effectifs	%	Flux Entrants	Dipl. délivrés en 1992	Effectifs	%	Flux Entrants	Dipl. délivrés en 1992
Ecoles Nationales	1054 -	7,6	1097 -	8,2	341	545	1061 -	8,5	320	531
Ecoles Régionales et Municipales	6968 44*	50,0	6936 -	51,8	2208	2971	6952 44	55,8	2324	2911
<i>Autres Ecoles Sup. Publiques</i>	5905 15*	42,4	5358 20*	40,0	2317	939	4447 ** + 1031	35,7	1997 (1657)L	632 (227)L
Ensemble PUBLIC	13927	100	13391	100	4866	4455	13491	100	4641	4074
<i>Ecoles sup. Privées</i>	6978	34,8	6654 51*	33,2	3377	1191	6908 62	35,7	2902	1326
TOTAL Arts Plastiques	20905	100	20045	100	8243	5646	20399	100	7543	5400

* : nombre d'établissements recensés,

(..) : étudiants étrangers,

(..)L : Ecole du Louvre,

** Effectifs des élèves des "écoles publiques"

Sources : Tableaux statistiques DEP-MEN

Tableau 3 : Effectifs des écoles supérieures artistiques et culturelles et des écoles d'architecture, répartition par secteur (public/privé). Evolution de 1980-81 à 1992-93

		1980-81		1984-85	1988-89	1989-90	1990-91		1991-92		1992-93	
Ecoles supérieures artistiques et culturelles*	Public	15170	99,0 %				15667	67,2 %	15689	59,6 %	15292	54,3 %
	Privé	150	1,0 %				7656	32,8 %	10345	39,4 %	12865	45,7 %
	Total	15320	100	17950	17580	18190	23323	100	26034	100	28157	100
Ecoles d'architecture	Public	15710	92,4 %				15150	96,5 %	16226	97,1 %	17213	97,4 %
	Privé	1290	7,6 %				552	3,5 %	488	2,9 %	465	2,6 %
	Total	17000	100	16000	13986	14777	15702	100	16714	100	17678	100
Ensemble, Art -Culture, Architecture	Public	30880	95,5 %				30817	78,6 %	31915	74,7 %	32505	70,9 %
	Privé	1440	4,5 %				8208	21,4 %	10833	25,3 %	13330	29,1 %
	Total	32320	100	33950	31566	32967	38395	100	42748	100	45835	100

Sources : Tableaux statistiques DEP-MEN, Les effectifs de l'enseignement supérieur de 1980-81 à 1992-93

Ecoles supérieures artistiques et culturelles* : cette définition de rubrique courante dans les présentations des effectifs de l'enseignement supérieur par "type d'établissement" comprend les écoles littéraires, les écoles de journalisme et parfois dans sa plus grande extension les écoles d'architecture.

Le tableau des effectifs des écoles d'arts plastiques seules rend compte de la différence statistique dans l'appréhension des enseignements supérieurs artistiques.

Tableau 4 : 1992-93, 1993-94 : Les grands domaines des formations artistiques selon le statut des écoles, effectifs des formations diplômantes, flux d'entrées, certifications 92 et 93

DOMAINES	Effectifs	Ecoles*	Effectifs	Ecoles*	Effectifs totaux	Flux d'entrée			Diplômes délivrés en 1992		
	Public	Pu.	Privé	Pr.		Public	Privé	Total	Public	Privé	Total
Arts Plastiques	13391	72	6654	51	20045	4866	3377	8243	4455	1191	5646
92-93											
93-94	13560	71	6908	62	20468	5025	2902	7927	4338	1326	5664
Métiers de la Mode	-	-	1651	14	1651	-	620	620	-	454	454
92-93											
93-94			1819	21	1819		613	613		711	711
Métiers de la Scène	194	8	1630	26	1824	71	762	833	69	221	290
92-93											
93-94	199	5	2754	33	2953	94	1020	1114	68	470	538
Métiers de l'Audiovisuel	117	1	1561	8	1678	40	737	777	0	391	391
92-93											
93-94	177	2	2040	14	2217	58	880	938		543	543
Métiers de la Musique	1694	5	1369	5	3063	260	573	833	626	318	944
92-93											
93-94	1778	3	830	8	2608	642	134	776	467	41	508
Ensemble	15396	86	12865	104	28261	5237	6069	11301	5150	2575	7725
92-93											
93-94	15714	81	14351	138	30665	5819	5549	10755	5032	3091	7964
Architecture	17213	23	465	1	17678			3645	2744	141	2885
92-93											
93-94	17871		433		18304			3557	3192	108	3300
Ensemble Général	32609	109	13330	105	45939			11666	7894	2716	10610
92-93											
93-94	33585	104	14784	139	48968			14312	8224	3199	11264

Evolutions, les grandes tendances

Si, selon l'intitulé dubitatif d'un article de Données Sociales 1990, les formations supérieures comptent "quatre fois plus d'étudiants en vingt ans, cinq fois plus d'étudiants en 1990 qu'en 1960 ?" ce rythme de croissance semble "laisser sur place" l'enseignement supérieur artistique dont l'évolution, bien que très fortement différenciée selon les composantes institutionnelles désignées plus haut, a connu une évolution numérique beaucoup plus lente.

Stabilité des effectifs des écoles d'arts plastiques

Ce qui caractérise ce champ de formation est bien plutôt la stabilité, à l'exception notable des écoles supérieures d'arts appliqués et plus généralement des sections de B.T.S., pour lesquelles la pression de la demande augmente sans cesse, mais dont le nombre de places demeure très limité (un ratio de dix candidats pour une place n'est pas rare) et des formations universitaires d'arts plastiques et d'histoire de l'art qui semblent participer modérément à "l'explosion" souvent décrite des effectifs de l'enseignement universitaire.

Toutefois, les informations des trois dernières années incitent à la prudence en matière de prévision, car au vu des effectifs regroupés en rubrique "écoles supérieures d'art et d'architecture" des tableaux de la D.E.P. (repris dans Données Sociales 1993) relatant l'évolution du nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur de 1980 à 1990, les chiffres les plus récemment publiés montrent un accroissement brutal au détour des années 1990, *la population scolarisée quasiment stable sur la décennie 80, passant de 35800 élèves en 1989-90 à 41900 l'année suivante (90-91) pour frôler les 46000 en 1992-93.*

Ce bond inattendu des effectifs mérite quelques recherches d'explication et exige en tout état de cause d'être considéré avec circonspection. Son caractère spectaculaire (et partiellement artificiel) paraît ressortir en fait de *l'amélioration de la connaissance statistique du secteur privé* d'enseignement supérieur artistique, dont le taux de réponse aux enquêtes du ministère de la Culture a "bénéficié" de la procédure de reconnaissance des cursus instaurée par la réforme de 1988.

En effet, sachant que les formations universitaires sont traitées par ailleurs, *l'examen détaillé pour chacune des catégories d'écoles supérieures publiques d'art ne révèle aucune rupture de pente, la tendance bien que peu significative indiquant plutôt une légère décroissance (apparente ?) des effectifs*. Les améliorations de procédure statistique au niveau des établissements et de la centralisation des données ont, en effet, vraisemblablement joué là leur rôle en matière de rigueur de l'information (les nombreuses données suivies d'une * ou de tout autre annotation de ce genre, indiquant une estimation ou une approximation disparaissent maintenant rapidement des tableaux statistiques...).

Il s'avère ainsi après une revue attentive des écoles selon leur vocation ou leur statut, que les écoles d'architecture après avoir connu une stagnation voire une baisse d'effectifs dans les années quatre-vingt, passant de 14000 élèves en 1975 (MEN) à 17000 en 1980 (estimations INSEE), pour évoluer dans une fourchette de 15 à 16000 élèves jusqu'en 1990 (INSEE)³³ enregistrent depuis une progression régulière.

³³ Les données publiées par le M.E.N. dans la série des tableaux statistiques relatifs aux écoles d'enseignement supérieur non universitaire indiquent pour leur part une parfaite stabilité des effectifs au moins de 1980-81 à 1989-90, soit 14000 élèves avec des écarts minimes. Depuis apparaît une augmentation semble-t-il (à suivre...)

La profession traverse pourtant actuellement, indépendamment de l'état du marché de l'emploi, une grave crise structurelle liée aux transformations de ses conditions d'exercice. L'une des conséquences de cette situation est la remise en cause de la teneur des formations et la mise en chantier d'une réforme de l'enseignement de l'architecture ; aucun calendrier n'est cependant encore arrêté. Le fait que les difficultés tiennent à la fois à l'organisation de la profession, à la répartition des tâches, à la définition des compétences et que le tout ressortisse à deux tutelles ministérielles laisse envisager un long processus dont la réforme des formations n'est qu'un aspect³⁴.

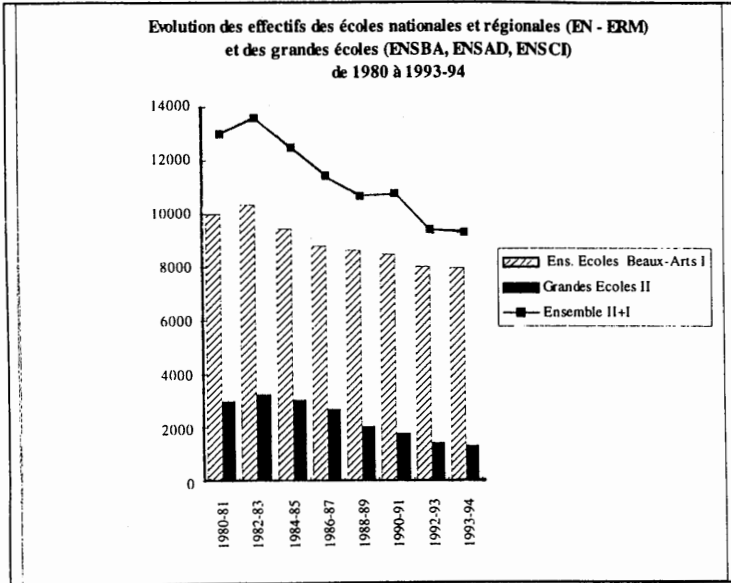
Enfin pour l'enseignement traditionnel des beaux-arts c'est-à-dire dispensé dans les *écoles publiques d'arts plastiques (grandes écoles, écoles nationales, écoles régionales ou municipales)*, le nombre d'élèves est stable depuis 1985, autour de 14000 élèves, après avoir semble-t-il *décru légèrement dans la période précédente de 1980 à 85 (sous réserve des estimations d'alors)*.

³³(...suite)

rapide du nombre d'élèves : 90-91= 14777, 91-92 = 15832, 92-93 = 17678 (dont 2761étudiants étrangers), 93-94=18304 (dont 2592 étr.)

³⁴ Les raisons de cette volonté de réforme, "indispensable" et urgente, tiennent essentiellement à l'inadaptation de contenu d'une formation exagérément technicienne et subordonnée à l'ouvrage.

Ces critiques ont été évoquées plus précisément dans l'historique des réformes abordé en première partie (titre II, § I, *l'architecture*).



Les vicissitudes de l'appréhension statistique du secteur privé

Concernant les écoles supérieures privées d'arts plastiques sous tutelle, le nombre d'établissements qui communique ces renseignements fait plus que doubler d'une année (1989-90) sur l'autre (1990-91) ; alors que n'étaient pris en compte qu'une dizaine d'établissements jusqu'en 1990, ils sont 24 en 91 puis 33 en 92 et 62 en 1993-94 pour les écoles "d'arts graphiques", les plus nombreuses et pour certaines les plus cotées ; encore faut-il leur adjoindre depuis 1990-91 les écoles de "mode et stylisme" (8 établissements recensés en 91, 21 en 94 pour 1800 élèves).

Tableau 5 : Ecoles supérieures privées d'arts plastiques sous tutelle : effectifs des écoles recensées et diplômes délivrés, 1987-88 à 1993-1994

		1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93		1993-94	
Arts Graphiques		2218	2369	2290	4105	5212	6654	(Paris) 4886	6908	(Paris)
		(11)	(10)	(9)	(23)	(33)	(56)	(29)	(62)	(30)
Mode Stylisme		-	-	-	1213	1745	1651		1819	
		-	-	-	(8)	(17)	(15)	(15)	(21)	(12)
Ensemble Arts plastiques		2218	2369	2290	5318	6957	8305		8727	
<i>Diplômes</i>	H	119	76	98	354	430	479		516	
	F	363	326	264	723	888	712		810	
	E	482	402	362	1077	1318	1191	(747)	1326 (+711)*	

(..) : nombre d'écoles correspondant aux effectifs, c'est-à-dire, ayant répondu à l'enquête.

* : Diplômes des métiers de la mode

Sources : Tableaux Statistiques DEP-MEN

La progression totale de leurs effectifs va de pair avec le nombre d'établissements enregistrés. De seulement 2300 élèves en 1989-90, la clientèle du secteur *privé répondant*, passe à plus de 5400 élèves en 1990-91 pour atteindre presque 9000 personnes (dont 7000 pour les arts plastiques seuls) en 1993-94.

Le boom des effectifs répercuté dans les statistiques agrégées sous la rubrique "écoles d'arts" n'a donc rien à voir avec une recrudescence soudaine des vocations artistiques, simplement cet effet de collecte, sous-produit dérivé d'une réforme, illustre l'amélioration d'ensemble (sans doute plus remarquable en l'espèce) de l'appréhension statistique de l'enseignement supérieur de l'art ; elle est en outre révélatrice dans le cas présent d'une évolution qualitative au sein d'un secteur privé mieux balisé. *Voir Tableau 5.*

Au total, une filière numériquement ordinaire

Le champ de définition de l'enseignement supérieur artistique est essentiellement relatif, affaire de regard historique sur l'objet, ou la forme et le contenu du message porté, tandis qu'en terme de formation le lien professionnel est, tantôt très étroit, tantôt très lâche ou quasi inexistant.

Estimer alors entre 1,5% et 3% la proportion de l'ensemble des étudiants qui poursuivent des études artistiques, relève d'abord de la nécessité didactique de "donner l'échelle" sans autre prétention opératoire à ce stade. En ce sens, pour dissiper l'effet de masse des effectifs universitaires et pour s'en référer à une base de comparaison institutionnelle plus juste et plus précise, *l'effectif de l'enseignement artistique en écoles peut être rapporté à la population étudiante hors université : avec plus de 13% des élèves des diverses écoles spécialisées, les écoles supérieures d'art (y compris selon la pratique statistique*

officielle, les écoles d'architecture qui interviennent à mi-hauteur de ce pourcentage) font alors figure de (modeste) filière ordinaire, numériquement parlant, parmi les écoles d'ingénieurs, de gestion ou de santé (environ 28000 élèves).

Par la suite, considérant la séparation moderne intervenue entre les "beaux-arts" et l'architecture, seul l'ensemble constitué par les établissements traditionnellement désignés comme les écoles des beaux-arts, sera envisagé afin de respecter à la fois une certaine cohérence historique, un contenu disciplinaire entendu comme les arts plastiques, et enfin une unité formelle et pédagogique des formations.

TITRE I

LES STRUCTURES : INSTITUTIONS ET GÉOGRAPHIE

Le paysage traditionnel des écoles des Beaux-Arts

Le processus de constitution de ce secteur d'enseignement est d'abord la résultante d'initiatives locales assorties d'interventions ponctuelles de l'Etat assumant de la sorte une fonction régaliennne de protection des Beaux-Arts et d'affirmation du prestige de la nation. Double filiation à l'origine du système dual et hiérarchique, qui fondait institutionnellement, jusqu'à cette année dernière, trois catégories d'établissements :

. les **écoles régionales et municipales**, qui ont connu au long de leur histoire des fortunes diverses et constituent la trame fondamentale de l'enseignement artistique avec de grandes disparités de moyens (et d'ambitions sans que les deux entretiennent une relation de réciprocité constante) ; après une expansion maximale à la veille de la première

guerre mondiale leur nombre a diminué pour compter 44 établissements en 1991.

. **les grandes écoles d'art**, au sens français du terme, qui désignent, ici comme ailleurs, le segment élitiste sous tutelle étatique directe avec une notoriété qui les situe hiérarchiquement au premier rang et leur confère un statut dérogatoire, tant sur le plan des cursus qu'au niveau de la gestion administrative.

Ces trois écoles illustrent chacune à leur façon une étape du développement des formations artistiques :

- *L'Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts, E.N.S.B.A.*, émanation de l'Académie royale fondée au milieu du XVII^{ème} siècle et longtemps garante d'une tradition classique peu à peu sclérosée dans "l'académisme", son renouveau fait suite à la critique radicale de son enseignement après 1968.

- *L'Ecole Nationale Supérieure des Arts Décoratifs, E.N.S.A.D.*, échappant aux critiques précédentes "Arts Déco" a su accompagner et promouvoir les arts appliqués dans tous les domaines, espace intérieure, produit (design), communication, art, pour reprendre les quatre spécialisations du diplôme, sans rupture d'évolution.

- *L'Ecole Nationale Supérieure de Création Industrielle, E.N.S.C.I.*, illustre la permanence d'un mode d'intervention "colbertiste" de l'Etat, ravivé à la fin des années soixante-dix, par la crainte de voir la France distancée sur le plan du design. Tandis qu'à l'étranger des écoles s'étaient créées pour accompagner cette approche différente des arts appliqués ou encore que de vieilles institutions trouvaient là l'occasion d'une cure de jouvence réussie, la France apparaissait nettement en retrait dans cette discipline aux enjeux économiques puissants. *Les Ateliers* s'inscrivent de la sorte d'emblée, dans une perspective de concurrence internationale entre quelques écoles prestigieuses.

. **Les Ecoles Nationales des Beaux-Arts**, tantôt généralistes tantôt spécialisées, elles doivent ce statut à la reconnaissance de leur ancienneté et d'une certaine prééminence de leur enseignement, soit dans leur fonction de préparation à l'école des Beaux-Arts de Paris (cas de l'école de Dijon depuis le début du XIX^{ème} siècle), soit par le caractère spécifique de leur enseignement (Nancy et les arts appliqués, école nationale depuis 1947), soit encore à leur création récente (Cergy-Pontoise, Nice).

Quant aux écoles spécialisées, la tradition manufacturière de la cité (Aubusson, Limoges) ou la reconnaissance d'un nouveau champ d'expression artistique (photographie pour l'école d'Arles) sont à l'origine de ce statut national. La diversité des raisons ou des circonstances ayant déterminé les choix explique le caractère aléatoire d'une répartition géographique d'où est absente toute préoccupation de "couverture" nationale. Ce dernier aspect des politiques d'offre de formation, très nouvellement considéré dans l'enseignement artistique, aurait pu aboutir au tournant des années quatre-vingt dix à la transformation de cinq établissements, parmi ces huit écoles nationales, en pôles régionaux (Bourges, Cergy-Pontoise, Dijon, Limoges, Nancy) conjointement à un certain nombre d'écoles régionales ou municipales importantes, selon un schéma territorial destiné à faire apparaître la carte d'offre de formation qui a jusqu'ici fait défaut à l'enseignement artistique.

Faute d'avoir su convaincre l'ensemble des écoles, en particulier la majorité des écoles régionales et municipales qui restaient à l'écart, le projet est retourné dans les cartons.

I Les grandes écoles d'art

Si la référence aux "trois grandes" comme les situe immédiatement l'ONISEP vient immédiatement à l'esprit, il faut remarquer que cette appellation apparue au milieu des années quatre-vingt dans les brochures statistiques du M.E.N. (1985-86 et 86-87) a disparu depuis, pour des raisons qui ne sont sans doute pas toutes techniques, au profit d'une sous-catégorie banalisée "écoles publiques" sous l'en-tête anonyme "autres écoles", avant de se fixer un temps sous la dénomination ambiguë d'"écoles supérieures publiques d'arts plastiques"... et de réapparaître en tant que "grandes écoles" sous tutelle du ministère de la Culture en 1993-94.

Ces vicissitudes d'appellations révèlent en fait un double embarras, à savoir où ranger les divers établissements qui se situent à la frontière des arts plastiques (écoles spécialisées dans la restauration des oeuvres d'art, Ecole du Louvre) et ceux, dont les écoles parisiennes renommées (Boullée, Duperré, Estienne, Olivier de Serres), qui assurent les formations d'arts appliqués ? Comment d'autre part conserver une certaine homogénéité sans s'exposer aux critiques sur le caractère discriminatoire ou élitiste de toute partition ? D'où la solution d'un regroupement apparemment neutre mais valorisant pour la majorité, qui souffre en revanche du manque d'unité consécutif à son mode de construction.

Outre son caractère hétéroclite, ce regroupement, par défaut d'appartenance aux catégories des écoles nationales ou régionales, présente l'inconvénient d'imposer de multiples précautions avant toute comparaison chronologique agrégée. Le plus sûr dans ce cas est alors de tenter de reconstruire l'entité de référence de la série selon les préoccupations analytiques, et sous réserve des disponibilités d'une

information souvent très imprécise (voire peu significative en matière d'effectifs) au delà d'une dizaine d'années.

Les "Trois Grandes"

S'agissant des trois écoles phares de l'enseignement supérieur artistique français, leur position relative aussi bien que la très forte individualité de chacune incite à les considérer à tour de rôle, même si d'un point de vue fonctionnel la validité de leur regroupement est assurée par leur champ interne de formation au sein des enseignements artistiques et légitimée par la logique d'organisation du système d'enseignement supérieur (dualité et hiérarchie) qui reproduit ces types de clivages dans toutes les disciplines y compris celles du secteur artistique.

Fonction et fonctionnement de ce type d'école

Conformément aux règles de fonctionnement et à la vocation du système des grandes écoles, ces établissements sélectionnent leurs élèves selon leurs propres procédures de concours destinés dès l'entrée à garantir le recrutement des meilleurs (la pré-sélection d'amont est opérée au sein des écoles nationales ou régionales). Après quoi des cursus d'études spécifiques assurent une formation dispensée par un corps professoral émérite (notoriété de ses membres, artistes et praticiens), selon une démarche pédagogique entièrement axée sur la conception et la création.

Durant ce parcours, l'acquisition des signes de reconnaissance et l'exploration du milieu assurent un viatique au contenu inappréciable mais souvent, toute chose égale par ailleurs, plus déterminant que la formation elle-même, pour affirmer ensuite d'entrée de jeu une

existence artistique professionnellement prometteuse. Le passage par l'école constitue une labellisation en soi, et l'officialisation d'un parcours complet par la certification de l'école recouvre à la fois une valeur de posture et un code de signalement. De fait, si le diplôme ne représente pas un objectif en tant que tel, sa valeur symbolique... et économique peut être essentiellement différente selon les écoles et les prétentions individuelles, mais il semble que son appréciation et sa fonction dans le milieu connaissent actuellement une évolution de fond tout à fait symptomatique de la transformation du type d'ambition et du statut social des sortants de ces établissements.

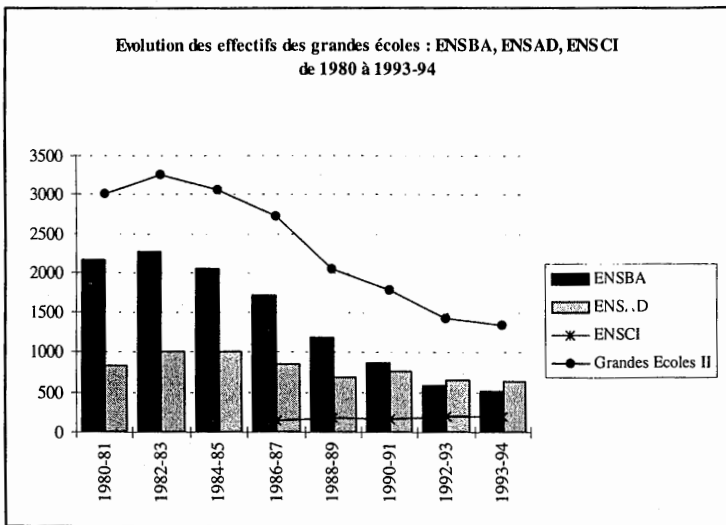
Positions relatives des grandes écoles et évolutions des champs artistiques

Une nouvelle hiérarchie de l'exercice artistique, en particulier dans le domaine des arts appliqués, s'est installée tantôt en réaction à une certaine vanité anachronique de l'expression artistique et de ses modes de reconnaissance, tantôt en accompagnement de l'évolution technique, de l'extension des supports "légitimes" de l'expression artistique et finalement de l'insertion de l'ex-artiste dans un procès de production.

Si à bien des égards cette évolution relève d'abord du regard historique porté sur l'art, par conséquent sur sa production (lieux, acteurs, commanditaires) et sa consommation (support, destinataires), le débat thématique et esthétique plus ancien s'étant isolé sur un autre terrain, le passage sémantique de l'artiste au créateur traduit certainement une transformation durable de l'appréhension du champ artistique et une révision de l'apprentissage (après que la création ait inventé son code de rigueur). L'enseignement des disciplines artistiques a subi ou exagéré toutes les interprétations des fonctions de production de l'art tour à tour proposées au nom de la création. Il tente

actuellement à des rythmes et selon des paris très divers d'en saisir la portée et de mettre en oeuvre une transmission des connaissances fondamentales exigeante mais débarrassée des poncifs, d'où notamment la "recherche identitaire" des écoles d'art à qui ce seul titre semble parfois un peu court.

De ce point de vue, les trois grands établissements considérés sont exemplaires, encore que leur position leur épargne tout besoin de recours à des effets de démonstration, mais les expose en contre-partie directement à la critique (tant interne au milieu, qu'en provenance du pouvoir) dès qu'une certaine mission de représentation de tout un ordre d'enseignement et par delà d'affirmation du potentiel artistique national pourrait symboliquement paraître menacée.



L'Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts

A ce titre l'Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts focalise toujours l'attention au point de figurer parfois à elle seule l'ensemble des interrogations de toute nature incidemment posées par l'enseignement artistique, et au risque de masquer les incertitudes sur les véritables perspectives de formation en ce domaine. L'exemple est fourni par les documents parlementaires qui traitent systématiquement de l'enseignement artistique à travers la musique, l'initiation aux arts plastiques dans le second degré (pour en déplorer rituellement l'insuffisance) et enfin l'Ecole des Beaux-Arts quand s'impose une référence aux formations de niveau supérieur...

Cette valeur emblématique des "Beaux-Arts" peut en revanche se trouver utilisée de façon plus convaincante, lorsqu'il arrive de traiter plus spécifiquement de la formation des peintres sous l'angle des déterminants relatifs "vocation et formation" dans la préparation à la "profession d'artiste" comme le fait R. Moulin en illustrant le chapitre consacré à la formation artistique par le cas particulier de cette école (et à l'aide d'une enquête réalisée sur ce sujet par le Centre de sociologie des arts auprès d'artistes cités pour avoir fréquenté l'ENS-BA).

Par rapport à ses deux consoeurs, l'Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts demeure en effet, par excellence, le lieu de formation des artistes, comme elle s'emploie d'ailleurs à en convaincre le microcosme en déployant une politique de communication très active en direction du marché de l'art. Elle organise, grâce à un recours efficace au mécénat diverses manifestations d'échanges et des expositions de travaux de ses élèves auxquelles elle assure une large publicité, prenant acte de ce que "le marché est entré dans les écoles d'art ; le métier

c'est le marché" selon les propos d'un conservateur de musée cité par R. Moulin.

Les enjeux de l'histoire récente

Son histoire récente frappée d'incertitudes et d'interrogations diverses, est d'abord traversée d'une période de turbulences internes suscitées dès le milieu des années cinquante par la crise larvée du système d'enseignement. Tensions officialisées ensuite avec l'arrivée d'André Malraux au ministère de la Culture, qui intervient directement dans les affaires de l'école par le jeu des nominations professorales jusqu'alors proposée par l'Académie et simplement entérinée à l'échelon ministérielle. L'Ecole d'alors semble, artistiquement parlant, en situation de décrochage³⁵, lorsque survient Mai 68, la remise en cause radicale d'un enseignement, cette fois définitivement disqualifié, et l'ouverture d'un long travail de réforme. Au terme d'une décennie de recherches, la période qui s'ouvre à partir de 1980 permet à l'école de reprendre ses marques pour occuper à nouveau une position conforme à sa primauté originelle, dépouillée, concurrence aidant, de considérations hiérarchiques archaïques. Revalorisée par son rôle novateur dans l'univers artistique, elle exprime le souci de rigueur dans l'art du présent associé à l'objectif d'affirmer une politique de découverte de talents garante de sa position.

Une fois relevée cette mutation pédagogique et fonctionnelle, force est de constater qu'il s'avère jusqu'à une date récente particulièrement

³⁵ Par rapport à son ambition de former des artistes, Yves Michaud y voit même un "contre-exemple : après tout, l'Ecole nationale supérieure des Beaux-Arts de Paris a réussi pendant près d'un siècle, entre disons 1859 et 1960, à *ne pas* produire de créateurs mais des maîtres académiques parfaitement reconnus et un tel système de dissuasion et d'étouffement mérite bien d'être étudié par ceux qui veulent surtout ne pas faire la même chose."

difficile d'obtenir une vision nette de l'évolution des effectifs sur ce quart de siècle, de 68 à nos jours, bien que la qualité de l'information statistique et de son suivi se soit notablement améliorée depuis une dizaine d'années et que, à compter de 1987 (pour fixer une année de référence sûre) les données sur les effectifs commencent à présenter un ensemble cohérent susceptible de recoupements.

Un public "volatil"

Ce n'est en effet qu'à partir de l'année scolaire 1985-86, que les établissements d'enseignement supérieur artistique et culturel font l'objet d'une publication séparée dans la série des tableaux statistiques du M.E.N., selon les variables descriptives des populations classiques et avec un effort de permanence des définitions et de continuité statistique ; seules sont accessibles auparavant les données agrégées, sans autre précision de contenu, de la série "Les Etudiants" sous la rubrique "élèves des grandes écoles autres que les écoles d'ingénieurs", chiffres dont le contenu est souvent incertain et de toute façon invérifiable.

L'ENSBA apparaît de façon isolée en 1972-73, avec un effectif de l'ordre de deux mille élèves (1994 élèves en 72-73), population qui va croissante ensuite, jusqu'à compter 2746 élèves en 1976-77, après quoi l'effectif fléchit pour revenir autour des deux mille élèves après 1980 et s'y maintenir jusqu'en 1985-86 ; ensuite vient le temps des recensements mieux contrôlés, les effectifs accusent alors une baisse sensible et constante, de 1718 élèves (1986-87) à moins de la moitié (691 él.) en 1991-92 et finalement seulement 513 élèves (dont 163 él. étrangers) en 1993-94. *Voir tableaux 6 et 7.*

Tableau 6 : Ensemble des écoles d'arts plastiques : Ecoles Nationales, Régionales et Municipales, ENSBA, ENSAD, ENSCI, Ecole du Louvre.
Evolution des effectifs des formations diplômantes *depuis quinze ans.*

	19...-	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87
Ecoles Nationales		1257	1327	1320	1357	1309	1443	1321
Ecoles Région. et Municip.		8751	9164	9040	8675	8129	7586	7503
<i>Ensemble I</i>		<i>10008</i>	<i>10491</i>	<i>10360</i>	<i>10032</i>	<i>9438</i>	<i>9029</i>	<i>8824</i>
ENSBA		2165	2158	2259	2120	2053	2018	1718
ENSAD		839	903	1009	995	1000	901	853
ENSCI		-	-	-	-	-	106	150
<i>Ensemble II</i>		<i>3004</i>	<i>3061</i>	<i>3260</i>	<i>3115</i>	<i>3053</i>	<i>3025</i>	<i>2721</i>
Ecole du Louvre		(3200)	-	-	-	-	2737	2640
Ens. I+II		13012	13552	13620	13147	12491	12054	11464

Tableau 6 (suite)

	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93	1993-94
Ecoles Nationales	1305	1293	1214	1108	1054	1097	1061
Ecoles Région. et Municip.	7413	7360	7304	7399	6968	6936	6952
<i>Ensemble I</i>	<i>8718</i>	<i>8653</i>	<i>8518</i>	<i>8507</i>	<i>8022</i>	<i>8033</i>	<i>8013</i>
ENSBA	1364	1184	1101	858	691	591	513
ENSAD	758	693	698	761	688	656	635
ENSCI	163	180	204	158	192	189	196
<i>Ensemble II</i>	<i>2285</i>	<i>2057</i>	<i>2003</i>	<i>1777</i>	<i>1572</i>	<i>1436</i>	<i>1344</i>
Ecole du Louvre	2750	2562	2775	2992	3054	2811	2972
Ens. I+II	11003	10710	10521	10284	9594	9469	9357

Sources : Tableaux Statistiques DEP-MEN
Statistiques de la Culture, Chiffres clés
Annuaire INSEE

ENSBA : Ecole nationale supérieure des beaux-arts
ENSAD : Ecole nationale supérieure des arts décoratifs
ENSCI : Ecole nationale supérieure de la création industrielle

En 1993-94 les Tableaux Statistiques font réapparaître en présentation statutaire une catégorie "Grandes Ecoles" qui comprend outre le trio précédent et l'école du Louvre : l'Ecole Nationale du Patrimoine (depuis 92, 67 él. ; 1993-94 : 66 él.), l'Institut Français de Restauration des Oeuvres d'Arts (54 él.), la Manufacture Nationale de Sèvres (11 él.) soit au total *Grandes Ecoles* : 4447 élèves

Tableau 7 : Les écoles supérieures publiques d'arts plastiques (ENSBA, ENSAD, ENSCI, Ecole du Louvre). Effectifs de 1972-73 à 1993-94

	1972-73	1976-77	1980-81	1984-85	1985-86			1986-87	1987-88	1988-89	1989-90
					H.	F.	Total				
Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts	1994	2746	2165	2120	888 (252)	1130 (321)	2018 (573)	1718 (462)	1364 (350)	1184 (304)	1101 (276)
Ecole Nationale Supérieure des Arts Décoratifs	836	609	839	995	425 (81)	476 (63)	901 (144)	853 (135)	758 (123)	693 (84)	698 (87)
Ecole Nationale Supérieure de Création Industrielle							110	144	150	164	159
Ensemble	Fr.				980	1205					
	Etr.				333	384					
	Total	2830	3355	3004	3115	1313	1589	3029	2715	2272	2041
Ecole du Louvre	1810	2306					2216	2273	2777 (292)	2591 (234)	2811 (282)

Tableau 7 (suite)

	1990-91	1991-92	1992-93			1993-94		
			H.	F.	Total	H.	F.	Total
Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts	858	691 (210)	240 (68)	351 (217)	591 (202)	217 (52)	296 (111)	513 (163)
Ecole Nationale Supérieure des Arts Décoratifs	688	688 (55)	322 (28)	334 (27)	656 (55)	310 (24)	325 (23)	635 (47)
Ecole Nationale Supérieure de Création Industrielle	167	192 (23)	141 (19)	48 (5)	189 (24)	142 (14)	54 (4)	196 (18)
Ensemble	Fr.	1283	588	484	1155	579	488	1116
	Etr.	288	115	249	281	90	138	228
	Total	1786	1571	703	733	1436	669	626
Ecole du Louvre	2992	3054 (236)	553 (39)	2258 (204)	2811 (243)	534 (45)	2438 (231)	2972 (276)

Jusqu'à plus ample informé, il est malheureusement impossible de discerner l'ampleur réelle de cette "fonte" des effectifs, partiellement imputable à une définition de plus en plus serrée de la qualité d'élèves, les critères d'appartenance à l'école, très lâches traditionnellement, étant parvenus, au terme d'une évolution qui s'est accélérée ces dernières années, à un état de rigueur comparable à celui de toute autre grande école.

Quelle que soit la définition retenue, les effectifs des trois années les plus récentes satisfont à cette norme et peuvent être considérés comme le "noyau dur" de sa fréquentation présente et future, sachant que les études en ce domaine perpétuent pour une autre frange de la population, qui n'est plus cadrée actuellement, un statut et une pratique plus floue ou épisodique.

De toute manière les chiffres traduisent bien la tendance actuelle de l'école, vers l'intégration dans le segment du système de formation auquel elle appartient, de fait. La pérennité de l'ambition d'être le foyer principal de formation des artistes, ne suffit plus à établir, hors sa spécificité de champ, un type de différence qu'elle ne revendique d'ailleurs plus.

La certification : de l'indifférence à l'objectif individuel

Cette évolution vers une certaine conformité notamment au plan du déroulement des cursus plus normés a d'ailleurs transformé la finalité des études, ou plutôt la valeur prêtée à leur validation ; l'antique système de distinction par des prix et des médailles a fait son temps avec l'académisme, mais le diplôme de fin d'études créés dès 1954 ne correspond alors, ni à l'esprit de l'enseignement, ni aux attentes des élèves, ni même à une demande du marché ou à l'ouverture de nouveaux débouchés.

. Le diplôme sans objet

De ce point de vue le type de certification mis en place rencontre d'abord une indifférence générale. Les candidats sont peu nombreux et les professeurs ne travaillent nullement dans ce sens utilitaire mais inutile de fait. Alors que l'organisation académique des études est de plus en plus en porte à faux avec les aspirations des élèves, la valorisation du statut d'artiste constitue finalement l'ultime rempart de ce type d'enseignement, car il existe sur ce point au moins une véritable unanimité, d'évidence ce statut ne saurait être lié à l'obtention d'un quelconque diplôme ; par contre la simple fréquentation de l'école confère cette identité de l'avis général de la communauté artistique, opinion partagée par le corps social dans son ensemble.

Dès lors ne faut-il pas s'étonner si le nombre des diplômés du DNSAP, qui sanctionne les études effectuées à l'Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts demeure aussi faible, moins de 15 diplômés annuels, jusqu'en 1968 (le taux d'échec est alors quasiment nul).

Rétrospectivement cet accord sur la définition de l'artiste apparaît relever essentiellement de l'ordre des croyances communes intangibles à l'heure même où leur fragilité va se révéler du jour au lendemain, non pas face aux attaques d'une critique radicale, mais par la force d'émergence d'un nouveau concept de substitution parvenu à maturité presque inaperçu, et qui opère en temps utile une réintégration différente de l'artiste dans une séquence ordinaire de production plausible en lui attribuant cette fois une nouvelle fonction-légitimité sociale : la création.

. Le diplôme qualifiant

L'habit du créateur supporte de nouvelles attitudes parmi lesquelles la perception du diplôme comme élément fonctionnel de la formation

et signal d'accès au marché, est acceptée sans réticence et fournit plutôt la démonstration d'un nouvel "ordre des choses" ; l'évolution du nombre annuel de sortants diplômés atteste ces changements complexes (sommairement livrés ici, sans prétention analytique...). Tandis que depuis 1980 les effectifs stagnent, puis régressent après 1985, les cohortes de diplômés de l'école nationale supérieure des Beaux-Arts augmentent jusqu'à une date récente : 114 en 1980, 155 en 85, 149 en 92. La réduction brutale des effectifs de la dernière promotion connue, 95 diplômés en 1993, illustre les effets de la politique volontariste de resserrement des effectifs entamée à l'aube des années quatre-vingt dix. Reste sur la décennie (82-92) une augmentation de plus de 30% alors que les effectifs ont été divisés par trois (et même quatre sur la référence 1993-94 de 513 élèves contre plus de 2000 dix ans plus tôt). Le véritable décollage des certifications s'est cependant situé dans la décennie précédente alors que les effectifs étaient, jusqu'en 1977, en forte croissance : les maxima d'alors (autour de 2800 élèves) n'ont cependant pas grande signification dans le régime des études d'alors. En revanche dans le même temps le fonctionnement du mécanisme de validation s'est rapidement normalisé, conformément aux nouvelles attitudes des élèves vis-à-vis des certifications, les taux de réussite revêtent une signification réelle avec des pourcentages de 60 à 70% en peinture et de 50 à 60% en gravure.

Considérant que le niveau des effectifs atteint en 1994 (de l'ordre de 500 élèves) marque vraisemblablement le début du régime de fonctionnement recherché, les promotions des prochaines années resteront probablement inférieure à 100 diplômés annuels.

Sans doute moins discriminant qu'ailleurs, le diplôme se voit donc reconnaître une valeur certaine, dont il convient de jouer comme atout lorsque peuvent surgir des situations de concurrence de talents ou

encore lorsque les profils d'emploi, en particulier dans les services artistiques ne se satisfont plus de ces seuls critères de talents apparents et exigent d'autres preuves de niveau de compétence (la théorie du filtre trouvant en ce domaine un bel exemple d'application apparemment rapidement discernée par ses sujets).

A cet égard l'intrusion de la certification des formations dans ce temple de l'enseignement artistique que représente toujours les "Beaux-Arts" même au temps d'une hégémonie perdue, montre combien s'est transformée la conception de cet enseignement et de la fonction de ses produits.

L'Ecole Nationale Supérieure des Arts Décoratifs

Actualité des Arts Décors

L'Ecole Nationale Supérieure des Arts Décoratifs (E.N.S.A.D.), d'égale prestige dans le domaine des arts appliqués, ne supporte pas un héritage historique aussi pesant que l'ENSBA. Elle y a certainement gagné en liberté. A l'image du style dont elle porte le nom, elle s'affirme comme une institution en mouvement mais qui doit maintenant, comme les Beaux-Arts, enregistrer l'arrivée de jeunes établissements spécialisés, particulièrement dynamiques, dont l'ambition est d'exceller dans le maniement des nouveaux outils et d'établir très vite leur notoriété dans le créneau porteur du design.

Cette dernière discipline faite de redécoupages, d'emprunts et de rencontres d'exercices disciplinaires fragmentés, a su par l'unité fondamentale de préoccupation qu'elle a imposé en "profitant" des recherches sur les matériaux et des nouveaux outils de conception, permettre une réévaluation "ouverte" des arts appliqués (l'objet de la recherche étant par définition public et désirable). Là encore, la refonte

de la discipline n'a procédé ni d'un heurt, ni d'une scission par rapport au cadre traditionnel. Le corps disciplinaire constitué a simplement "naturellement" (au sens du marché) promu une nouvelle forme d'identité artistique avec ses propres réseaux d'expression et une échelle de reconnaissance parallèle, noble.

Face à ce mouvement, l'enseignement des arts décoratifs a pu sembler un moment menacé d'obsolescence, le risque étant de voir prêter un caractère étriqué au "décoratif" placé en situation contradictoire et rétrograde, par rapport à la volonté d'intégration technologique qui guidait la nouvelle démarche de conception. Cependant l'adaptation s'est opérée sans discontinuité, peut-être en raison des principes et des contenus de formation empiriques, grâce à une politique de formation développée selon trois axes : pluridisciplinarité de haut niveau, sélection draconienne à l'entrée, spécialisation de pointe dans une optique de recherche appliquée.

Recrutement

L'accès à l'école est régi par deux concours d'entrée, le premier réservé aux titulaires d'un diplôme sanctionnant une formation plastique de deux ans minimum jouée en principe sur 70% des places, le second au profit duquel s'effectue un rééquilibrage des places offertes, est ouvert sans condition de diplôme, une épreuve préalable d'admissibilité au concours d'admission exigeant en fait une préparation spécifique d'un à deux ans, souvent effectuée dans des établissements privés. Restent environ 10% des places, selon les vœux prioritaires des étudiants entrés par la voie normale, disponibles pour un accès direct en seconde année par concours d'entrée sur titre et dossier ; dans les faits le BTS s'avère être la formation privilégiée.

Quoi qu'il en soit la proportion de réussite à l'entrée "normale" : 7% des candidats en 1990, souligne à la fois l'attraction de l'école et la rigueur des épreuves ; quatre années d'études (une année de tronc commun puis un deuxième degré de spécialisation en trois ans, Espace, Produit, Communication, Art), conduisent ensuite au diplôme de l'école, un troisième degré permettant enfin pour ceux qui le souhaitent, de travailler dans une perspective de production (1 an) ou de recherche (2 ans).

Evolution des effectifs

Considérés sur une vingtaine d'années, les effectifs apparaissent relativement stables, de 836 élèves en 1972-73, à un maximum de 1009 él. dix ans plus tard (effectif-plateau de 900 à 1000 él. de 1981 à 1985), pour passer à moins de 700 él. au cours de ces cinq dernières années (688 él. pour 1991-92 et 656 en 1992-93 et 635 en 1993-94) selon un mouvement de décroissance correspondant à une volonté similaire à celle de l'ENSBA ; les deux écoles poursuivent d'ailleurs leur orientation vers un niveau voisin de l'ordre de 500 à 600 élèves, selon une décroissance cependant beaucoup moins brutale dans le cas de l'ENSAD, qui se différencie également par une proportion inférieure d'élèves étrangers, moins de 10% contre plus du tiers à l'ENSBA.

Quant aux promotions de diplômés, elles se situent entre 120 et 150 personnes de 1985 à 1988, après quoi l'évolution du modèle de fonctionnement détermine un flux de sorties diplômées stabilisé autour d'une centaine de personnes par an : 100 diplômés en 1989, 104 en 1993.

L'Ecole Nationale Supérieure de Création Industrielle

Les raisons d'une création

Accueillant ses premiers élèves en 1985, l'Ecole Nationale Supérieure de Création Industrielle (les Ateliers), manifeste enfin la résurgence d'une "vieille" volonté étatique de présence (ou mieux : de rayonnement) artistique : créer en France, un lieu de formation et de recherche qui puisse rivaliser dans le domaine particulier du design avec les plus prestigieuses écoles étrangères. Il était en effet apparu une certaine discrétion de la représentation française, dans les différentes manifestations internationales qui s'étaient multipliées à l'occasion du rapide développement de cette discipline volontiers associée au dynamisme industriel et à la vitalité économique, en particulier à l'exportation. Les exemples étrangers dans un certain nombre de branches industrielles ont vite convaincu de l'intérêt de ce type de formation dans la concurrence internationale, et par conséquent du besoin pressant de se doter d'un centre de formation entièrement conçu à cet effet, "fléché" internationalement et jouissant dès sa création d'une personnalité propre. Sa qualité de membre de l'ICSID (International Council of Societies of Industrial Design) et de l'Apple University Consortium, la participation aux grands programmes européens et un partenariat actif avec les entreprises, marquent entre autres, cette détermination et positionnent l'école parmi l'offre internationale de formation.

Cet ensemble de considérations liées à la politique industrielle (comme l'indique le concours du ministère de l'Industrie associé en la circonstance aux ministères de l'Education et de la Culture) et au souci de tenir un rang ont donc suscité l'une des très rares interventions directes de l'Etat dans le domaine des formations artistiques par

création d'un établissement spécialisé du plus haut niveau, puisque appelé à figurer immédiatement aux côtés des deux grandes écoles d'art existantes.

Fonctionnement et effectifs

La spécialisation de l'école, sa fonction de recherche autant que ses ambitions et le caractère très personnalisé de l'enseignement, lui réservent des moyens importants pour un public de formation limité ayant démontré ses capacités techniques et artistiques d'innovation. Un large programme de formation continue a d'ailleurs été mis en place en direction des professionnels.

Les admissions s'opèrent sur concours et dossier de travaux personnels, pour le cycle d'études complet d'une durée de cinq ans, des procédures de concours particulières permettent d'accéder directement aux 3ème et 4ème années avec les niveaux Bac+2, ou Bac+4 et une expérience professionnelle.

Ainsi, après une période d'installation et de développement des cursus de 1985 à 1988, passant de 106 à 180 élèves, l'école a-t-elle atteint son rythme de croisière avec un effectif de l'ordre de 200 élèves dont une quarantaine d'étrangers.

Cinq promotions sont maintenant sorties de l'école, au rythme annuel d'une vingtaine de diplômés, 19 titulaires du Diplôme de Créateur Industrielle chaque année en 1990 et 91, puis 20 élèves certifiés par l'école à l'issue de l'année 1993.

Le Poids des Trois Grandes

Ce trio aux vocations aussi différentes qu'affirmées, constitue dans l'enseignement supérieur artistique une entité hors norme et forme

selon les critères classiques un groupe homogène dont les conditions de recrutement, les définitions spécifiques des cursus, le caractère de labellisation des certifications par des diplômes propres, pour ne citer que quelques traits, marquent l'appartenance au segment des grandes écoles.

Ce groupe, qui n'apparaît pas statistiquement en tant que tel, rassemble en 1993-94, 1344 élèves soit un peu moins du dixième des effectifs de l'enseignement artistique supérieur public à cette date (14000 élèves) ; autant qu'il apparaît possible d'en juger sur la décennie, cette proportion est en baisse sensible : le maximum aurait été atteint en début de période pour culminer en 1984-85 alors que près du quart (23,1%) des élèves de l'enseignement supérieur artistique français (15000 él.) auraient reçu une formation dans les deux établissements parisiens (ENSBA et ENSAD).

S'il est exact que sur le plan des effectifs ces deux écoles d'art sont, et de loin, les plus importantes de France, la proportion atteinte à l'approche de la mi-décennie doit cependant être considérée avec beaucoup de prudence, en raison de la décroissance anormale des effectifs de l'ENSBA au cours de la période suivante, comme il a été souligné précédemment. Il en ressort globalement après "épuration des comptes", les caractéristiques des écoles ayant par ailleurs rapidement évolué dans le sens d'une limitation d'effectifs bien circonscrits, que les données les plus récentes relatives à la place de ces grandes écoles d'art sont également les plus fiables ; compte tenu de leurs exigences, l'ordre de grandeur de leur représentation, un élève sur dix, devrait peu varier au cours des prochaines années sauf à décroître légèrement.

Voir Tableau 6.

Le quatuor des écoles supérieures d'arts appliqués

Un second groupe d'établissements tout récemment intégré (1990-91) dans la liste (variable) des écoles publiques supérieures d'art, peut ensuite être clairement identifié, il s'agit du quatuor parisien formé par les "écoles supérieures" :

.Ecole Supérieure des Arts Appliqués, ESAA Boule

.Ecole Supérieure Estienne des Arts et Industries Graphiques

.Ecole Nationale Supérieure des Arts Appliqués, ENSAA Duperré

.Ecole Nationale Supérieure des Arts Appliqués et des Métiers d'Art, ENSAAMA Olivier de Serres

Des formations professionnelles de plus en plus recherchées

En dehors de leur notoriété souvent acquise de longue date, leurs caractéristiques techniques communes tiennent à un recrutement national très sélectif, un choix de spécialisations très pointues, la préparation au niveau supérieur à trois types de diplômes : BTS, DMA (diplôme des métiers d'art en deux ans, concours après bac F 12 ou BT arts appliqués), DSAA (diplôme supérieur d'arts appliqués, deux ans après un BTS, un CEAP, éventuellement un DMA).

Ces écoles, parfois centenaires, ont actuellement le vent en poupe en raison de leur réputation et d'une qualité de formation reconnue de tous les professionnels ; leur évolution présente, en intégrant parfaitement les élévations de niveaux et en accompagnant les changements technologiques par création des spécialités correspondantes, les situe dans une position originale au confluent de l'art et de la technique. Au moment où les écoles d'art placent leur pédagogie et leurs objectifs de formation sous le signe récurrent de la création, ces établissements

parfois laissés de côté en raison de leur caractère professionnel, bénéficient de la tendance et se réinventent une nouvelle stature.

Ainsi la plus importante d'entre elles, l'ENSAAMA Olivier de Serres, qui est aussi "la plus polyvalente, c'est-à-dire celle qui offre le plus d'options, et se rapproche le plus de la notion de design global" ("Artistes", hors-série Guide des Ecoles d'Art) est-elle en passe de prendre le statut de Grande Ecole, indiquant par là le sens général d'évolution de ces établissements, comme l'atteste par ailleurs le niveau de leurs échanges avec l'étranger.

Notoriété et débouchés : des effectifs limités

Compte tenu de ces caractères leurs effectifs demeurent limités, moins de mille élèves en formations supérieures à elles quatre (Duperré et O. de Serres regroupant plus des deux tiers de cette population). La technicité de leurs formations comme leur orientation commune de développement laissent prévoir, malgré la pression de la demande, une très lente augmentation des effectifs au cours des prochaines années. De plus dans cette hypothèse, l'augmentation pourrait résulter davantage d'un allongement des cursus et de la durée moyenne de formation, que d'une réponse du recrutement à la pression de la demande.

Dans ce cadre pour les seuls diplômes artistiques spécifiques, soient le diplôme des métiers d'art (DMA) et le diplôme supérieur des arts appliqués (DSAA), le nombre annuel de certifiés est inférieur à cent (les BTS d'arts appliqués, type de diplôme partagé avec l'enseignement technique ne sont pas, pour cette raison qui en dit long sur l'ambiguïté de ces enseignements, décomptés au titre des certifications artistiques).

Leur homogénéité respective autorise à considérer ces deux catégories d'établissements comme formant du point de vue descriptif

un ensemble constitutif cohérent, aux côtés des écoles régionales et municipales et des écoles nationales d'art, de l'enseignement supérieur artistique ; reste cependant qu'un certain nombre d'établissements de petites tailles et de statuts et vocations diverses, de l'artisanat à la restauration des oeuvres d'art, existent aux marches de cette liste. Embarras de classement qui explique la variabilité de ce groupe des écoles supérieures publiques d'art (et les hésitations d'intitulé d'une catégorie qui paraît maintenant se stabiliser selon les termes précédents, dans les présentations statistiques officielles).

Toutefois les dimensions réduites de ces quelques établissements parmi lesquels l'Institut Français de Restauration des Oeuvres d'Art ou l'Institut Supérieur National de l'Artisanat (Metz), interviennent peu sur la taille de l'ensemble et ne modifient pas sa nature.

L'école du Louvre

Un cas d'espèce

Que ce soient en termes de taille, de contenu de l'enseignement, d'objectif des formations ou d'attentes des élèves, l'Ecole du Louvre occupe une situation à part dans ce panorama des enseignements supérieurs artistiques. La place correspondante ne lui est pas toujours explicitement ménagée dans les présentations chiffrées (la règle étant plutôt son incorporation statistique automatique mais non mentionnée dans les données agrégées), ce qui ne serait-ce que par effet de taille (3000 élèves³⁶ et des promotions annuelles, tous cycles confondus, de 400 diplômés) modifie radicalement les termes de l'appréhension du secteur de la formation artistique tout entier.

³⁶ dont plus de la moitié en première année et un taux de représentation des femmes de plus de 80% (tous cycles)

Culture et érudition artistique

En fait, l'Ecole du Louvre ne répond pas aux critères d'affectation classiques de l'enseignement supérieur, et la confusion des genres y est telle, que l'institution ne correspond à aucune partition pré-établie, faute de quoi, hormis son aspect de géante polymorphe "pointue" dans un univers de petites écoles, il ne reste qu'à l'isoler dans une catégorie particulière de grande institution d'enseignement de (l'histoire de) l'art, dont elle serait sur le plan national, l'unique représentante.

Au jeu des proximités ou des ressemblances, l'enseignement dispensé est davantage, formellement et conceptuellement, de type universitaire que du type école d'art : l'aspect pratique intervient essentiellement comme support aux savoirs théoriques, l'érudition et l'acquisition d'une "grâce de la vision" (développée ensuite à fins d'expertises) constituent des valeurs d'enseignement, les spécialisations sont essentiellement d'ordres historiques et géographiques, la finalité professionnelle étant délibérément gommée en premier cycle. A ce stade, l'école entend perpétuer par son mode de fonctionnement et grâce à son prestigieux support, un enseignement à la fois spécialisé et ouvert correspondant à la mission patrimoniale culturelle dont le Louvre est investit.

Ce dernier aspect explique entre autres que l'accès aux 1500 places offertes annuellement en premier cycle conserve encore actuellement son caractère libéral, seul le Bac étant requis sans autre procédure de sélection, à charge aux élèves de faire la preuve en particulier au cours de cette première année qu'ils "remplissent les exigences de l'école en matière de niveau et de compétences" car le passage en seconde année est soumis à un examen très sélectif. Toutefois de nouvelles modalités d'admission sont maintenant à l'étude.

La durée théorique du cycle est de trois ans, les élèves se répartissant selon trois options, histoire générale de l'art, histoire des techniques de création, histoire des collections, et selon une trentaine de spécialités. Le diplôme de premier cycle de l'école du Louvre sanctionne cette formation avec mention de la spécialité (195 dipl. en 1992, 227 en 1993 sur un total général de 366 diplômés).

Prolongement professionnel

Le second cycle offre 150 places à des élèves désireux d'embrasser une carrière professionnelle en particulier dans le domaine muséal, il prépare en effet au diplôme d'études supérieures de l'école du Louvre (108 en 93) ou diplôme spécial de muséologie (20 dipl. en 93). L'accès est déterminé par l'école selon une liste limitative de diplômes (maîtrise d'art et d'archéologie de certaines universités, diplôme de premier cycle de l'école), une classe préparatoire (62 étudiants en 1992) est ouverte, après entretien, aux candidats de niveau Bac+3.

Enfin les élèves ayant conclu ce second cycle dans les meilleures conditions peuvent envisager de préparer le diplôme de recherches de l'école du Louvre (23 thèses en 92).

Situation présente des grandes écoles supérieures publiques

Selon les tableaux de synthèse du M.E.N., les écoles supérieures publiques d'arts plastiques auraient regroupé en 1993-94, 21,8% des 20468³⁷ élèves de l'enseignement supérieur des arts plastiques (dont plus du tiers est décompté dans le secteur privé). Ce premier ensemble

³⁷ Soit 4447 élèves dont 2972 él. de l'école du Louvre et 1031 appartenant à des écoles publiques sous tutelle d'autres ministères (cas des quatre écoles supérieures d'arts appliqués).

d'écoles a délivré alors 833 diplômes (soit 19,2% du flux de diplômés d'arts plastiques en 1993³⁸), dont 219 pour le trio des grandes écoles (Beaux-Arts, Arts Déco, les Ateliers), 120 diplômes professionnels pour le quatuor des écoles supérieures (Boullé, Duperré, Estienne, Olivier de Serres), 366 diplômes pour l'école du Louvre, le solde des certifications résultant de quelques petits établissements "inclassables" comme l'Institut Français de Restauration des Oeuvres d'Art (54 él., 11 diplômés), l'École Nationale du Patrimoine (66 él., 30 dipl.) ou encore la Manufacture Nationale de Sèvres.

Le modèle Grande Ecole comme cohérence du segment

Il est malheureusement très difficile d'apprécier précisément l'évolution de la place de ces écoles au cours des vingt dernières années, tant les types de recensement statistique et donc les référents, ont pu changer ; en particulier, comme il a été dit, sous le triple effet d'un cadrage beaucoup plus sévère des élèves du trio de tête, de la prise en compte récente à leurs côtés des quatre écoles professionnelles, et enfin de l'approche de plus en plus exhaustive du secteur d'enseignement privé qui remplit les nouvelles conditions de reconnaissance.

De plus les modifications des systèmes de validation (et celles, induites, des comportements d'études) qui ont accompagné les transformations, parfois radicales, dans l'attitude de la collectivité artistique vis-à-vis des certifications, n'autorisent pas à considérer les diplômes (ou les effectifs pour certaines écoles) comme un indicateur

³⁸ Sur les réserves à propos des flux de diplômés issus des différentes catégories d'établissements, tels qu'ils ressortent des statistiques globales du M.E.N., voir "Contraintes de mesure des flux et validité des évolutions" en paragraphe I du titre III.

stable des produits (ou des inputs) de cet enseignement dans d'éventuelles comparaisons internes et encore moins à se hasarder dans des comparaisons inter-disciplinaires.

Néanmoins ce segment de l'enseignement supérieur des arts plastiques paraît empreint, toutes différences de vocations ou d'évolution qualitative mises à part, d'une *relative stabilité des effectifs face à une pression accrue de la demande, régulée par des exigences d'accès et une complexification des procédures de sélection de plus en plus drastiques, ce qui tend à renforcer l'aspect élitiste du groupe.* Quant à la recherche des formations diplômantes l'évolution du nombre des diplômés s'oriente vers une grande stabilité des cohortes. Le phénomène demeure maîtrisé, par contrainte technique et proximité avec les professions pour certaines écoles, par préoccupation hiérarchique et obligations de rang pour d'autres, les références institutionnelles portant même (contrainte de places, souci de qualité, "réalisme" sur les débouchés, ou orientation dans la valorisation des produits ?) vers des tendances de comportement malthusien.

Sur ce point encore, l'enseignement supérieur artistique tend à rejoindre le système dual d'enseignement supérieur français, au sein duquel ces écoles trouveraient naturellement leur place dans le modèle, au côté des établissements à sélection affichée et politique contrôlée des sorties par gestion des promotions certifiées-labellisées, le tout valorisé par mixage de notoriété ancienne et d'image de formation de pointe.

Un segment centralisé : près du tiers des élèves dans des écoles parisiennes

Un dernier aspect de cette composante de l'offre de formations artistiques ne peut manquer d'être remarqué : la centralisation quasi

absolue de l'offre au niveau parisien, organisation hégémonique qui possède évidemment ses fondements historiques, mais que les initiatives les plus récentes intéressant ce segment, ne prétendent pas corriger, bien au contraire, les grandes créations récentes (ENSCI-les Ateliers) ou projetées (nouvelle école d'art de la Ville de Paris, Institut International d'Histoire des Arts) ayant pour cadre la capitale. De surcroît ajoutée à la vitalité et au dynamisme des établissements en place, la distribution de ces enseignements n'annonce pas une réduction des inégalités de répartition ; toutefois la réflexion a d'ores et déjà avancé avec l'idée de pôles régionaux spécialisés, qui pourraient corriger la perspective. Même dans ce type d'hypothèse, le déséquilibre de fond semble cependant assuré d'une grande permanence.

Cette question de la carte de l'enseignement artistique, sans doute le principal enjeu de la décennie, sera abordée plus longuement dans la partie suivante, consacrée à l'examen de la répartition globale de l'offre considérée d'abord à travers sa trame territoriale historique : réseau des écoles régionales et municipales, et écoles nationales.

II Le reste de la France, les déséquilibres du passé

Une répartition géographique héritée du XIX^{ème}

Le laisser-faire de L'Etat

Que la capitale concentre les établissements les plus prestigieux et (ou) certains parmi les plus spécialisés n'est guère surprenant au regard de la tradition française, surtout dans ce domaine particulier où l'affirmation d'un rayonnement artistique et culturel relève de la culture étatique et de sa responsabilité historique. Plus étonnant apparaît donc

le processus de développement de l'enseignement artistique sur le reste du territoire national, le centralisme administratif et ses règles d'implantation d'établissements par équi-répartition dans les circonscriptions territoriales (dont l'éducation et le système d'enseignement constituent un champ d'exercice privilégié) ne se manifeste quasiment pas, et en tous cas, pas selon cet ordre de préoccupation. Les exceptions que représentent les écoles nationales, fruits de l'histoire ou d'un concours de circonstances (ce qui fait de chacune d'entre elles un cas particulier), ne relèvent en effet d'aucune perspective globale et viennent confirmer cette règle pratique de non-interventionnisme.

Attitude à première vue d'autant plus étrange que le domaine des arts plastiques a longtemps constitué un enjeu entre l'Etat et l'Académie et que les différents régimes tout au long du XIXème siècle ont encouragé et suivi de près le développement de cet enseignement, notamment sur le plan pédagogique et réglementaire. Surveillance poussée jusqu'à la tentation du préceptorat en tentant même de se substituer à l'académie pour définir une véritable politique pédagogique (sur le fond et sur la forme) et intégrer avec acuité ces disciplines artistiques dans le cadre de la révolution industrielle dans le fil de la tradition manufacturière.

Exception culturelle pour l'initiative locale dans l'éducation artistique

En fait ce laisser-faire de l'Etat, dans la période même où il investit le champ éducatif pour bâtir un système d'enseignement complet, s'explique sans doute non par l'absence de demande pour ce type d'enseignement (qui non seulement existe mais se développe par le jeu de l'ascension d'une classe sociale pour qui cette nouvelle consommation représente une affirmation de son statut et de son identité dans ses rapports avec l'aristocratie socialement en difficulté) mais assez

paradoxalement par le fait que cette demande ne "remonte" pas vers le pouvoir central. Les demandeurs d'éducation artistique (ceci vaut également pour la musique) ont les moyens politiques, à travers leurs responsabilités locales (ils dirigent les municipalités urbaines) de susciter la réponse à leurs besoins par la création d'établissements spécifiques nouveaux lieux de démonstration culturelle et d'exercice du pouvoir valorisant "leur" ville et leur action.

Ainsi, les auteurs de cette demande locale ayant qualité pour y répondre, apparaissent sur la carte en un peu plus d'un siècle au gré des ambitions citadines, une succession d'écoles municipales destinées à l'enseignement des beaux-arts selon un mode d'administration et de fonctionnement purement local, exception faite des visites tutélaires d'inspections pédagogiques.

Créations spontanées, multiplication des écoles, inégalités de l'offre

L'appareil de formation ainsi constitué à la veille de la première guerre mondiale, agrégat disparate sans caractéristique de système ni de réseau, sauf dans sa fonction préparatoire en vue de l'école des Beaux-Arts de Paris, fonctionnera sans grands changements structurels jusqu'à nos jours. Cette caractéristique d'offre atomisée, relevée par le 4ème Plan, puis "oubliée" au profit de la réforme pédagogique, est récemment réapparue comme objet possible de rationalisation (en particulier face à l'ampleur des investissements suscités par les nouvelles technologies).

Ce processus de création spontanée des écoles s'il correspond, dans un premier temps, naturellement à la demande, présente l'avantage et l'inconvénient de générer une grande diversité d'établissements, et la recherche de règles communes sera tout aussi naturellement l'une des lois d'évolution de l'ensemble. De ce point de vue la cohérence est

récente, et à peine est-elle obtenue sur le plan pédagogique que certains peuvent déjà redouter l'émergence de nouvelles tendances par trop différenciantes contenues dans la phase suivante d'action sur l'offre.

Celle-ci est en effet étroitement tributaire des conditions historiques de création des écoles et les disparités d'origine (toutes les municipalités ne portent pas un égal intérêt aux beaux-arts) risquent de perdurer et de se doubler au fil du temps et des évolutions économiques régionales, de graves inégalités de possibilités d'accès à ce type de disciplines.

La Belle Epoque des écoles d'art

Le résultat de ce mouvement est l'existence au début du siècle, d'environ soixante-dix cours ou écoles d'arts municipales, le chiffre demeure approximatif car la distinction entre établissements permanents d'enseignement et cours d'initiation non structurés n'est pas aisée, les uns ayant souvent précédé les autres, en particulier dans les petites villes où ces enseignements ont disparu depuis (Auxonne et Semur illustrent cette situation en Côte-d'Or). Par ailleurs le caractère quasiment autarcique du fonctionnement de beaucoup de ces écoles et l'absence de souci de constitution d'états statistiques généraux (alors même que ces préoccupations étaient étrangères aux établissements comme à leurs tutelles) rendent difficiles toute appréhension précise de la situation de l'enseignement artistique dans le temps. Son extension maximale en terme de nombre d'établissements semble avoir été atteinte à la veille ou au lendemain de la grande guerre ; ce constat suffit d'ores et déjà à indiquer qu'*un certain nombre de départements n'ont jamais disposé d'un tel enseignement (arts plastiques).*

L'époque contemporaine, les voix pour la réforme

L'examen du Plan : la tentation rationalisatrice

L'état des lieux dressé à la veille des années soixante par la commission du 4ème Plan à propos des structures et des conditions de fonctionnement de l'enseignement artistique dans la période d'après-guerre, est particulièrement critique : "l'enseignement provincial se présente sous le signe d'une extrême dispersion des efforts. Ce qui s'explique par les origines traditionnelles et empiriques de ces écoles, origines qui se traduisent par la complexité de leur statut administratif."

Après avoir noté l'existence de six écoles d'art nationales (Bourges, Nancy, Limoges, Nice, Aubusson) "deux seulement appartenant à l'Etat pour les locaux, mais toutes à la charge de l'Etat pour leur fonctionnement, le rapport souligne le "grand nombre (66)" d'écoles régionales et municipales qui "reçoivent de l'Etat une subvention qui va de 5 à 6%", auxquelles s'ajoutent enfin treize écoles régionales d'architecture "dont une seule a le titre d'école nationale (Lyon) bien que le fonctionnement en soit pour l'essentiel assuré par la municipalité".

D'où la sévérité du diagnostic : " cette poussière d'écoles aboutit à un pénible contraste entre leur nombre et leur vitalité. Parfois, le besoin qui a été à leur origine a cessé d'exister ; parfois, la fierté municipale crée l'organe avant le besoin. Financièrement, l'intervention de l'Etat est insuffisante pour leur assurer de grands moyens, suffisante pour prolonger leur existence".

L'Etat garant académique

En revanche les auteurs accordent un satisfecit à l'Etat pour son rôle en matière d'organisation pédagogique, "l'unité et la rationalisation qui

manquent sur le plan administratif et géographique, l'Etat les a apportées sur le plan de l'enseignement" (est ici évoquée la double création récente du C.A.F.A.S., examen polyvalent qui se situe à la fin de la troisième année et assure le passage d'un cycle à l'autre, et du Diplôme National des Beaux-Arts, D.N.B.A.).

"Cette organisation, qui a donné de bons résultats, a obéi à la préoccupation, très légitime, d'aligner l'enseignement artistique sur l'enseignement universitaire", toutefois les rapporteurs marquent immédiatement, les limites naturelles d'un tel rapprochement car "*les deux impératifs de l'enseignement universitaire (primaire et secondaire, tout au moins), qui sont ceux d'une culture moyenne et d'une culture encyclopédique, ne peuvent pas être repris sans danger sur ce terrain.*" A cet égard le rappel, en contrepoint de l'examen économique, d'une analyse normative traditionnelle des contenus et des modes d'accès aux disciplines artistiques fondée sur un modèle vocationnel (sujet par la suite à des critiques contradictoires mais peu contesté fondamentalement), atteste selon les rapporteurs, de l'autonomie essentielle de cet enseignement à respecter impérativement dans la perspective des réformes à engager.

De l'usage de la vocation pour situer les formations artistiques

L'intérêt de ce recours au champ disciplinaire, dans une optique planificatrice, réside dans l'explicitation des *critères possibles d'aménagement global de l'organisation de l'offre*, à partir précisément de la *nature de la discipline*, dont est dérivée l'acceptation d'une demande aux caractéristiques particulières, pour finalement proposer une rationalité de l'affectation des ressources propre à satisfaire les besoins ainsi définis.

L'exposé des motifs et la méthode de raisonnement qui s'ensuit, en organisant de façon cohérente les trois termes, spécificité du champ artistique, donc de l'enseignement (non réductible aux connaissances), de la demande (rôle de la vocation), et implications structurelles dans la définition d'une politique d'offre, sont d'une clarté et d'une concision exemplaires :

"Avant qu'il ne se spécialise dans l'enseignement supérieur, ou avant qu'il n'entre dans la vie, un élève doit (en effet) avoir une notion moyenne de chaque chose connaissable. Mais ce qui appelle les vocations artistiques, c'est le plus souvent une disposition particulière. S'il y a besoin général de connaissance et une aptitude générale à le satisfaire, il n'y a pas un besoin général à le contenter. C'est dire qu'au niveau de l'élève comme au niveau du professeur, nous nous trouvons en présence de besoins particuliers, de vocations spécifiées."

L'état des lieux : "small is beautiful" ou "poussière d'écoles" ?

Equité-Efficacité : besoins particuliers et principe de réalité commandent l'offre

"Le triple souci d'avoir des élèves, d'avoir des professeurs et d'obtenir des débouchés, nous commande de chercher non point à étendre sur toute la France une toile de même épaisseur (comme pour l'enseignement ordinaire), mais à constituer en province quelques centres particulièrement vigoureux, qui pourraient servir de pôles d'attraction aux écoles de moindre importance et éventuellement permettre d'en faire l'économie."

Trente ans plus tard les termes du discours auront évolué (l'argument de la vocation doit ménager une place grandissante à la professionnalisation) cependant que les conclusions, actualisées dans une dimension

européenne, seront confirmées et commenceront à se concrétiser conformément au plan de réforme de 1990. Il est vrai que durant cette période le temps aura oeuvré dans le sens des planificateurs en réduisant très sensiblement le nombre d'établissements, le tiers d'entre eux ont en effet disparu, de 66 écoles régionales ou municipales en 1960, à 44 en 1990. Voir Tableau 8.

Autrement difficile à cerner est l'évolution de leurs effectifs jusqu'au milieu des années quatre-vingt ; parmi les données les plus anciennes, les moins incomplètes indiquent environ 4000 élèves il y a vingt ans (1973-74), puis un peu plus de 5000 au début de la décennie suivante pour augmenter rapidement jusqu'à 7000 él., niveau stable depuis 1985.

Modestie de l'enseignement, petites tailles des écoles

Le simple rapport du nombre d'établissements aux effectifs met immédiatement en évidence la petite taille des écoles. Il en ressort un effectif moyen nettement inférieur à 100 élèves en début de période, seuil franchi vers 1980, alors que subsistent 47 écoles, avec une moyenne d'environ 110 élèves. Finalement, après disparition de certains établissements parmi les plus modestes, *la taille moyenne actuelle se situe autour de 150 él. pour les 44 établissements³⁹ de la rentrée 1993-94.*

³⁹ Pour 7021 élèves inscrits dont 6405 dans les cursus nationaux.

Tableau 8 : Effectifs des écoles nationales, régionales et municipales par académie en 1985-86 et 1992-93, 1993-94

ACADEMIES	1985-86					1992-93 et 1993-94							
	Ecoles R. & M.	Ecoles Nation.	Total	Nbre d'écoles		Ecoles R. & M.		Ecoles Nationales		Total		Nbre d'écoles	
				ERM	EN	92-93	93-94	92-93	93-94	92-93	93-94	ERM	EN
Aix-Marseille	762	58	820	3	1	569	612	69	63	638	675	3	1
Amiens	47		47	1		84	119			84	119	1	
Bordeaux	395		395	2		381	375			381	375	2	
Caen	189		189	2		196	193			196	193	2	
Besançon	288		288	1		265	295			265	295	1	
Clermont-Ferrand	120		120	1		65	117			65	117	1	
Dijon	115	243	358	2	1			221	221	221	221	0	1
Grenoble	272		272	3		305	362			305	362	3	
Lille	363		363	5		427	414			427	414	4	
Limoges		255	255	0	2			175	163	175	163	0	2

Tableau 8 (suite)

Lyon	659		659	2		704	688			704	704	2	
Montpellier	397		397	3		313	278			313	278	3	
Nancy-Metz	256	225	481	2	1	212	216	143	143	355	359	2	1
Nantes	561		561	3		721	682			721	682	3	
Nice	156	268	424	1	1	144	117	125	137	269	254	1	1
Orléans	414	190	604	2	1	379	404	157	142	536	546	2	1
Poitiers	286		286	2		162	151			162	151	2	
Reims	271		271	2		152	139			152	139	1	
Rennes	590		590	4		734	724			734	724	4	
Rouen	205		205	2		208	202			208	202	2	
Strasbourg	476		476	2		525	571			525	571	2	
Toulouse	368		368	1		286	303			286	303	1	
Versailles	90	197	287	1	1			207	192	207	192	0	1
Antilles-Guyane						65	74			65	74	1	
Réunion						39	42			39	42	1	
Total	7586	1436	9022	47	8	6936	7021	1097	1061	8033	8082	44	8

Source : Tableaux Statistiques DEP-MEN.

S'agissant cependant de la caractéristique la plus visible, il importe de corriger de suite l'effet de moyenne, en précisant la répartition par taille : huit écoles, soit moins du cinquième des établissements comptent chacune plus de 300 élèves et regroupent de la sorte 40% de la population (en élargissant un peu le champ, la moitié des élèves se retrouve dans le quart des écoles), tandis qu'à l'autre bout de la distribution, 13 écoles sont fréquentées chacune par moins de 100 élèves, et au total près des deux tiers des établissements (28) se situent en deçà de la moyenne d'environ 150 élèves.

Diversité des structures et étroitesse du cadre d'enseignement caractérisent donc toujours la composante principale d'une offre pourtant pédagogiquement homogène (avec les spécialisations et les complémentarités indispensables en raison de leurs dimensions), tandis que de fait existe une extrême diversité de situations dont la taille d'établissement seule, rend très imparfaitement compte.

III Les écoles des beaux-arts, approche institutionnelle

Les écoles nationales des beaux-arts

Critères d'excellence, traditions, représentation académique de l'Etat

Participant historiquement du même schéma de développement à partir de l'initiative locale, à moins que leur présence ne s'explique par la tradition manufacturière qui définit leur spécialisation (tapisserie à Aubusson, arts du feu à Limoges et, sans référence au passé, photo en Arles), les écoles nationales doivent cette distinction statutaire à leur excellence, leur rayonnement, ou plus généralement à une démarche de reconnaissance opportunément instruite. Placées sous l'autorité directe de l'administration centrale, elles bénéficient d'un soutien accru de

l'Etat, bien que les collectivités locales participent dans des proportions et selon des modalités très diverses à leur financement.

Là encore leur désignation n'a pas été guidée par la géographie dans un souci de couverture territoriale et, à l'exception des offres d'enseignement très spécialisé, elles s'intègrent totalement et de façon indifférenciée (avec leur identité propre à l'instar des autres écoles) dans l'appareil provincial de formation artistique. Leur statut n'a ainsi aucune incidence au niveau des conditions de recrutement, de suivi ou de validation des études, même si historiquement elles ont été les lieux privilégiés de discussion, d'expérimentation et de mise en oeuvre des réformes. En effet, et ceci vaut d'être répété pour son caractère atypique et son rôle dans le processus d'évolution, l'intervention étatique, très limitée par ailleurs, s'est toujours focalisée sur la question des enseignements avec la volonté constante sur la dernière période d'organiser un système cohérent et homogène de filières diplômantes. *Créer la perception d'une offre organisée en réunissant des conditions de transparence pédagogique et disciplinaire identiques à celles qui prévalent dans les autres filières d'enseignement supérieur, a donc constitué le grand principe d'intervention tutélaire récent.*

Cette démarche opératoire : action préalable sur l'objet de l'enseignement (en définitive, son produit), plutôt que sur les structures de production (statut et organisation des unités de production), est totalement particulière aux enseignements artistiques ; les raisons financières expliquent sans doute en partie la réserve étatique (l'arrangement historique sur ce point soulage son effort et limite les sollicitations), bien que cette répartition des rôles puisse elle-même être attribuée à la nature ambiguë de l'enseignement artistique (quelque part entre consommation de luxe et investissement à risques).

Des effectifs stables et des structures modestes

L'appartenance à ce cercle pourtant restreint d'écoles ne suffit pas à en faciliter la reconnaissance statistique ; avant 1980 le groupe est rarement isolé, et lorsqu'il apparaît comme tel, par exemple en 1977-78 avec un effectif total de 861 élèves, il correspond vraisemblablement à un état statistique des écoles incomplet, comme tendent à le confirmer les données détaillées ultérieures, pour lesquelles un ou plusieurs établissements font toujours défaut jusqu'en 1984.

Par la suite de 1984-85 à 1993-94 les effectifs désormais complets indiquent un léger fléchissement de 1225 à 1061 élèves⁴⁰. Cette réduction d'effectifs est toutefois probablement largement imputable à une définition plus serrée de la qualité d'élèves par rapport à la fréquentation des "autres formations" (non diplômantes) maintenant clairement isolées (près de 800 personnes inscrites à ce titre en 1991-92 : enseignement péri et post-scolaire, auditeurs)

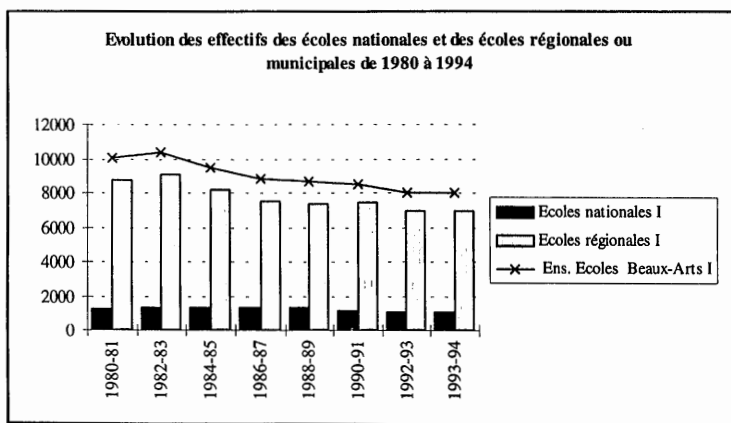
Au passage, ces quelques éléments permettent de noter que les écoles nationales ne se distinguent aucunement de leurs consoeurs municipales ou régionales par la taille. Les deux plus importantes, Dijon et Cergy-Pontoise, dépassent tout juste 200 élèves, les écoles spécialisées (Arles et Aubusson) accueillent un nombre d'élèves encore plus restreint (respectivement, 69 et 46 en 1992-93). Apparemment les effectifs recensés en tant qu'élèves des "formations sanctionnées par un diplôme" sont, à l'exception de Cergy, partout en baisse sur la période connue. Le classement des établissements par taille s'en trouve profondément affecté, avec les replis très accentués de Nancy, Limoges et surtout Nice, tandis que Dijon, Cergy et Bourges constituent le

⁴⁰ Soit 953 en cursus national et 108 en formations spécifiques.

tiércé de tête. Les incertitudes passées en matière d'effectifs n'autorisent cependant aucune interprétation.

Géographie

Pour anticiper sur la répartition géographique, ces écoles sont groupées en trois "petites" zones bien distinctes, le quart Nord-Est : Dijon, Nancy ; le Centre : Bourges, Limoges, Aubusson ; le Sud-Est maritime : Nice, Arles ; le reste du territoire c'est-à-dire tout le Nord, Nord Ouest et plus largement toute la façade Ouest : Normandie, Bretagne, "grand Sud-Ouest", le sud du Massif Central et la région Rhône-Alpes enfin, disposent d'une offre d'enseignement artistique exclusivement municipale ou régionale.



Cette remarque ne vaut que pour illustrer l'absence de critère géographique inhérente au développement de ces formations. Toutefois leur unité d'organisation des études autorise parfaitement à considérer cet ensemble, écoles nationales (8) et écoles régionales et municipa-

les (44), comme un appareil d'offre de formation homogène au plan pédagogique. Il conviendra alors, une fois examinée la situation des écoles régionales et municipales, de revenir globalement sur la distribution spatiale des établissements en tant qu'hypothétique système d'offre.

Les écoles régionales et municipales

Une histoire mal connue

Support historique de l'enseignement des beaux-arts jusque dans de petites villes de province, les écoles municipales ont souvent connu des existences mouvementées dont la recherche monographique peut s'attacher à rendre compte institutionnellement, sans grands espoirs de restituer la réalité humaine de leur fréquentation, tant l'appréhension statistique des caractéristiques individuelles semble avoir été étrangère à leur mode de fonctionnement. Elles figurent, ou ont figuré en bonne place sur la carte de visite de la cité, mais leur situation originale, tant vis-à-vis des autres services d'enseignement, que parmi les fonctions municipales, n'a semble-t-il laissé jusqu'à une période assez récente que peu de traces de leur activité.

Fondées à l'initiative des communes, les écoles étaient en premier lieu naturellement destinées à satisfaire une demande locale selon une légitimité de l'objet peu sujette à interrogation ; le ministère se contente d'une tutelle purement pédagogique, soucieux de limiter ses engagements financiers dans les disciplines artistiques, alors que pour diverses raisons les élus locaux se montrent volontiers prêts à en assurer les moyens.

Qualité d'élève : des incertitudes quant aux effectifs

Autant qu'il soit possible d'en mesurer l'évolution, la fermeture d'un certain nombre d'établissements depuis les années cinquante a peu affecté la population totale en formation, stable ou en léger recul au moins sur la dernière décennie, relativement bien recensée. Toutefois, si les 7000 élèves de 1993 représentent effectivement une population étudiante "classique" (obligation de cursus, procédures de validation et objectif de certification), il n'en va pas exactement de même pour les 8000 à 9000 élèves enregistrés début 80, dont une fraction indéterminée relèverait de nos jours de l'important secteur d'enseignement périscolaire de ces écoles.

Au vu des tableaux de données de synthèses sur les "écoles artistiques et culturelles" publiés depuis cinq ans, la place occupée par les écoles régionales et municipales dans l'enseignement public des arts plastiques s'est sensiblement rétrécie : près des deux tiers des effectifs en 88, pour seulement un peu plus de la moitié aujourd'hui.

Les approximations des cadrages institutionnels

En fait cette perte apparente de parts de scolarisations est trompeuse en raison des changements de contenus intervenus dans une troisième rubrique à géométrie variable, construite au prix de l'absence d'unité pédagogique ou institutionnelle, par nécessité de regroupement statistique.

Aux côtés des deux catégories institutionnelles (écoles nationales et écoles régionales ou municipales), existait, comme troisième secteur de formation, la catégorie des "écoles supérieures publiques d'arts plastiques" composée, en début de période, des trois grandes écoles parisiennes, ENSBA, Arts Décos, ENSCI. Devenu plus anonyme sous l'intitulé : "autres écoles publiques", ce trio s'est vu adjoindre depuis,

des établissements inclassables de Paris⁴¹ ou de province⁴², puis le quatuor des écoles professionnelles d'arts appliqués, ou encore plus curieusement certaines écoles municipales⁴³ à statut particulier. A l'issue de ces ajouts hétéroclites, cette dernière catégorie ("autres écoles") de l'enseignement supérieur artistique public, recense en 92-93 deux fois plus d'élèves qu'en 1988 (de 2591 à 5358), tandis que les deux autres composantes offrent une image stable.

Pour conclure ce point de méthode, le classement catégoriel des établissements des tableaux statistiques relatifs à l'année 1993-94, revient à une conception plus claire proche de celle du début de période (1985-86). Le concept de "grandes écoles d'arts plastiques" (4447 él.) fait sa réapparition, il intègre les trois grandes (ENSBA, ENSAD, ENSCI), l'école du Louvre et l'école du Patrimoine tandis que les "écoles sous tutelle d'autres ministères ou sans tutelle" (1031 él.) viennent constituer une catégorie à part qui permet de ranger là essentiellement les écoles supérieures d'arts appliqués.

Etat stationnaire des effectifs du secteur, mais destins variés des écoles

Autant qu'il soit possible d'en juger, avec une permanence satisfaisante des critères de définitions des élèves, les effectifs des structures traditionnelles de l'enseignement des beaux-arts, semblent globalement se maintenir en palier depuis dix à quinze ans... ou plus,

⁴¹ Avec le poids considérable de l'Ecole du Louvre (2800 inscrits) ou très modeste de l'Ecole du Patrimoine (67 élèves).

⁴² Tels parmi les principaux le CEPRECO (117 él.) de Roubaix ou l'Institut Supérieur du Design (94 él.) à Aulnoy-les-Valenciennes.

⁴³ Les écoles d'Arts de Beaune et Chalon-sur-Saône (classe préparatoire uniquement), l'école d'Art Appliqué de Lyon ou l'école supérieure des beaux-arts de Troyes.

mais les états statistiques n'offrent alors aucune solution de continuité correcte pour l'apprécier.

Cette situation stationnaire de la population du système, ne signifie pourtant pas qu'il soit lui-même immobile. Au contraire peu d'écoles connaissent des effectifs stables. Les variations sont fréquemment sensibles, la plupart des écoles en souffrent et certaines parmi les plus petites n'y ont pas survécu.

Il reste qu'au sein des différentes filières de l'enseignement supérieur, une telle constance globale n'est pas courante sur la période récente, et appellerait sans doute un examen détaillé de l'évolution des modalités et des conditions de recrutement afin de préciser l'état réel de la demande (l'absence de pression apparente recouvre vraisemblablement là encore une grande hétérogénéité de positions).

Hypothèses :

. *effets de demande* : désintérêt relatif / absence de finalité professionnelle / appréciation de l'incertitude, de l'intensité et même de la teneur de la relation formation-emploi / changements d'attentes dans la poursuite de ce type d'études, modification de proportions des composantes investissement-consommation, troubles de la représentation (contenus d'enseignement, qualifications et débouchés) ;

. *effets d'offre* : transformation radicale des conditions de recrutement, politique malthusienne par pénurie de moyens (exiguïté des équipements et étroitesse corrélative des perspectives) ou priorité à la qualité, troubles de définition fonctionnelle de la discipline, recherche d'identification et de formalisation des qualifications, souci de les afficher et de les faire reconnaître, à travers une politique de qualité des certifications.

IV Les écoles d'art sur le territoire, l'offre et la carte

Le paysage, ses changements

La cinquantaine d'écoles des beaux-arts existantes en province, tous statuts confondus, a déjà permis deux observations : *d'une part, tous les départements ne sont pas dotés, d'autre part, les disparités de couverture du territoire vues à travers l'implantation des écoles nationales montrent clairement que ce statut n'a pas été accordé selon ce type de critères de répartition.* Tout ceci représente simplement le processus de hasards et de nécessités qui gouverne l'existence des écoles. Sans entrer dans le débat sur les conditions de disponibilité souhaitables de ce type d'enseignement et par conséquent sur les inégalités de répartition, il est possible de dresser un état de cette offre d'inégale accessibilité, de spécifier ces disparités selon les zones mises en évidence, de mesurer les tendances, et de prendre comme cas de figure, l'exemple du projet de pôles régionaux, pour situer quantitativement (en simple terme d'effectifs) une hypothèse de nouvelle configuration face au paysage actuel.

Une troisième observation de caractère plus structurel soulignait les dimensions très réduites des unités d'enseignement, quel que soit leur statut, ce qui se justifie certainement en partie par la nature de la discipline et le type d'enseignement, mais suscite en même temps le soupçon d'une allocation des ressources sous-optimale, au regard du risque (évoqué par le Plan) de dispersion des moyens avec son corollaire de coûts unitaires élevés. Alors que pratiquement l'ensemble des formations du supérieur a fait l'objet de telles analyses ce type de

calcul en est à ses tout débuts pour les écoles d'art. Une étude⁴⁴ récente conduite auprès de cinq écoles nationales, quatre écoles municipales, l'ENSBA et l'ENSAD, livre les premières informations sur le sujet et montre une grande dispersion dans les structures de coûts autant que dans leur montant total (de 54000 Frs./ étudiant à plus de 100000Frs).

Autant dire qu'avec ses 8000 élèves (7000 dans les écoles régionales et municipales et 1000 dans les écoles nationales, en 1993-94), répartis dans 52 établissements "historiques" de 50 à 350 élèves et de statuts différents, la rationalité de cette offre d'enseignement supérieur artistique en province peut être diversement appréciée et prêter à des conclusions totalement divergentes (sans même considérer le déséquilibre dû à la concentration de l'offre dans la capitale, environ la moitié de l'effectif provincial pour s'en tenir à des termes de comparaison strictes,⁴⁵ et ses remèdes possibles).

Il semble pourtant que le simple énoncé du nombre d'écoles ait pu à certains moments susciter une impression exagérée de dispersion comme en témoigne l'expression de "poussière d'écoles" utilisée dans le 4ème plan, alors que toute l'attention était portée sur l'allocation des ressources dans une optique de rationalisation par concentration des moyens retenue comme unique "principe directeur".

Cette idée est aujourd'hui relancée au nom de l'importance des investissements requis par l'irruption des applications numériques dans la formation et la création, "reconnaître ce coût de l'art, c'est reconnaî-

⁴⁴ C. Beray, F. Lunel, *Etude du coût de l'étudiant des écoles d'art en France*. Etude réalisée pour le compte du ministère de la Culture, pour le Département des Enseignements Artistiques. Dijon, juillet 1994.

⁴⁵ non compris les écoles supérieures publiques d'arts appliqués, type Olivier de Serres ou Duperré, et le secteur privé.

tre que les écoles d'art doivent investir, qu'elles doivent investir beaucoup dans des équipements lourds à la durée de vie comptée" qui imposent "de réfléchir en termes de durée de vie et d'amortissement des équipements". L'impératif technologique impliquerait alors "de manière inévitable une relative concentration des écoles d'art" afin d'atteindre "une certaine masse critique"⁴⁶. Là encore les études de coûts manquent pour préciser cette assertion, quant à induire des conséquences dimensionnelles ou structurelles de l'évolution technique, la prospective paraît s'ouvrir à des points de vue contradictoires.

La taille des écoles, quelle signification ?

La revue par taille des écoles d'art régionales et municipales, conduit en effet à une vision différente dès lors que ce principe d'offre est conjugué à celui de la demande, et que les disparités de taille sont perçues non plus à travers l'inventaire des établissements, mais sous leur aspect constitutif d'un appareil de formation avec ses relations d'interdépendance et de complémentarité (quand bien même les habitudes ne vont pas vraiment dans ce sens).

⁴⁶ Ces observations permettent à Yves Michaud de s'élever contre certaines conceptions "papier kraft, pigments, brosses" des écoles d'art : "sans être un partisan inconditionnel des nouvelles technologies, nous devons reconnaître aujourd'hui à quel point l'art n'est pas fait avec n'importe quoi mais coûte cher et a toujours coûté cher. C'était vrai au XV^{ème} siècle quand les peintres utilisaient le précieux lapis-lazuli ou la feuille d'or. Quatre siècles plus tard quand Van Gogh avait tant de mal à se procurer ses couleurs, c'était moins parce qu'il était franchement pauvre que parce que lesdits tubes de couleur coûtaient affreusement cher comme ils coûtent toujours affreusement cher" ... Un siècle plus tard encore, l'infographie coûte cher, ce qui soulève au passage le double problème du coût de la formation, et de l'imputation effective ou envisageable de ces coûts à travers, par exemple, les frais de scolarité, car si les nouveaux équipements suscitent une élévation des coûts de formation ils entraînent également un changement de leur répartition entre l'individu et l'institution (la société, dans le cas français de gratuité).

Le critère de dimension implicitement accordé à une idée floue de la performance montre en effet que si cohabitent de petits et de grands établissements (au demeurant de taille encore modeste, 350 élèves, pour les plus importants), une forte concentration existe déjà puisque le quart des écoles (11 établ. de plus de 200 élèves chacun, situés à deux exceptions près, Saint-Etienne et Angers, dans des capitales de Région) rassemble la moitié de la population.

Géographiquement, les grands établissements à l'échelle de cet enseignement (plus de 300 élèves) se situent tous, sauf Strasbourg, au sud d'une ligne Rennes-Lyon (compris ces deux villes).

A l'autre extrémité de la distribution, un quart modeste d'écoles (13) de moins de 100 élèves chacune, réunit seulement 12.3% de l'effectif total. La modestie de leurs effectifs prêterait volontiers à les associer à de petites cités de province effacées. Or il n'en est rien, ces écoles appartiennent toutes à de grandes villes (de 60 à 200.000 Hab. et plus), économiquement et (ou) administrativement importantes (3 capitales de Région : Amiens, Clermont-Ferrand, Poitiers, les autres pour la plupart préfectures de département).

Le mouvement de sélection naturelle a eu lieu

Cette remarque souligne le changement profond survenu depuis 1960, *le tiers des écoles a disparu en trente ans*, au terme d'une sélection naturelle opérée sur les plus faibles (sans préjuger de leur qualité) situées dans de petites villes, où la "fierté municipale", et le "besoin qui a été à leur origine", ne suffisaient plus à prolonger leur existence. En revanche les petites écoles ont pu subsister dès lors qu'elles "respiraient" dans un espace humain plus large, et qu'elles ont su profiter des nouvelles définitions de cursus pour offrir une palette d'enseignement et un choix de filière adapté à leur taille, et surtout

s'inscrire dans un système d'offre cohérent et lisible aux yeux des candidats.

La réforme pédagogique des années soixante-dix, en changeant la nature des relations entre établissements a sans doute contribué à revitaliser le réseau des écoles d'art par impératif de complémentarité et à faire en sorte que l'effet de dimension ne pénalise plus les "modèles réduits". Ainsi la carte qui apparaît dans la décennie quatre-vingt dessine-t-elle un paysage de formation radicalement transformé dans ses conditions relationnelles, même si l'autarcie des anciennes structures est inégalement dépassée ; en tout cas leur évolution d'ensemble est devenue inéluctable et la configuration des écoles laisse transparaître maintenant en filigrane celle qu'avait imaginée les auteurs du projet de réforme de 1990. Cette réflexion fondée sur la première vision "aérienne" de l'offre, enregistrait la nouvelle donne des écoles, interprétable sans distorsion grâce à l'unité récente des cursus ; le processus inédit dans l'histoire de l'enseignement artistique, aurait alors abouti à la définition et la mise en oeuvre d'une carte scolaire venue à point nommé enrichir la panoplie en cours de constitution, des responsabilités formatives des Régions.

Les disparités régionales

"Où se trouve l'école des beaux-arts ?"

Quarante-quatre départements sur quatre-vingt onze⁴⁷ ne possèdent pas d'écoles des beaux-arts, quel qu'en soit le statut. Cadré régionalement ce constat réitéré montre que quatre Régions-A cadémies

⁴⁷ France métropolitaine hors Paris et les départements de la petite couronne : Hauts-de-Seine, Seine-St-Denis, Val-de-Marne.

n'ont qu'un seul établissement implanté dans la capitale régionale (chef-lieu d'académie) : *Auvergne* (Clermont-Ferrand), *Franche-Comté* (Besançon), *Picardie* (Amiens), *Midi-Pyrénées* (Toulouse). De vastes zones géographiques se révèlent de la sorte dépourvues de tout enseignement supérieur artistique, les plus étendues étant représentées par un ensemble de départements contigus appartenant au Massif Central et à ses marches méridionales dans le quart Sud-Ouest notamment. Plus d'une douzaine de départements limitrophes forment ainsi un ensemble vide au sud de la Loire, la façade méditerranéenne présentant pour sa part une offre relativement dense : la région P.A.C.A. apparaît comme la mieux dotée des régions françaises avec quatre écoles régionales et municipales et deux écoles nationales (Nice et Arles spécialisées en photographie).

A degré d'équipement supérieur, huit régions disposent chacune de deux écoles (dont l'une dans la capitale de région et chef-lieu d'académie), quatre d'entre elles de petite dimension (3 départements au plus), *Limousin*, *Haute Normandie*, *Basse Normandie*, *Alsace*, et quatre géographiquement étendues (4 ou 5 départements), *Aquitaine*, *Poitou-Charente*, *Bourgogne*, *Champagne-Ardenne*.

Cet aperçu régional relativise donc rapidement l'effet d'abondance produit par l'annonce de l'existence de plus de cinquante écoles, puisque en fait douze régions françaises sur vingt-deux ne comptent qu'une ou deux écoles des beaux-arts (de taille, il est vrai, alors généralement supérieure à la moyenne).

Sans préjuger des degrés de sous ou sur-équipements relatifs de certaines régions, cet aspect de la répartition de l'offre indique que les disparités dans les conditions d'accès sont vraisemblablement considérables quelles qu'en soient les mesures et quel que soit par ailleurs l'indice mesuré de satisfaction de la demande.

Les dynamiques régionales, tendances récentes (85-93)

Considérant la période récente, la stabilité voire le léger fléchissement des effectifs des écoles régionales et municipales, enregistré de 1985 à 1993-94, recouvre de considérables écarts d'évolutions régionales et assez peu de situations constantes : certaines régions ont vu leurs effectifs baisser de 40 à 50% tandis que dans d'autres augmentaient de 20 à 30%.⁴⁸ La première observation qui s'impose est la continuité territoriale d'un arc de croissance des effectifs, de Dunkerque à Nantes, sur toute la façade maritime du quart Nord-Ouest : Nord-Picardie, Normandie et ensemble breton⁴⁹.

Ce constat est d'autant plus remarquable, que parmi les autres régions, seules Rhône-Alpes (acad. de Lyon et Grenoble) et l'Alsace, présentent une évolution positive sur la période (encore reste-t-elle à confirmer pour l'académie de Strasbourg).

Partout ailleurs le phénomène de contraction des effectifs est quasi-général, les régions qui résistent le mieux étant, la Lorraine et la Franche-Comté, le Centre (Orléans-Tours), et l'Aquitaine.

⁴⁸ La diminution est de cet ordre dans deux régions à école unique : Auvergne (Clermont-Ferrand) et Champagne-Ardennes (Reims ; Troyes disparaît à la rentrée 92), et une région avec deux écoles : Poitou-Charentes (Poitiers, Angoulême). Inversement, progressent remarquablement les régions Bretagne (Rennes) et Pays de la Loire (Nantes).

⁴⁹ Académies de Lille, Amiens, Rouen, Caen, Rennes et Nantes.

L'image des évolutions d'ensemble rend compte des réalités, mais il est vraisemblable que les clichés de 1985 et 93 n'ont pu cadrer exactement la même population, tant la définition de la qualité d'élève (en formation diplômante...) s'est affirmée rigoureusement avec la normalisation de l'ensemble de la procédure de recueil et de présentation de l'information. De plus, hors du contexte de la démographie scolaire régionale (entre autres), ces indications d'évolutions dont la mesure et l'analyse restent à faire, n'autorisent aucune conclusion notamment en terme d'état de santé de cet enseignement, de satisfaction de la demande ou de qualité de l'offre.

Les effectifs régionaux, les élèves des beaux-arts parmi les étudiants

Les deux régions françaises les plus peuplées, avec également les effectifs de l'enseignement supérieur les plus importants, Rhône-Alpes et P.A.C.A. rassemblent le quart des étudiants des beaux-arts de province (respectivement 1009 et 907 étudiants sur environ 8000), ce qui équivaut sensiblement au poids démographique de ces régions (hors Ile-de-France)⁵⁰.

Une seconde entité autour du cours moyen et inférieur de la Loire jusqu'à l'extrême Ouest se remarque à la fois par les effectifs (le quart des élèves provinciaux pour trois régions) et par la place relative notable des Beaux-Arts. Constitué des régions Centre (536 étudiants des Beaux-arts), Pays de la Loire (721 ét.), et Bretagne (734 ét.), cet ensemble, à la différence du précédent se signale en termes de filières par ses ratios, *étudiants Beaux-Arts/population étudiante totale*, particulièrement favorables : de l'ordre de un élève des Beaux-Arts

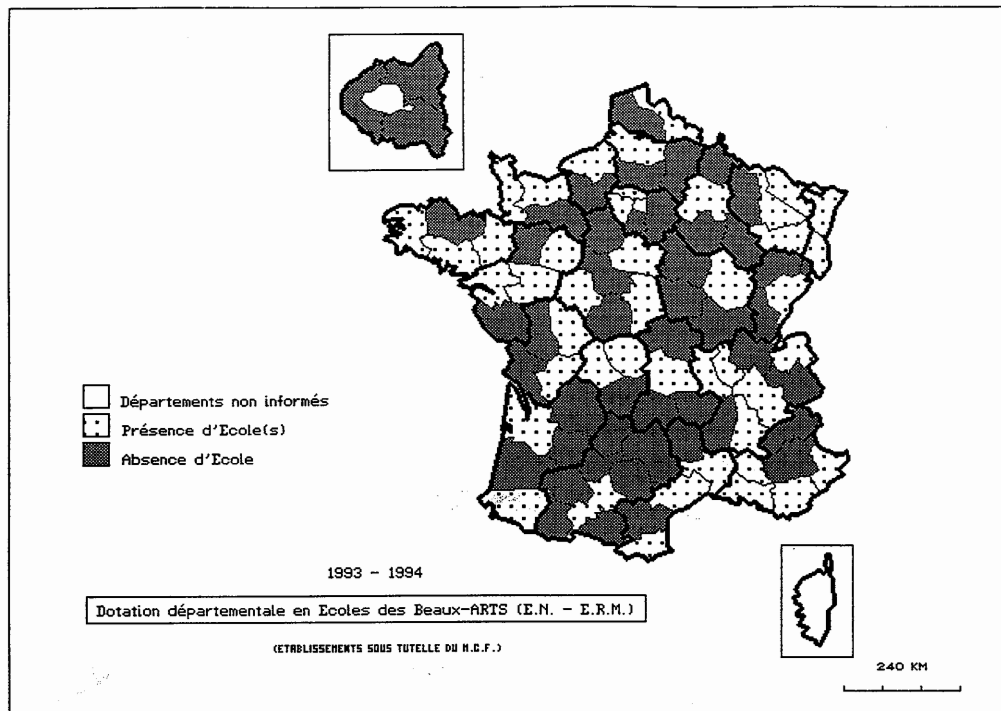
⁵⁰ Données année scolaire 1992-93.

pour 100 étudiants (un pour 106 en région Centre, meilleur rapport national, un pour 125 en Pays de Loire, un pour 128 en Bretagne, respectivement aux 3ème et 4ème rangs). Une telle situation ne se retrouve que dans l'Est, où la filière B.A. apparaît également bien positionnée en Franche-Comté (un ét. B.A. pour 116 ét., 2ème rang national selon cet indicateur) et en Alsace (un ét. B.A. pour 120 ét.).

*Le rapport national moyen approche un élève des Beaux-Arts pour deux cents inscrits dans l'enseignement supérieur universitaire et non universitaire en province.*⁵¹ Pour rudimentaire qu'il soit, cet indicateur d'offre enregistre des différences inter-régionales dignes d'attention, puisque à titre d'exemple, les Beaux-Arts ne sont représentés que par un élève pour 298 scolarisés du supérieur de la région Nord-Pas-de-Calais, qui jointe à la Picardie, un élève pour 360 ét., forme au Nord de l'Île-de-France un large couloir dans lequel l'enseignement artistique des arts plastiques est très fortement sous-représenté (seule l'Auvergne parmi les autres régions présente un ratio encore plus défavorable : un élève pour plus de 500 étudiants).

Toujours, pour circonscrire de grandes zones remarquables, apparaît la France rurale du quart Sud-Ouest. Ses régions, du Poitou-Charentes au Languedoc-Roussillon, en passant par l'Aquitaine et le Midi-Pyrénées, composent un vaste espace à faible implantation de la filière Beaux-Arts, avec des représentations de l'ordre de un élève B.A. pour 250 à 300 étudiants (un pour 243 en Poitou-Charentes, jusqu'à un pour

⁵¹ A noter que ce rapport s'est sensiblement dégradé depuis le début des années 90, en raison de la très forte augmentation des effectifs dans l'enseignement supérieur face à la stabilité enregistrée dans les écoles des beaux-arts. Le rapport national moyen était ainsi de l'ordre de un élève des beaux-arts pour 150 inscrits au tournant des années 90.



En revanche, le recul est particulièrement sensible pour certaines régions à établissement unique, telles Midi-Pyrénées (Toulouse), ou encore situées dans le champ d'attraction d'établissements de régions limitrophes, cas de l'Auvergne (face aux grandes écoles de St-Etienne et Lyon) ou de Champagne-Ardenne (écartelée entre Nord-Picardie, Ile-de-France et Lorraine). De même Poitou-Charentes semble être "victime" de ses grandes voisines du Pays de Loire (Nantes) et d'Aquitaine (Bordeaux) et à un moindre degré des régions Centre et Limousin. Enfin apparaissent en recul presque aussi net, les régions méditerranéennes, Languedoc-Roussillon et P.A.C.A., sans que puissent être invoqués cette fois, ni le sous-équipement ni des effets de concurrences directes.

Le contraste de l'image qui se révèle depuis 85, résulte finalement d'une opposition nord-sud, avec en deuxième approche un renvoi mineur est-ouest :

. Au nord, l'enseignement des arts plastiques présente son profil d'évolution le plus favorable, il intéresse un nombre croissant d'élèves à l'ouest, et se contente de "bien résister" à l'est.

. Au sud, le tableau est plus sombre, la tonalité générale est partout à la baisse des effectifs, à l'exception d'un appui ferme en Aquitaine et d'un espace dynamique en Rhône-Alpes, alors qu'une impression de lent déclin se dégage des régions méridionales.

Ces observations sont sommaires et par là peut-être trompeuses. La cohérence statistique du début à la fin de période, et celle-ci est normalement sûre, n'est cependant pas totalement garantie partout, ce qui sur des populations réduites peut rapidement fausser l'appréciation ou générer des ambiguïtés au cas par cas.

286 en Midi-Pyrénées). Davantage encore que par les seules mesures régionales de sous-représentation de l'enseignement des arts plastiques, l'observation est remarquable par sa dimension et sa continuité géographique : cinq régions (avec l'Auvergne) groupant 26 départements (dont 17 sans aucune école régionale ou municipale des beaux-arts) soit au total un gros quart du territoire, se révèlent ainsi en situation de sous-équipement, traduite ici par une sous-couverture géographique dont le cas limite est illustré par la région Midi-Pyrénées, avec une seule école pour 8 départements. Toutefois les indicateurs de scolarisation, dans une discipline, rapportés au nombre total d'étudiants, voire même à l'ensemble de la population régionale, pour utiles qu'ils soient, demeurent des descripteurs très partiels y compris dans le cas de la zone précédente, où ils permettent cependant de révéler une situation particulière.

Plus généralement *le principal inconvénient de tels ratios est leur inaptitude à rendre véritablement compte de l'offre d'enseignement en termes d'accessibilité tant les zones d'attraction notamment, sont très inégalement réflétées par les "assemblages" constitutifs des Régions.* Ils suffisent néanmoins à indiquer, en première approche, que de larges zones du territoire présentent pour ce type de formations des situations très contrastées.

Reste à en prendre la mesure, à la rapporter à une demande et à des besoins, toutes démarches bien plus mal assurées et plus incertaines ici qu'ailleurs, à moins qu'il soit dans la nature de cet enseignement de parvenir à satisfaire les vocations sans soucis des conditions d'accès... ce qui est possible pour les plus résolus des appelés.

Une autre limite tient aux caractéristiques internes de l'offre et à l'organisation des études, cycles et spécialisations possibles, effets de

notoriété..., sur ce point le modèle d'organisation fermé, qui a longtemps prévalu en ce domaine, s'accorde avec une démarche d'appréhension locale de l'offre ; l'inspiration du projet de réforme s'appuyant sur des pôles régionaux et l'analyse des origines géographiques des élèves abondent d'ailleurs dans ce sens. Parmi les objectifs d'un effort concerté de structuration de l'offre, celui d'éviter la prolongation et l'aggravation prévisible de tels déséquilibres, apparaît maintenant de première nécessité. Quant à la meilleure visibilité d'un certain nombre de grandes écoles régionales, elle doit permettre aux futurs échanges inter-régionaux générés par la rénovation des cursus et des spécialisations, de s'effectuer dans des conditions de concurrence-complémentarité, équilibrées et si possible correctrices.

Rappel d'un projet pour mise en perspective de l'offre présente

Le sens de la recomposition proposée

Le statut de *pôle régional* conféré d'une part à *neuf grandes écoles municipales ou régionales* situées le plus souvent dans la capitale administrative de région et d'autre part à *cinq des huit écoles nationales*, aurait doté *neuf régions sur vingt-deux d'un établissement de ce type "pôle régional"*⁵².

Il ne s'agissait donc pas de création, mais plutôt d'une réorganisation dynamique des structures existantes. Cette nouvelle dimension autorisait alors une redéfinition des thèmes et des champs disciplinaires internes, afin que les missions de formation soient envisagées en

⁵² En demeurent dépourvues *quatre régions périphériques de l'Île-de-France* : Basse-Normandie, Haute-Normandie, Picardie, Champagne-Ardenne, *deux régions de l'Est* : Alsace et Franche-comté, et enfin *trois régions du sud de la Loire* : Poitou-Charentes, Auvergne, Languedoc-Roussillon.

termes de complémentarité et d'interdépendance (maintien de la vocation généraliste de certaines écoles, évolution d'autres vers des contenus disciplinaires plus spécialisés).

Au-delà du renouvellement de fonction impliqué par le changement statutaire, le projet exprimait donc la volonté de sortir de l'ancienne dispersion plus ou moins anachronique des établissements. L'option envisagée était ainsi de réunir des personnalités d'écoles le plus souvent confirmées aux plans régional ou national, sous une identité unique définie sur une base régionale.

La traduction cartographique, d'une approche globale de l'offre

Il en ressort, une sorte de préfiguration de carte raisonnée de l'offre d'enseignement supérieur des arts plastiques, grâce à l'unité de définition des établissements, donc leur équivalence au sens large (géographique et pédagogique). D'où l'aptitude attendue à générer des systèmes de relation formalisés et à fonctionner en réseau.

Sous l'angle de l'offre de service, ce type de carte manifeste également le souci politique de poursuivre un objectif de réduction des inégalités d'accès, selon un principe commun pour l'offre d'enseignement. Dans ce cas toutefois, l'action proposée visait moins à rapprocher l'offre de la demande (les écoles existent et leur nombre est jugé suffisant), qu'à en permettre la satisfaction dans des conditions qualitativement homogènes. D'autres hypothèses de travail sont évidemment de nature à produire des configurations radicalement différentes.

Le poids virtuel des pôles régionaux

Quantitativement, l'empirisme de la démarche se fondait sur la reconnaissance des faits démographiques : sur neuf de ces ex-écoles

"locales" promises au nouveau statut, sept appartenait au groupe des dix écoles régionales et municipales de plus de 250 élèves.

Cette évolution se traduit ainsi par le changement d'affectation institutionnelle de plus d'un élève sur trois (37%) : sur les 7000 élèves que comptaient au total les 44 écoles régionales et municipales, les 9 établissements devenus pôles régionaux en auraient regroupés 2600.

Trente-cinq écoles municipales et régionales demeuraient en place sans modification institutionnelle, mais avec des perspectives d'enseignement plus référées à celles de leurs consœurs, puisque tout en gardant leur entière indépendance (choix des cursus et spécialisations), leur autonomie d'action évoluait en fonction de la nouvelle distribution des rôles. L'intervention du niveau central, dans le cadre de la régionalisation, visait à créer les conditions d'un dispositif fédérateur pour ces écoles locales dont l'indépendance était souvent synonyme d'isolement.

Les modalités d'évolution, choix et intervenants, interprétations

Si à bien des égards le choix des pôles consacrait une situation de fait, le sens de la démarche ne s'arrêtait pas là, comme l'ont du reste justement compris certains des prétendants au titre et d'autres adversaires de la réforme. Le processus et les conséquences de cette désignation formelle assortie de l'attribution d'une nouvelle fonction, procédait effectivement de l'ambition d'ordonner un système spécifique d'offre d'enseignement, tout en respectant au mieux les identités anciennes (du moins pour les écoles désignées).

Dans cette perspective les écoles nationales, historiquement promues à ce rang au gré des circonstances, se retrouvaient dans des situations

diverses (position géographique, spécialisation) par rapport au projet de carte.

Les deux écoles nationales spécialisées, Arles (photographie) et Aubusson (arts décoratifs, formation de liciers) conservaient ce statut, de même que Nice, école nationale fondée selon son titre pour être une "école pilote internationale d'art et de recherche".

Les cinq écoles nationales, retenues comme pôles régionaux, représentaient près des 4/5 des effectifs de ce groupe statutaire.

Quant aux écoles régionales et municipales prévues alors, il peut être noté significativement quant au pragmatisme de la réforme, qu'elles avaient toutes (sauf Grenoble) des effectifs très supérieurs (300 à 400 élèves) à ceux des écoles nationales (de 120 à 220 élèves) qui leur sont associées sous ce statut.

En raisonnant sur les effectifs de 1992-93, l'ensemble "pôles régionaux" aurait réuni dans quinze écoles (sur 53) environ 40% des étudiants des beaux-arts de l'enseignement public : 3083 élèves sur 8033 (6936 dans les E.R.M. et 728 dans les E.N.)

Prospective...

La recomposition du paysage d'offre de formation est donc actuellement en suspens, si les conditions d'une dynamique d'évolution coordonnée de l'ensemble, sont structurellement réunies, une certaine circonspection pèse sur le changement de sorte que les modalités en demeurent très ouvertes. Entre laisser-faire et volontarisme d'inspiration centrale, d'une part, personnalité historique des écoles et aspirations culturelles des pôles de fierté locale que sont les instances régionales, d'autre part, il est difficile de savoir quelle configuration de l'offre finira par émerger. Pour la majorité des écoles modestes, leur autonomie de détermination reste entière, mais le temps est venu pour

elles de définir une stratégie de positionnement car même si les risques de disparition pure et simple relèvent de l'exception, des risques de relégation existent (aussi bien que des opportunités de positionnement fin). En ce sens "des actions tendant à la constitution d'un réseau cohérent des établissements relevant du contrôle scientifique et technique du ministère sont en cours (Bretagne, Nord-Pas-De-Calais, Rhône-Alpes, Poitou-Charentes notamment)".⁵³

Hormis le fait que de nouveaux différentiels de croissance, prévus ou non, vont en résulter directement ou indirectement, et apparaître sans doute de façon plus transparente, il est probable que toutes les questions pendantes, un moment estompées, liées aux finalités de cet enseignement (et à sa place) pourraient ressurgir avec acuité notamment par le biais des choix de spécialisations des écoles. A moins, pour considérer une autre hypothèse tout aussi plausible, que le processus de mise en conformité de cet enseignement avec l'ensemble des formations supérieures, entrepris depuis une quinzaine d'années en particulier sur le plan de l'organisation des cursus et des certifications, soit maintenant suffisamment "installé" pour que la tendance générale à la professionnalisation des études observable partout ailleurs, ne submerge également ce domaine.

Déjà à l'oeuvre dans les "grandes" écoles d'art cette recherche d'une perspective professionnelle, y compris pour ce choix de formation, et sa transcription dans les contenus et les pratiques (stages, pré-expositions, forums emplois... ou pluridisciplinarité "d'insertion") semble posséder maintenant, dans le cas des écoles des beaux-arts, de grandes capacités de séduction.

⁵³ Avis sur le projet de loi de finances pour 1994, J.P. Fuchs, commission des affaires culturelles, familiales et sociales. Culture et Francophonie. Assemblée Nationale. N°581.

TITRE II

LES ÉLÈVES DANS LE SYSTÈME, CHOIX ET PROFILS

I Organisation des cursus et détermination des élèves

Les principaux changements, rappels

Depuis la réforme de 1972, les études dans les écoles des beaux-arts sont organisées selon un double cursus⁵⁴, cycle court de trois ans et cycle long de cinq ans⁵⁵. *Récemment, à la rentrée 90-91, l'organisation interne des cursus a été transformée au niveau des deux premières années afin de les rendre plus homogènes sur le plan des certifications et surtout de consolider les décisions : les études débutent par une année commune au terme de laquelle intervient le choix du cycle.*

Auparavant le choix s'effectuait dès l'entrée à l'école, avec pour le cycle long un premier cycle d'initiation (années probatoire et post-probatoire), suivi du cycle de spécialisation en trois années.

L'instauration d'une première année commune n'est d'ailleurs pas un simple aménagement de cursus en termes d'aide à la décision ou de gestion des entrées, elle manifeste une révision de la perception hiérarchique des filières et donne une légitimité au doute dans les choix. Pour un enseignement fondé sur le modèle vocationnel, la faille est plus profonde qu'il n'y paraît.

En effet, la réforme abolit de fait la distinction *a priori* entre deux filières parallèles dont les pré-supposés d'orientations étaient radicale-

⁵⁴ Quel que soit le statut de l'école : municipale, régionale ou nationale.

⁵⁵ Cf. partie I, titre II : La réforme de 1988 pour le descriptif de l'organisation actuelle des études et des certifications et un bref aperçu sur la répartition de l'offre par cycle.

ment différents : une filière professionnelle c'est-à-dire axée sur une formation spécialisée dans une optique d'exécution, et une filière généraliste à options différées dans un esprit de formation à la conception ou (et) à l'animation.

Elle prend également en compte la situation des disciplines artistiques dans l'enseignement secondaire, qui, en dépit du développement récent de sections spécialisées, intègre difficilement ce type d'orientation marginale plutôt classée parmi les choix vocationnels à confronter ultérieurement à la réalité des formations.

Toutefois la situation de la filière courte perpétue une somme de "non-dits" apparemment trop risqués pour être discutés actuellement, tant pour ce qui est de sa position relative vis-à-vis de l'enseignement technique que vis-à-vis du marché des qualifications artistiques et de la nature des emplois visés (voire même plus fondamentalement sur la définition de l'art par rapport à la production et à la commercialisation de certains biens marchands). La division implicite du travail artistique que suppose cette double filière à entrée commune s'en trouve peut-être encore accentuée par rapport à l'état antérieur de choix préalable. Elle risque en effet d'accuser un déficit de signalement (déjà complexe à définir dans l'équation nature des tâches/spécialisation) de ses produits diplômés comparativement à ceux d'un cycle long commodément abrité, lorsque s'élèvent des questions de compétences, par les notions de conception et de création.

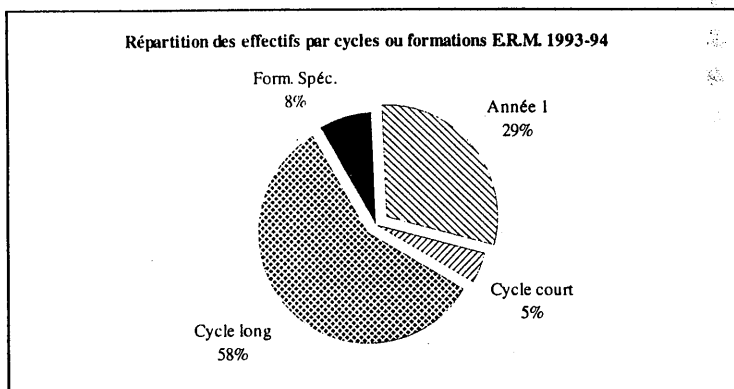
La disparition de la double détermination simultanée d'entrée :
 .filière artistique/autre discipline,
 .filière professionnelle courte/filière généraliste longue,
traduit certainement parmi d'autres changements d'organisation (et plus que les discours "théologiques" sur la création), une évolution profonde des conceptions internes sur les finalités de ces enseignements.

Les écoles régionales et municipales

Répartition des élèves par cycles

Le tiers seulement des écoles régionales et municipales (14 sur 42) assure le cycle court, qui se juxtapose alors au cycle long⁵⁶, très largement majoritaire parmi les inscrits en formations diplômantes comme le montre la répartition des effectifs pour l'année scolaire achevée (93-94) :

Première année commune	2038 él.	(29,5%)
Cycle court	322	(4,7%)
Cycle long	4045	(58,2%)
Formations spécifiques	547	(8,6%)
Ensemble	6952	(100,0)



⁵⁶ A l'exception de l'école de Cambrai qui n'assure que le cycle court dont l'offre globale est donc restreinte. Ceci d'autant que la situation est identique dans les écoles nationales : seules Dijon et Nancy (et jusqu'en 1992, Bourges) présentent ce choix du cycle court. En outre le jeu des spécialisations (arts graphiques/design-cadre bâti) qui n'existent simultanément que dans la moitié des établissements limite encore la disponibilité des formations courtes.

Pour ne retenir que l'orientation alternative par cycle (court/long), il s'avère donc que *neuf étudiants sur dix ont choisi la filière longue, dont la certification terminale (DNSEP) se situe pourtant à Bac+5* soit un horizon relativement éloigné qui témoigne du choix d'une durée de formation comparable à celle des études universitaires par exemple.

Bien que l'introduction de l'année commune provoque une discontinuité des effectifs par cycles entre les rentrées 89 et 90 première année d'application de la réforme, le cycle court paraît s'éroder lentement depuis 1986, érosion accentuée au cours des trois dernières années (donc strictement comparables) avec une perte de l'ordre du quart des élèves depuis 1990, de 440 inscrits à 322 en 1993 pour les deux années du cycle.

L'observation de la diminution du nombre d'établissements "offreurs", vingt écoles en 1986 et quatorze actuellement, semble d'ailleurs confirmer cette perte d'audience, dont ne profite pourtant pas le cycle long plutôt étale voire en légère baisse.

Voir Tableau 9.

Les spécialisations par filière

Les termes du choix des sections de spécialisation n'ont pas été affectés par la réforme des cursus ; cependant, le report de la décision en fin de 1ère année a eu davantage d'incidences sur l'organisation des études du cycle court, pour lequel ce choix se posait d'emblée, que dans le cadre du cycle long qui commençait par un cycle indifférencié dit "cycle d'initiation" de deux années, alors suivi du cycle de spécialisation en trois années. *Voir Tableaux 10 et 11.*

Tableau 9 : Evolution des effectifs des Ecoles Régionales et Municipales de 1980-81 à 1993-94
Répartition par cycles ou formations

		1980-81	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93	1993-94
Première Année*			2125*	1996	2057	2128	-	2198	1912	1992	2038
Formations sanctionnées par un diplôme	cycle long		3968	3873	3985	3974	6030	3980	3925	3978	4045
	cycle court		629	644	635	582	488	440	404	350	322
	coll. d'architecte		244	110	118	86	55	48	20	-	-
	formations spécifiques		581+(38)	519+(151)	597+ (9)	532+(126)	385+(346)	725+(8)	691+(16)	590	547
Total des formations diplômantes		8751	7585	7293	7401	7428	7374	7399	6968	6910	6952

* : Jusqu'en 1989 les effectifs de première année, alors distincts selon le cycle sont reconstitués par addition de l'année probatoire du cycle long et de la première année du cycle court, après quoi (réforme de 1988), une première année commune inaugure les deux cycles.

(..) : données relatives à des "formations non ventilées".

Sources : Tableaux statistiques DEP-MEN

Tableau 10 : Les écoles des beaux-arts nationales, régionales et municipales en 1992-93 :
effectifs par sexe des élèves inscrits dans les formations diplômantes par année d'études
et option selon le statut des établissements

Statut des Ecoles An./option		1ère An.	Cycle court	Cycle long					Form spéc.	Total
				2ème Année	Art	Comm.	Env.	3ème Cycle		
<i>Ecoles Nationales</i>	H	96	22	95	168	24	20	-	46	471
	F	137	31	114	205	43	27	-	69	626
	T	233	53	209	373	67	47	-	115	1097
<i>Ecoles Régionales et municipales</i>	H	931	135	627	809	242	182	24	260	3210
	F	1061	215	759	791	294	231	19	330	3700
	T	1992	350	1386	1600	536	413	43	590	6910
<i>Ensemble</i>	H	1027	237	722	410	266	202	24	306	3681
	F	1198	381	873	499	337	258	19	399	4536
	T	2225	618	1595	909	603	460	43	705	8217

LES ELEVES DANS LE SYSTEME : CHOIX ET PROFILS

Tableau 11 : Les écoles des beaux-arts nationales, régionales et municipales en 1993-94 : effectifs des élèves inscrits dans les formations diplômantes par année d'études et option selon le statut des établissements

Statut des Ecoles An./option	1ère Année	Cycle court	Cycle long					Form spéc.	Total
			2ème Année	Art	Comm.	Design	3ème Cycle		
<i>Ecoles Nationales</i>	249	69	157	412	30	36	-	108	1061
<i>Ecoles Régionales et Municipales</i>	2038	322	1403	1601	473	568	-	547	7021
<i>Ensemble</i>	2287	391	1560	2013	503	604	-	705	8082

. *Cycle court*

Deux sections, *arts graphiques* et *design-cadre bâti*, s'offrent au choix de l'élève qui s'inscrit en cycle court (dès la 1^{ère} année jusqu'à la rentrée de 1989, puis à l'issue de l'année commune à partir de 1990).

Les deux spécialisations connaissent des évolutions de sens inverse depuis 1985, au profit des arts graphiques dont le développement bien que lent, est régulier, tandis que design-cadre bâti, malgré ses trois options⁵⁷ bien différenciées, est en régression. Vers 1985, le choix de la section design-cadre bâti était deux fois plus fréquent que celui en direction des arts graphiques (1/3 des eff.) parmi les 630 élèves du cycle (dont 167 él. en 1^{ère} année) ; depuis 1990 la situation tend à s'équilibrer : les 322 élèves de 2^{ème} et 3^{ème} année en 1993-94 se répartissent pour 150 d'entre-eux en design-cadre bâti, et 172 en arts graphiques, spécialisation qui semble trouver actuellement un second souffle.

. *Cycle long*

Dès lors que la première année (autrefois année probatoire) est isolée, les comparaisons d'effectifs ne nécessitent aucune correction, le palier d'orientation entre les différentes spécialisations du cycle long reste fixé au niveau fin de deuxième année (ex année post-probatoire) et tant la durée du cycle de spécialisation (trois ans) que le choix de sections (Art, Communication, Environnement) demeurent identiques.

Au vu des effectifs globaux, cette filière longue se caractérise d'abord par une remarquable stabilité : de 1985 à 1993 le nombre

⁵⁷ Options : "architecture intérieure", "plastique et technique du projet" (de loin l'option la plus importante, environ les trois-quarts des élèves de cette spécialisation) et enfin une option nouvelle, "modèle et objet industriel" qui se substitue à l'ancienne option, "économie du projet et de la construction", quasiment abandonnée à la veille de la réforme.

d'inscrits post-première année se situe constamment dans une fourchette de 3900 à 4045 élèves (1993-94), dont environ 2642 engagés à cette date dans le cycle de spécialisation proprement dit en vue de la préparation du Diplôme National Supérieur d'Etudes Plastiques comme certification finale (DNSEP, Bac+5).

Pourtant le paysage interne s'est modifié au gré des évolutions d'orientations par spécialisations, la section "arts" rallie toujours une large majorité des inscrits (plus de 60%), mais sa fréquentation est en baisse relative, alors que la petite section "environnement" ou maintenant "design" progresse en égale proportion (de 11% à plus de 21,5% des élèves) et vient de supplanter une section "communication" en recul à 18% des effectifs.

. Formations spécifiques

Depuis qu'elles sont répertoriées parmi les formations diplômantes, c'est-à-dire depuis 1985, ces préparations à des spécialités quelquefois très rares et souvent empreintes de traditions manufacturières ou artisanales locales, au moins à l'origine, affichent des effectifs plutôt en régression, sous la barre des 600 élèves, soit 8% de la population, répartis pour la majorité (345) dans des cursus municipaux agréés (6 écoles), tandis que les autres suivent des spécialisations non agréés (10 écoles). Les titres de spécialités ou les intitulés de qualification des diplômes délivrés, indiquent un certain renouvellement des formations et l'extinction de préparations tombées en désuétude, sans qu'il soit possible de faire un point rapide sur ces mouvements. Il est cependant vraisemblable que la proportion d'élèves inscrits dans ces formations a été sensiblement plus élevée dans le passé avec de grandes disparités selon les écoles. La connaissance des effectifs postérieurs à 1985,

intervient trop tardivement pour rendre compte de l'importance historique de ces formations pour les établissements.

Au terme de ce bref examen des évolutions et en dépit d'un recul insuffisant pour apprécier la pesanteur et la signification de certains changements pour la plupart de faibles amplitudes et affectant de surcroît des populations réduites, trois phénomènes tendanciels méritent d'être retenus selon le niveau d'observation :

. *Une population en état apparent quasi stationnaire*, qui contraste avec l'accroissement général des effectifs de l'enseignement supérieur et, à première vue, ne permet pas d'enregistrer les effets de la mise en place de filières spécialisées dans l'enseignement secondaire ; toutefois ces statistiques d'*inscrits dans les formations diplômantes*, sensiblement améliorées au long de la période, ne livrent aucune information sur l'état de la demande et ses caractéristiques, d'où les limites immédiates de cette perception des cohortes dénombrées sans autre signalement. Parmi les caractéristiques individuelles disponibles, l'âge, le niveau scolaire des entrants et leur origine géographique peuvent cependant fournir d'utiles indications sur les changements survenus, comme il sera vu ultérieurement.

. *Une désaffection pour le cycle court* (alors même que ce cursus est décloisonné par la communauté d'accès avec le cycle long et que des passerelles sont instaurées en cours et à l'issue du cycle) ; désaffection là encore en contradiction apparente avec le mouvement de formalisation des contenus et des cursus et l'affirmation d'une recherche de finalités professionnelles que ce cycle était le premier à proposer (trop ?) directement.

Ce constat appellerait une analyse de fond car cette tendance fait certainement intervenir un ensemble de facteurs tant internes qu'exter-

nes qui accusent les problèmes généraux de l'enseignement artistique (disponibilités de l'offre, professionnalisation et statut économique de l'enseignement, débouchés...).

. Une répartition selon les spécialisations en profonde évolution dans chacun des cycles : attraction pour les "arts graphiques" maintenant à égalité avec "design-cadre bâti" dans le cycle court, tandis que dans le cycle long l'option "environnement-design" cesse de jouer les utilités et dépasse maintenant "communication" derrière une section "généraliste" en recul ("arts").

Faute de connaissance des besoins de qualification et des secteurs de recrutement, il n'est pas possible de se prononcer sur les raisons de ces changements dont les profils semblent cependant traduire des tendances lourdes (de même que pour l'arbitrage précédent, filière courte/filière longue).

Ces mouvements manifestent naturellement pour une part le renouvellement des pôles d'intérêts des élèves, mais ils révèlent aussi certaines représentations professionnelles et une perception du marché de l'emploi (employeurs potentiels et leurs besoins) et peut être aussi, finalement, des changements d'attitude vis-à-vis des certifications. Dans quelle mesure cette relation formation-emploi possède-t-elle un contenu, s'affiche-t-elle et se vérifie-t-elle sur ce marché spécifique, est une autre question encore très rarement soumise aux intéressés (anciens élèves, professeurs et employeurs).

Les écoles nationales

Identité statutaire, personnalités propres et communauté de destin

Comme il a déjà été dit, ce statut d'Ecoles Nationales dont bénéficient actuellement huit établissements ne présente ni unité d'origine historique, ni homogénéité de l'offre de service éducatif, ni cohésion institutionnelle et communauté d'objectifs, au moins jusqu'à la période récente. Afin de tenter d'y remédier pour l'avenir, le projet des pôles régionaux a été l'occasion d'une réflexion parmi ce groupe, sur la vocation ou les intérêts de chacun afin de constituer par positionnement réciproque, un sous-ensemble d'enseignement artistique cohérent. Pour ce noyau institutionnel peu solidarisé jusqu'alors au niveau des enseignements, la prise en compte d'un système d'offre élargi et formellement défini, a forcé une certaine introspection. Leur antériorité et le privilège de leur distinction s'en sont trouvés "rajeunis" dans un environnement rival qui devrait accroître leur intérêt collectif à faire ressortir les points forts des personnalités de chacune⁵⁸.

Ces écoles en tous points comparables aux institutions locales sur le plan de l'organisation générale des études par cycles et spécialisations, possèdent chacune leur panoplie de formation plus ou moins complète. Deux établissements dérogent cependant conformément à leur vocation originelle et assurent exclusivement des formations spécifiques (Arles : photographie, Aubusson : tapisserie). Parmi les autres, seules Bourges et Dijon offrent conjointement cycle

⁵⁸ Volonté de retour à la vocation originelle, prise en compte de nouvelles formations (contenus, méthodes) et "toiletage" général qui se traduisent parfois dans le changement de titre de l'école. Ainsi de l'Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Nancy, fondée en 1909, Ecole Nationale depuis 1950 qui devient en 1991 le seul pôle régional spécialisé en design industriel et graphique en prenant le nom d'Ecole Nationale de Création Art et Design de Nancy (ENCAD).

court (design-cadre bâti) et cycle long (spécialisation : "Arts"). Lorsque la filière longue est cycle unique, Nancy permet les trois spécialisations (Arts, Communication, Environnement-Design), Nice une seule ("Arts") tandis que Limoges et Cergy-Pontoise en assurent deux ("Arts" plus respectivement "Environnement-Design" et "Communication").

A noter enfin que le domaine privilégié d'exercice de la tutelle, selon les termes de ce statut, se situe au niveau pédagogique. Depuis vingt-cinq ans ces écoles ont fait fonction de lieux de réflexion et d'expérimentation pour la maturation et la mise en place des différentes réformes qui ont établi les cursus "modernes" d'enseignement en prélude aux réformes structurelles.

Répartition des élèves par cycle

La figuration de l'évolution générale du public inscrit dans les formations diplômantes de ces écoles depuis une quinzaine d'années fournit une courbe très aplatie qui culmine en 1985-86 avec une population de 1466 élèves après une croissance sensible depuis le début des années quatre-vingt et reflue ensuite pour se situer dix ans plus tard légèrement en retrait du niveau de départ : 1200 élèves entre 1977 et 1980, 1100 environ depuis 1990. (Voir Tableau 12)

Selon la structure condensée par niveau et filière utilisée précédemment, les effectifs se répartissent comme suit (1993-94) :

Tableau 12 : Evolution des effectifs des Ecoles Nationales d'Art de 1980-81 à 1993-94. Effectifs par cycle ou formation

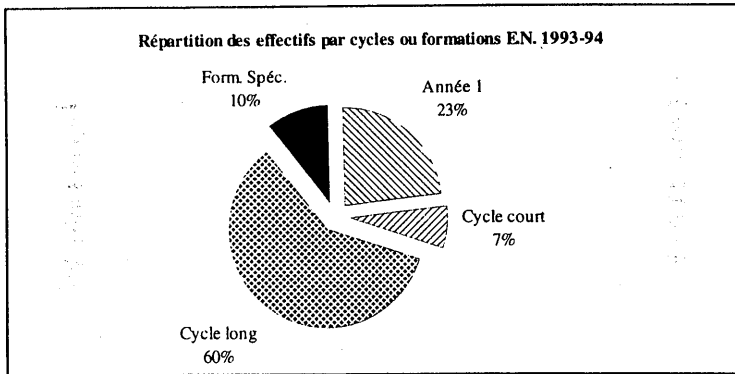
Années		80-81	85-86	86-87	87-88	88-89	89-90	90-91	91-92	92-93	93-94
1ère Année		-	*257	*227	*268	*272	-	243	234	233	249
Formations sanctionnées par un diplôme	Cycle long	-	864	727	760	766	977	678	665	696	635
	Cycle court	-	161	142	129	107	113	74	58	53	69
	formations spécifiques	-	184	169	145	148	124	113	97	115	108
Total des formations diplômantes		1257	1466	1265	1302	1293	1214	1108	1054	1097	1061

Sources : Tableaux statistiques DEP-MEN

* : Effectifs de l'année probatoire jusqu'en 1988-89

Ecoles Nationales

			(E.R.M. rappel)
Première année commune	249 él.	(23,5%)	(29,5%)
Cycle court	69	(6,5%)	(4,7%)
Cycle long	696	(59,8%)	(58,2%)
Formations spécifiques	108	(10,2%)	(8,6%)
Ensemble	1061	(100,0)	(100,0)



La comparaison avec les écoles régionales et municipales (E.R.M.) indique déjà la primauté de l'orientation vers les enseignements de la filière longue, le cycle court ne figurant que très accessoirement dans deux écoles nationales généralistes sur six (les deux autres écoles n'assurant que des formations spécifiques exclusives).

Les écoles restent de taille modeste, les deux plus importantes fluctuant autour de 200 élèves aux deux dernières rentrées, 92-93 et 93-94 (Dijon : 221-221, Cergy-Pontoise : 207-192) alors que les

suivantes comptent de 120 à 160 élèves (Bourges vient en troisième position : 157-142 élèves). Les deux plus petites unités sont les écoles spécialisées d'Aubusson (46-45 élèves liciers) et d'Arles (69-63 élèves photographes).

Si Dijon est toujours la principale école nationale, la hiérarchie de taille dans le groupe semble avoir connu des changements importants depuis 1985, avec notamment les reculs de Nice (137 él.) et Limoges (118 él.)... sous réserve d'ordre statistique.

Les spécialisations par filière

. Cycle court

Même en tenant compte de l'amputation de la première année depuis 1990 ce cycle est en régression rapide dans les écoles nationales : 161 élèves (dont 41 première année) dans trois établissements en 1985-86, 69 pour les deux années du cycle en 1993-94 dans deux établissements⁵⁹. *Tableaux 10 et 11.*

. Cycle long

Le resserrement des effectifs de la filière majeure de ces écoles nationales est nettement marqué depuis 1985, décomptés à partir de la deuxième année, toujours en vue d'établir une continuité de la population du cycle sur quatre ans d'études, les inscrits passent de 834 en 85 à 665 en 1991-92, et 635 en 1993-94.

Toutefois un examen plus précis montre que la contraction des effectifs porte essentiellement sur les trois années du cycle de

⁵⁹ Dijon (design-cadre bâti : 36 él.) et Nancy (arts graphiques 33 él.) qui assure à nouveau cette formation pour 1993-94 alors que Bourges n'offre plus le cycle court.

spécialisation et trouve son origine dans le recul très accentué des deux spécialisations minoritaires, "communication" et "environnement-design". Du quart des inscrits en spécialisation de 1985, l'option "communication" chute à moins de 14% en 1992 puis 6,3% en 1993, de même pour la part de l'option "environnement" réduite de 17 à 10% et enfin 7,5% aux mêmes dates.

Corrélativement l'option "arts" se trouve confortée en position dominante, maintenant hégémonique avec 86,2% des inscrits en 1993-94 (60% en 1985). Cette dernière proportion (60%) correspond aussi il faut le rappeler au niveau de l'option "arts" dans les écoles régionales et municipales, sans grand changement depuis 1985 ; un processus de différenciation semble donc se confirmer à travers ce jeu des spécialisations.

La redéfinition ou la volonté d'affirmer les personnalités et vocations de chacune des écoles, manifestée à l'occasion des évolutions statutaires récentes peuvent contribuer à modifier ce partage des spécialisations. Cependant, pour l'instant, les écoles nationales se présentent d'abord comme le lieu des formations longues, qui plus est "classiques" avec le règne sans partage de l'option "arts".

Ces écoles montrent sur ce point leur singularité et d'une certaine façon leur fidélité à la tradition de l'enseignement des beaux-arts. Les grandes orientations de spécialisations sont appelées à évoluer. Néanmoins il est intéressant de constater que les infléchissements ou les transformations des choix s'effectuent ici indépendamment et de façon radicalement différente, par rapport aux modifications observées dans le segment des écoles régionales et municipales.

Affirmation sans partage de l'option intemporelle "arts", au détriment des options plus sujettes aux circonstances dans le premier cas, contre choix préférentiels pour ces options nouvelles et déclin de faveur pour

l'option traditionnelle dans le second ; les termes du partage et ses enjeux diffèrent d'un ensemble à l'autre, mais indiquent en ce domaine des choix, à l'heure actuelle, particulièrement ouverts pour l'enseignement artistique dans sa totalité.

. les formations spécifiques

Arles et Aubusson (63 et 45 él.) représentent dans ce groupe d'écoles nationales deux cas tout à fait particulier en raison certes des contenus de formation, mais aussi parce que ni les modalités d'accès, ni les cursus et les certifications, ne permettent les comparaisons ou l'assimilation catégorielle, hors l'artifice statutaire.

Si les deux écoles recrutent sur concours, leurs champs de spécialisation respectifs attirent des candidatures de nature différente et touchent des publics inégaux : en 1992, 12 candidats se sont présentés à Aubusson, pour la formation "confidentielle" de licier, 8 ont été retenus, tandis qu'en Arles, l'école nationale de la photographie, voyait affluer environ 450 postulants, 220 ont été retenus pour l'inscription et 25 finalement admis au terme de la procédure (les deux tiers possédant un diplôme d'enseignement supérieur).

Après les préparations et selon la formation initiale (ou l'expérience professionnelle) nécessaires pour envisager la candidature avec des chances de succès, les cycles d'études sont de trois ans pour les photographes et de deux ans pour les liciers.

Le caractère professionnellement très rare des formations (Aubusson) ou la volonté affichée de valoriser la certification au regard du marché (Arles), autant que leurs modes de fonctionnement et leurs pratiques de formations, déterminent des effectifs limités et peu susceptibles de varier dans la durée : une cinquantaine d'élèves liciers et à peine

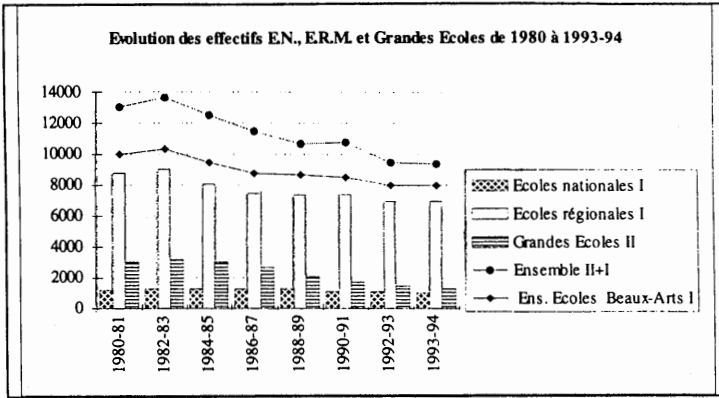
davantage de futurs photographes (de 60 à 70) forment la population de chacune des écoles depuis une dizaine d'années.

Population des écoles, accès aux écoles, la demande

Au terme de cette revue des effectifs de l'ensemble des écoles définies par l'identité formelle de leur offre d'enseignement (organisation des études, contenus et certifications définissent un secteur de formation homogène au sein de l'enseignement supérieur), la démographie scolaire "calme" du segment soulève en raison même de cette stabilité peu courante, autant de questions quant à son mode de fonctionnement, et son pouvoir de séduction, que sur les caractéristiques et les attentes de son public.

Mis à part les évolutions divergentes des trois spécialisations du cycle long (érosion de l'option "arts" du cycle long dans les écoles régionales et municipales, renforcement de sa prééminence dans les écoles nationales), le constat dressé pour les établissements de statut local, vaut également pour les établissements nationaux.

Les modifications d'orientation des cohortes au plan des cursus internes s'effectuent sans variation sensible (ou réellement significative) des flux d'entrée ni des publics en formation pour l'ensemble des cycles et spécialisations.



Les flux d'entrée

2324 élèves ont été admis en première année dans les écoles régionales et municipales à la rentrée 1993 (soit le même effectif qu'il y a une dizaine d'années après une phase de baisse des entrées) sur un effectif d'ensemble de 7000 élèves. Les écoles nationales ont accueilli pour leur part, de 230 à 260 nouveaux élèves à chaque rentrée jusqu'en 1991, le flux d'entrée a ensuite augmenté fortement en 1992 et 1993 : 320 à 340 entrants sur un total fluctuant peu autour de 1100 élèves entre 1985 et 1993.

Parmi les ordres de grandeur rendant compte de l'offre institutionnelle, il peut être noté au passage que *la cohorte des nouveaux inscrits dans les écoles régionales et municipales représente chaque année le double de la population totale en formation dans les écoles nationales.*

Dans un système d'enseignement supérieur en expansion pour des raisons structurelles mais aussi conjoncturelles, la situation des écoles d'art paraît s'inscrire sinon à contre-courant de l'évolution générale, du moins subir ou affronter les effets d'un certain porte-à-faux entre la

formalisation fonctionnelle de son offre et sa posture "artistique" vis-à-vis de la demande. Lieu d'enseignement vocationnel soumis par l'époque aux contraintes, pour certains, quasiment contre-nature des cursus et des certifications, l'école d'art a abandonné une image sociale de marginalité officielle, pas encore compensée par les recherches en cours d'un autre code de visibilité, socio-économique cette fois.

Quid de la demande, défauts d'informations et préalables

Cette perspective rend indispensable une analyse des caractéristiques de la demande, autrefois exonérée par définition des critères d'utilité et de légitimité, puisque le temps consacré à la fréquentation de l'école relevait d'un choix d'attitude tandis que la vocation artistique échappait essentiellement à toute approche externe.

La capacité de formation, une contrainte ?

Face à cette stabilité numérique, survient une première interrogation d'ordre matériel : en tant que structure de formation les écoles ont nécessairement une capacité limitée, d'autant par exemple, que leurs locaux sont souvent ceux de leur création. L'élévation des exigences d'admission n'est donc pas liée exclusivement à des considérations académiques ou à des pratiques de sélection visant la notoriété, mais résulte aussi tout simplement de la nécessité courante de limiter les entrées aux places disponibles (ces types de formations possèdent au niveau de l'espace d'enseignement des contraintes techniques et pédagogiques particulières).

Malheureusement, et comme cela est généralement le cas, aucune mesure de la pression de la demande n'est disponible, sans doute est-elle d'ailleurs impossible à établir en raison de la totale liberté des

établissements en matière de règles d'admission ; néanmoins la fixation des diplômes requis et l'instauration de procédures de sélection supplémentaires plus ou moins élaborées, telles qu'elles se sont généralisées depuis une quinzaine d'années afin de traiter la demande, mériteraient une approche quantitative globale et méthodologiquement cohérente.

En l'absence de la mise en oeuvre d'une démarche statistique de ce type, *les informations parcellaires livrées selon leur convenance par les établissements, doivent être considérées avec prudence et, en tout état de cause, ne permettent aucunement de se prononcer sur le degré de satisfaction d'une demande dont restent à établir les règles d'agrégation et de calcul global.* Comme il en va de même du niveau de la demande en main-d'oeuvre artistique, tout aussi insaisissable (ou plutôt actuellement encore indéterminée alors qu'un intérêt se manifeste cependant en ce sens), l'estimation des besoins, leur traduction en capacité de formation, et l'avis d'opportunité à les satisfaire, relèvent d'autres champs d'évaluation et de décision (toujours de l'ordre des pouvoirs locaux renouvelés par la réforme régionale en particulier, dans leur fonction de décideurs traditionnels pour ce type d'enseignement).

Une forme récente d'évaluation de la pression de la demande

Pour l'heure les informations délivrées par les écoles constituent le seul moyen de se former une idée de l'état de la demande et des capacités des établissements à y répondre, dans le cadre plus général de leur politique d'établissement qui fait précisément du recrutement un paramètre stratégique.

Cette fragmentation de l'information s'accompagne de l'impossibilité à tenter de saisir des évolutions (sauf à entreprendre de difficiles recherches monographiques sur ce point). La demande d'information à ce sujet est en effet récente et exprime d'abord un besoin d'information en matière de choix d'orientation. D'où l'effort documentaire entrepris aux côtés de l'ONISEP⁶⁰ par des revues spécialisées du domaine artistique pour établir des inventaires de formations dont le "Guide des Ecoles d'Art" de la revue Artistes publié pour la première fois en 1993 est le meilleur exemple.

Le guide indique pour les écoles qui ont communiqué ce type de renseignement le nombre d'admis par rapport aux candidats ou postulants en 1992.

Malgré l'absence de définition rigoureuse des qualités de candidats ou de postulants, susceptible de générer des écarts importants selon les procédures administratives d'inscriptions et les modalités de sélection, cette source représente l'unique effort d'appréhension systématique de la demande (même si tel n'est pas le sens de la démarche dans l'esprit des rédacteurs d'un guide pratique destiné aux étudiants qui trouvent là un indicateur utile de la difficulté d'accès).

Parmi les écoles nationales, les rapports pour Bourges, Dijon, Limoges et Nice sont de un admis sur trois candidats alors que le plus grand nombre de postulants réduit ce ratio d'accès à un sur six en première année de Nancy. Des raisons de localisation (Ile-de-France)

⁶⁰ Le Dossier de l'ONISEP : "Etudes d'Art, Réussir" (4ème trim. 92) par ailleurs très complet grâce à sa couverture de l'ensemble des formations artistiques précisément décrites (cursus, diplômes, métiers, pour les domaines des arts plastiques aussi bien que ceux de la musique, l'audiovisuel, l'architecture...) s'il indique bien les conditions et modalités d'accès ne renseigne pas sur les ratios candidats/admis.

dans un cas et de spécialisation (photographie) dans l'autre, contribuent à faire des écoles de Cergy-Pontoise et Arles les plus sélectives de l'ensemble des écoles d'art (un admis sur dix), en dehors des trois grandes écoles parisiennes.

La concurrence n'est pas moins sévère à l'entrée dans les écoles régionales et municipales, puisque les écoles des grandes villes en particulier présentent souvent des ratios de un admis pour quatre ou cinq postulants, voire plus, notamment sur toute la façade atlantique de Rouen à Bordeaux en passant par Caen, Quimper, Nantes, Rennes ou Angers...pression de la demande soulignée car déjà remarquée lors de l'examen des évolutions régionales.

Cette remarque d'ordre géographique ne signifie pas que les écoles d'autre régions soient d'accès plus aisés : il est rare que se présentent moins de deux candidats pour une place quelle que soit la taille de la ville et (ou) de l'école.

A la rentrée 1992 la tendance générale situe le rapport des admissions à un entrant pour trois candidatures, avec une forte concentration autour de cette proportion, les cas de sélection beaucoup plus drastique étant grandement plus fréquents que l'inverse.

Les implications de la mesure de la demande, présentation et exploitation de l'information

Les objectifs

Les données recueillies constituent certainement une base correcte d'appréhension de la demande et si rien ne permet de mettre en doute la qualité des informations, il importe cependant de garder à l'esprit le caractère informel de leur collecte dans la perspective notée précédem-

ment. L'objectif unique de cette démarche est l'obtention afin de publication d'une information pratique et ne s'inscrit nullement dans un cadre d'évaluation. Elle souffre donc d'un manque intrinsèque d'homogénéité, qui ne peut lui être reproché. *Les réserves classiques se situent en fait du côté de la source d'information et plus précisément de son appréciation de la valeur stratégique des informations délivrées par rapport à ses différents interlocuteurs, partenaires ou concurrents.*

La puissance...

Dans le cadre d'un enseignement dépendant d'un système local d'affectation des ressources, l'obtention des moyens se négocie entre autres sur cette question des capacités d'accueil face à la demande révélée par les candidatures. *Le mode de financement renforce par conséquent le rôle déterminant de tout indicateur de demande, dont l'école connaît et apprécie la valeur "objective" face à des élus locaux, responsables à la suite des transferts de compétences de l'Etat, d'une part croissante des affectations budgétaires du secteur éducatif.*

Cette nouvelle concurrence dans l'accès aux ressources sur le plan local oblige donc les écoles d'art, jadis seules à prétendre aux financements municipaux et régionaux, à faire un effort de présentation, jusqu'alors moins vital.

Et la gloire...

Dans une autre perspective concurrentielle, celle de la capacité d'attraction et de la notoriété, *l'indicateur tend à établir publiquement la considération dont jouit l'école, ce qui là encore n'est pas dénué d'intérêt dans le cadre des aménagements en cours du côté de l'offre.* La présentation synthétique du dispositif sous forme de guides de

repérages aussi exhaustifs que possible est symptomatique de la fin d'une époque d'isolationnisme généralisé.

Les changements de rapports inter-établissements, hésitants entre solidarité et concurrence au terme des nécessaires complémentarités invoquées de toutes parts, n'ont de signification, en dehors de leur aspect institutionnel privilégié pour motifs d'installation, que dans la capacité des écoles à créer un modèle d'identification clair et fort de leur enseignement face à une demande supposée dans l'expectative (et non captive, du moins en partie).

Une inconnue pourtant intéressante

Le fait qu'aucune donnée relative à l'intensité de la demande n'ait été disponible antérieurement ne permet pas d'éclairer le constat de relative stagnation des flux d'entrants ; dans quelle mesure les capacités d'accueil et de formation ont-elles pesé sur la régulation des effectifs demeure sujet à supputation. Autrement dit, *dans l'ignorance de la demande il est impossible de se prononcer sur l'élasticité de l'offre, il est simplement permis de penser que la formalisation des cursus avec intégration des validations, contribue à en accroître sensiblement la rigidité*, par rapport à l'époque où les contraintes techniques de formations en ces domaines étaient pondérées par l'usage coutumier de fréquentations plus lâches des enseignements sous couvert de l'apprentissage académique.

II Les élèves, caractéristiques

Sélection accrue ou statu quo de la demande, globalement la population dénombrée dans les écoles varie peu depuis une dizaine d'années. Ainsi, sauf à occulter les transformations profondes des

enseignements secondaires et supérieurs et à admettre une pérennité de comportement dans le choix des études artistiques qui confine au déterminisme de l'analyse vocationnelle, il faut s'interroger sur l'identité des élèves.

Le statut historique de l'élève : un compromis entre l'individu, l'école et la société

La qualité d'élève des beaux-arts s'assortit encore de caractéristiques de représentations conventionnelles qui définissent davantage un modèle comportemental stéréotypé, que l'individu lui-même. Sur ce personnage historique les données signalétiques sont rares, et n'ont pas fait l'objet de publications statistiques, jusqu'à la période moderne ; *tout se passe comme si l'image de l'élève avait suppléé à son signalement, y compris semble-t-il pour les écoles.*

Dans la relation particulière entre la société (en tant que communauté tutélaire notamment) qui a souhaité l'école et assure son entretien, dans les hésitations de l'école ensuite sur les définitions de contenus et de modalités de formation auxquelles l'académisme fournit un abri temporairement sûr, dans le rapport de liberté contenue, enfin, accordée à l'élève, la condition tacite étant qu'il n'interroge pas l'institution, *l'existence de ce type d'enseignement repose sur une longue suite d'accords réciproques de non questionnement. L'élève s'inscrivait d'autant mieux dans ce contexte flou que l'organisation des études était elle-même objet d'aménagements entre l'institution et l'individu, chacun sachant pertinemment ce qu'il pouvait attendre de l'autre.*

Posture moderne : normalisation des études, statut étudiant

La rigueur anonyme des cursus obligatoires, de leur accompagnement de validations, et la transformation totale de sens du temps de fréquentation de l'école, maintenant tendu par la certification finale, ont imposé aux deux parties un système de présentation mutuelle différent : *l'école affirme sa fonction de sélection dès l'entrée, à l'élève de démontrer ses capacités et sa détermination pour suivre cet enseignement, au terme d'un choix de formation par nature de moins en moins différent de celui d'autres filières.*

Toute référence à une quelconque marginalité a disparu, et la représentation convenue de l'élève comme personnage incontrôlé laisse la place à un étudiant normé, (presque) commun, variété dont les caractéristiques peuvent être comparées à celles de l'espèce. En revanche, la nouveauté de la démarche pour le secteur artistique ne permet pas de suivre l'évolution structurelle des publics d'élèves selon ces quelques caractéristiques classiques (âge, sexe, CSP d'origine, niveau scolaire, origine géographique), depuis plus d'une dizaine d'années, ce qui entrave la compréhension des changements.

Cette lacune est d'autant plus regrettable dans le cas des enseignements artistiques que leur statut comme filière de formation peut actuellement prêter à des analyses très diverses, maintenant que le marché a, selon l'expression de R. Moulin, "fait irruption dans les écoles" ; non seulement le marché de l'art comme cette observation l'entend, mais aussi, et surtout, le marché de l'emploi et des qualifications, qui impose des contraintes de contenus et de programmes, mettant en cause la nature même de cet enseignement et ses finalités.

Etat-civil..... Age, sexe

Globalement, tous établissements confondus, la répartition des étudiants des beaux-arts par sexe est parfaitement identique à la répartition actuellement observée dans l'enseignement supérieur : *les étudiantes représentent environ 54% des effectifs totaux à partir de 1990.*

Toutefois si cette majorité féminine n'est acquise que depuis 1981-82 parmi la population universitaire, elle apparaît plus ancienne pour l'enseignement classique des beaux-arts, mais autant qu'il soit possible de le savoir, alors que toutes les formations supérieures se féminisent⁶¹, la répartition dans les écoles artistiques se montre stable au moins au cours des quinze dernières années, pour lesquelles l'information est disponible. Cette répartition n'est pas directement accessible de façon détaillée pour les filières universitaires artistiques (arts plastiques, histoire de l'art), sachant cependant que les disciplines de Lettres et Sciences Humaines comptent plus de 70% de femmes ; l'enseignement artistique de l'université apparaît sensiblement plus féminisé que celui des écoles des beaux-arts.

Une histoire sexuée

Il n'est d'ailleurs pas anecdotique de noter que si des cours de dessin, le plus souvent privés (donc onéreux), à destination des jeunes filles, se rencontraient fréquemment jusqu'au début de ce siècle, certaines écoles des beaux-arts municipales ou nationales, telles Dijon,

⁶¹ A l'heure actuelle, la proportion d'étudiantes varie, selon les disciplines et les cycles, du tiers des effectifs de second cycle scientifique à 75% en premier cycle littéraire, les juristes occupant une position médiane (et moyenne pour l'ensemble des disciplines) avec 56% de femmes.

ne se sont ouvertes aux femmes que tardivement, avec une réticence intellectuelle perceptible, après la première guerre mondiale seulement⁶². Et ce, au terme d'une démarche qui manifeste la *conception antérieure d'une formation dispensée par ces établissements à destination d'un public "naturellement" masculin.*

La méconnaissance statistique de cette variable élémentaire est donc d'autant plus regrettable qu'elle dissimule en partie la représentation sociale de cet enseignement et l'évolution de sa fonction dans le temps. Le fait, par exemple, que sur la période récente d'une quinzaine d'années, la répartition par sexe des publics en formation semble avoir atteint un équilibre relativement stable à majorité féminine marquée, bien que relativement étroite (55-45), indique une situation originale dans l'enseignement supérieur où les femmes gagnent du terrain dans l'ensemble des disciplines.

Répartition par type d'établissements et filière

Du point de vue institutionnel, la distinction école nationale/école régionale ou municipale, n'indique que de faibles écarts, en tous cas non significatifs pour la période récente : la représentation féminine varie pour les deux catégories d'établissements, dans une fourchette de 52 à 56% des effectifs. Seules sont perceptibles de légères différences d'évolutions au début de la décennie : dans les écoles nationales la

⁶² alors que l'enseignement secondaire est ouvert aux jeunes filles depuis 1882, il faut attendre 1918 pour que (à la suite d'une pétition adressée au préfet de la Côte-d'Or) le conseil d'administration de l'école des beaux-arts de Dijon, accepte leur admission... en se fondant non pas, selon toute attente d'une logique républicaine, sur un principe égalitaire émancipateur, mais en invoquant les conséquences de cette "guerre implacable" qui "va priver les arts et l'industrie d'un nombre considérable de travailleurs" de sorte "qu'il faudra certainement recourir au travail féminin." (Extrait des délibérations cité par M.L. Cluzel dans son mémoire de maîtrise sur l'histoire de l'école).

proportion de femmes décroît, de plus de 58% en 1980 à 52% en 1988, tandis que dans les écoles régionales et municipales se retrouve le même taux voisin de 53%, en début et en fin de période.

Une évolution plus remarquable s'opère au niveau des cycles au sein des écoles régionales et municipales : la décroissance rapide du cycle court, de la rentrée 1985 (plus de 600 élèves soit environ 10% des effectifs) à celle de 1992 (350 él., 5% des effect.), s'accompagne d'une féminisation du public très sensible après 1990. Ainsi, d'une situation de mixité parfaite en 85, la répartition pour la dernière année scolaire (1992-93) s'établit-elle à 60-40. Toutefois, même si un très léger recul des femmes est apparu récemment dans le cycle long, la faiblesse des effectifs du cycle court affecte peu la stabilité de la répartition d'ensemble.

Le segment élitiste : des profils différents d'une école à l'autre

Plus caractéristiques sont les publics de chacune des trois grandes : ENSBA, ENSAD, ENSCI, dans l'ordre de création. L'aînée (les Beaux-Arts) attire davantage les femmes qui constituent 58% des effectifs en cours de formation ; à l'inverse les jeunes Ateliers se présentent pour l'instant comme un bastion masculin avec près de trois-quarts d'aspirants créateurs, quant aux Arts-Décos l'assistance est équilibrée légèrement au profit des femmes (51%, bien que par le passé le public ait été majoritairement masculin, 57% en 1975). Institution à part, l'Ecole du Louvre est fréquentée par un public essentiellement féminin (80% des 2500 élèves)⁶³.

⁶³ En raison de l'absence de sélection à l'entrée et du mode consécutif d'organisation des études, la moitié de l'effectif global est en fait inscrit en 1ère année. L'importance de cette population autant que sa spécificité posent en outre un problème d'agrégation statistique, le rattachement pur et simple de l'Ecole du (à suivre...)

Les arts appliqués : une avancée féminine

Parmi les quatre écoles spécialisées d'arts appliqués offrant des formations supérieures, seule l'école Duperré qui prépare notamment au DSAA "mode et environnement" a surtout la faveur des femmes (75% des él.). Quant aux deux écoles les plus spécialisées, Boulle et Estienne, si leurs vocations originelles (métiers de l'ameublement pour l'une, métiers du livre pour l'autre) relevaient d'un espace de métiers masculins, l'évolution des techniques et des professions vers la communication graphique ou l'architecture intérieure et les arts de l'habitat, a dans les deux cas contribué à l'arrivée des femmes, maintenant parvenues presque à égalité d'effectifs avec les hommes dans les formations supérieures de ces établissements. L'école la plus importante et la plus polyvalente enfin, l'ENSAAMA Olivier de Serres, qui revendique une approche pluridisciplinaire autour de la notion de "design global", semble dans cet esprit, être redevenue plus attractive pour les hommes (51% des inscrits 92-93).

Le secteur privé : les femmes d'abord, mais les hommes arrivent

Les écoles privées dont la population recensée en 1992-93 (6000 élèves dans 56 établissements) est aussi importante que celle de l'ensemble des écoles régionales et municipales, montrent, et ce résultat est sans doute plus inattendu, une même répartition par sexe, la proportion de femmes s'établissant aux environs de 56%. Ce pourcentage a peut-être été plus élevé par le passé (plus de 60% en 87-88 sur seulement 2000 élèves recensés dans les 11 établissements qui avaient

⁶³(...suite)

Louvre au groupe des écoles supérieures publiques, dont elle constitue alors à elle seule, entre la moitié et les trois-quarts des effectifs, fausse totalement l'appréhension des caractéristiques des populations.

répondu). Cependant, depuis, alors que ce secteur est statistiquement de mieux en mieux appréhendé, la proximité de population avec l'enseignement public, selon ce critère, est confirmée d'année en année. La connaissance élémentaire des caractéristiques des élèves de ce secteur privé en développement, mais encore mal appréhendé, offrirait donc un premier éclairage sur les déterminants des choix pour ces formations et les modalités d'accès (sachant que les formations sont généralement onéreuses face à un secteur public gratuit mais sélectif).

Age...

Cette caractéristique ne suffit pas à différencier le public des écoles d'art de celui de l'enseignement supérieur (même si des écarts de structure sont repérables ici ou là) ; la généralisation de l'accès post-baccalauréat, en particulier, et l'instauration de cursus de longueurs voisines ont homogénéisé les populations, au moins pour les écoles nationales, et les écoles régionales et municipales.

L'évolution la plus notable renvoie précisément à l'élévation du niveau d'accès dans les écoles sous statut local, qui voient leurs effectifs vieillir par réduction de l'importance des cohortes les plus jeunes (17-18 et 19-20 ans) en recul de sept points en cinq ans, de la rentrée 85 à celle de 89 (de 47% à moins de 40% des eff.).

Corrélativement, la tendance à l'accroissement du groupe des 23-24 ans est également bien discernable : simple effet mécanique vraisemblablement conjugué au mouvement général d'allongement des études (renforcé par les normalisations de cursus et les obligations de validations) ainsi que par le déclin du cycle court.

Les *écoles nationales* dont les exigences d'accès (en particulier au niveau des certifications requises) sont établies de plus longue date,

présentent une structure par âge très stable, jusqu'aux années quatre-vingt-dix, légèrement décalée (plus âgée) par rapport aux écoles régionales et municipales, le vieillissement de ces dernières devant selon cette tendance, effacer rapidement tout écart⁶⁴. La population féminine accède cependant plus jeune (22% des femmes sont inscrites avant vingt ans) que les hommes (13%) à cette catégorie d'établissements nationaux, alors que cette précocité (également observée parmi l'ensemble des étudiants de l'université), ne se remarque pas dans les écoles régionales et municipales.

Une comparaison rapide avec la population universitaire indique d'ailleurs que les élèves des écoles d'art sont plus âgés, essentiellement en raison d'un accès plus tardif de un à deux ans, différé, qui se répercute ensuite sur la structure par âge jusqu'à vingt-cinq ans. A l'université, la représentation des différentes classes d'âge décline ainsi très rapidement après 20 ans : le groupe des 19-20 ans est le plus nombreux, 30% des effectifs, proportion qui se retrouve dans les écoles d'art, où cependant la classe d'âge suivante demeure au même niveau, d'où une pyramide des âges plus vieille, "épaissie" notamment autour des 21-24 ans qui comptent la moitié des élèves de l'enseignement supérieur artistique, alors que ce groupe n'excède guère le tiers des étudiants des disciplines universitaires.

Cas particulier des "écoles supérieures publiques"

L'examen des caractéristiques de la population des écoles supérieures publiques exige des précautions particulières en raison de l'hétérogénéité et du défaut de continuité dans l'extension accordée à cette

⁶⁴ Bien que l'information statistique disponible progresse, cette caractéristique des élèves de l'enseignement artistique a disparu des Tableaux Statistiques de la D.E.P. depuis l'édition 1990-91.

rubrique. La différence la plus notable par rapport à l'ensemble des écoles publiques précédentes est due à un accès plus tardif qui provoque un glissement d'environ 2 ans dans la représentation relative des différentes classes d'âge jusqu'à 25-26 ans et une présence importante d'élèves plus âgés. L'impossibilité d'obtenir une configuration claire de ce segment dans le temps, en dehors de l'individualisation des grandes écoles d'art, ne permet pas de percevoir les évolutions possibles de leur public selon ce critère, tant certains effets dépendent en fait des variations du champ d'observation. Comparativement avec les autres écoles publiques, la structure par âge de ces écoles supérieures indique une sous-représentation des plus jeunes : les 19-20 ans notamment ne regroupent qu'environ 16% des effectifs contre près du double dans les écoles des beaux-arts de province. En revanche les plus de 25 ans forment plus du tiers de la population contre moins de 15% ailleurs. Ces différences de part et d'autre réduisent l'importance de la population médiane des 19-24 ans, de 80% des effectifs dans les établissements nationaux ou régionaux à moins des 2/3 dans cette catégorie d'établissements publics supérieurs, constituée des écoles phares de l'enseignement artistique.

Plus précisément, l'entrée aux *Beaux-Arts* ou aux *Arts-Décos*, apparaît exceptionnelle avant 20 ans, âge à partir duquel chaque année de naissance représente 10 à 15% des effectifs, jusqu'aux classes d'âge des 25-26 ans ; ainsi, dans ces deux écoles, 1 élève sur 3 a plus de 25 ans contre 1 sur 8 dans les 52 écoles municipales, régionales ou nationales. La longue absence de cursus formel pour certaines⁶⁵, le

⁶⁵ Ainsi qu'il est précisé en note des "tableaux statistiques" l'ENSBA "n'ayant pas un cursus structuré en années, les élèves comptabilisés dans la colonne 2ème année sont de 2ème à Xème année de formation selon la durée de présence dans l'établissement" jusqu'en 90-91. Après quoi, normalisation aidant, l'information est livrée par année d'études de la 1ère à la 4ème et plus selon le mode commun.

caractère accessoire de la certification et les relations complexes de formations établies dans le cadre de l'école modèlent des comportements d'utilisation du temps et du support institutionnel à l'origine de ces prolongations de scolarité ou des fréquentations tardives. Le maintien dans ce statut prend alors parfois le pas sur la formation, pour devenir un objectif en soi, dans une période de latence vue comme détour de production artistique future. Plus sûrement, cette posture d'observation dans un lieu de circulation et d'échange de catégories d'informations restreintes qui délimitent l'accès aux marchés, accrédite l'offre professionnelle implicite de l'élève en disponibilité active.

Là encore les changements d'attitude dans l'attente d'un contenu de formation "exposable" et "réalisable" (au sens économique du terme), par la suite, non pas seulement dans les espaces ad hoc, mais bien sûr le marché des compétences et qualifications avec négociation de l'emploi à la clef, contribuent sans doute à contraindre la trajectoire de formation, à la partitionner et la borner dans le temps, de sorte que les temps de suivi d'enseignement tendront à définir, ici comme ailleurs, des âges d'études normalisés par séquences formatives. A cet égard, *l'âge constitue donc, dans ces disciplines artistiques, un indicateur plus "signifiant" qu'ailleurs*, car participant d'autre chose que l'analyse fonctionnelle de système, courante dans l'appareil éducatif.

Le "Privé" : une clientèle jeune

Le secteur privé d'enseignement artistique, outre son hétérogénéité fondamentale qui renvoie vraisemblablement à des publics très différents, présente statistiquement l'image d'une clientèle jeune : en 1989-90, 82% de ses élèves étaient âgés de 17 à 22 ans contre 62% dans les écoles nationales d'art et moins de 40% aux Beaux-Arts et aux Arts Décos. Ce constat peut étonner. Cette affluence sensiblement plus

jeune que dans le secteur public, indique à la fois des choix individuels précoces et des modalités académiques d'accès plus ouvertes (en fait, une large gamme de politique de recrutement, du pré-requis minimum : culture générale-entretien, aux systèmes de sélection les plus élaborés lorsque la notoriété de l'institution le permet ou l'impose, le tout moyennant finances, quelles que soient les autres conditions).

Cet aspect financier n'est sans doute pas totalement étranger à la jeunesse de cette population. Face aux dispositions et à la détermination de leurs enfants, l'agrément familial de la vocation et les bonnes dispositions financières sont vraisemblablement soumis à une loi de rendements décroissants avec l'âge, qui réduit les chances de soutien des espérances avec le temps, et en toute logique économique, favorise les engagements précoces dans cette voie.

Un troisième facteur institutionnel intervient enfin : de nombreux établissements privés ont pour objet de formation la préparation aux examens ou concours d'entrée dans les écoles publiques particulièrement sélectives⁶⁶, ce qui en tout état de cause ne peut que favoriser l'admission dans les autres, et permet aux jeunes candidats de prendre la mesure de leurs capacités et de leur détermination (par correction onéreuse de certaines illusions). A ce propos, il faut d'ailleurs noter que les classes préparatoires assurées par des établissements publics se sont considérablement raréfiées ces vingt dernières années, notamment en raison de la fermeture des petites écoles municipales, dont ce type d'enseignement constituait la principale raison d'être.

⁶⁶ A titre d'exemple, en 1991, près du tiers des nouveaux élèves admis à l'Ecole Nationale Supérieure des Arts Décoratifs de Paris, sont issus de l'Atelier Mét de Penninghen et Jacques d'Andon, qui fonctionne comme une année préparatoire à l'admission aux écoles supérieures d'arts publiques et privées, françaises et étrangères. (in *Artistes hors-série*, Guide des Ecoles d'Art 1993).

Physionomie des publics à dix ans de distance

Deux instantanés du public des écoles d'arts, saisis au tout début des années quatre-vingt puis une douzaine d'années plus tard, montreraient à peu près la *même répartition d'hommes et de femmes* avec, à y regarder de plus près, quelques visages féminins de plus du côté des écoles régionales et municipales lors des rentrées quatre-vingt-dix.

Peut-être plus perceptible, serait la *maturité des cohortes récentes*, les nouveaux élèves faisant à des degrés divers selon les établissements, figures d'aînés par rapport à leurs prédécesseurs (à des degrés divers selon les établissements). Effet de vieillissement dont la manifestation la plus visible est le retrait constant des plus jeunes, globalement compensé en fin de cursus, par une progression équivalente des aînés.

Un accès plus tardif

Significativement, les écoles nationales présentent la meilleure illustration de ces changements : l'ensemble des 17-20 ans qui constituait plus de la moitié des effectifs (54%) au seuil de la décennie (79-80) n'en regroupe plus que le tiers dix ans plus tard ; corrélativement, les classes d'âges des 23-24 ans et 25-26 ans doublent chacune leur représentation (de 11 à 22% pour la première, de 5 à 10% pour la seconde). L'accès plus tardif aux écoles rend compte de l'élévation des exigences, saut qualitatif clairement repérable au tout début des années quatre-vingt pour cette catégorie d'établissements, auquel il convient certainement d'ajouter un facteur externe : l'allongement des scolarités dans le secondaire qui produit des bacheliers de plus en plus âgés.

Parallèlement, le cadrage fonctionnel des formations, dont résultent des cursus et des objectifs de certifications d'inspiration professionnel-

le, engagent les élèves sur une succession d'échéances à termes annuels, qui se traduisent par un allongement des suivis de formations diplômantes et reculent d'autant l'âge de sortie.

Une évolution identique s'observe dans les écoles régionales et municipales, qui restent cependant un peu plus "jeunes" en raison de la grande diversité de leurs conditions d'admission, et pour une part de leur fonction (formalisée pour certaines) ou de leur utilisation, comme préparation aux écoles nationales ou aux grands établissements d'enseignement supérieur artistique. Le vieillissement de leur population n'en est pas moins notable.

Considérant le cas des grandes écoles d'art, seules les statistiques de l'école des Arts Décoratifs permettent de percevoir une évolution selon cette caractéristique, évolution en tout point semblable aux autres écoles, encore que particulièrement accentuée : en 1987, dernière année publiée, un élève sur dix seulement a moins de 20 ans contre un sur cinq en 1980 ; en revanche, la proportion des plus de vingt-cinq ans a doublé en sept ans, du sixième au tiers des effectifs.

Des effets liés, de l'amont du choix à la finalité d'élaboration des parcours

Les causes structurelles, internes et externes, expliquent une part indéterminée de ce vieillissement général des élèves de l'enseignement supérieur artistique public, l'élévation de une à deux années de l'âge d'entrée ayant des conséquences mécaniques sur l'ensemble de la structure par âge. Cependant l'intégration de la part des élèves, du diplôme terminal comme objectif valide pour motiver la poursuite et l'achèvement d'un cycle conçu selon cette finalité, a vraisemblablement profondément transformé la signification et la gestion individuelle des

parcours de formations ; ce genre de changements structurels des populations en constitue un indice parmi d'autres.

Vu en perspective, cet aspect fondamental de l'évolution de l'enseignement artistique (les mutations respectives de l'offre et de la demande, pour effectives qu'elles aient été, restent à élucider), entérine les changements d'attitude insoupçonnés au début des réformes⁶⁷ (années soixante-dix) qui modèlent maintenant le fonctionnement du système. Faute de données longitudinales ou d'études de cheminement, ce type d'évolution demeure cependant dans le flou des arrières-plans, les seules mesures disponibles étant à rechercher du côté des flux de diplômés.

Niveau d'études des élèves lors de l'entrée dans les écoles d'arts

Exigences académiques, modalités d'entrée, l'apparition des politiques de recrutement

Parmi les caractéristiques des élèves, le niveau d'études est la seule variable sur laquelle l'institution possède une capacité d'action directe en posant ses conditions d'entrée. Ce paramètre contribue à définir d'autres caractéristiques des élèves, et constitue pour l'établissement la variable instrumentale fondamentale de sa politique de recrutement, c'est dire qu'il s'agit de l'une des variables stratégiques de la politique de formation, peut-être la plus importante. Dans un système d'enseignement non banalisé, composé en grande partie d'établissements indépendants, cette exigence préalable affinée ensuite au gré des

⁶⁷ Le rôle des certifications était alors âprement discuté... dans ce cas particulier les conséquences des choix de validations sur le modèle de fonctionnement des écoles ont été occultés par les questions de l'époque sur la fonction sociale des diplômes d'une part, et leur signification dans l'antinomie création/évaluation d'autre part.

procédures d'admission par des critères de sélection plus ou moins compliqués, engage la vocation et l'image de l'école.

L'autonomie de l'établissement en ce domaine s'est élargie sans véritablement gagner en signification en raison de la proportion croissante de bacheliers, la possession de ce diplôme comme minimum requis peut être considérée comme un simple alignement sur les conditions générales d'accès à l'enseignement supérieur.

Si par ailleurs les Beaux-Arts n'ont pas connu la même progression des effectifs que la plupart des autres formations supérieures, les écoles n'ont pas non plus globalement souffert de difficultés de recrutements⁶⁸, comme en attestent les taux d'accès (candidats/admis). La demande, certes en partie du fait des rigidités de l'offre, a donc constitué un facteur de renforcement de la sélection, plutôt qu'un frein à la hausse des exigences.

De ce point de vue, le système de contraintes (institutionnelles, démographiques et pédagogiques) a donc laissé aux établissements une grande liberté de manoeuvre et d'expérimentation. Il en est résulté un développement disparate de procédures d'admission hétérogènes, en constante évolution, et en tous cas, selon les choix d'objectifs et les critères retenus par leurs concepteurs, de plus en plus "filtrantes", segmentées et formalisées. A cet égard la transformation est radicale par rapport à l'inspiration essentiellement vocationnelle du guide d'accès qui était de règle vingt ans en arrière.

⁶⁸ Bien que de petites écoles aient eu à en souffrir, précisément en raison d'un effet de taille : en dessous d'un certain seuil, l'établissement perd son attractivité et même sa crédibilité. A quoi s'ajoutent des difficultés fonctionnelles. L'extinction de petites unités n'entretient donc pas (nécessairement) de relation directe avec le niveau de demande locale ou régionale.

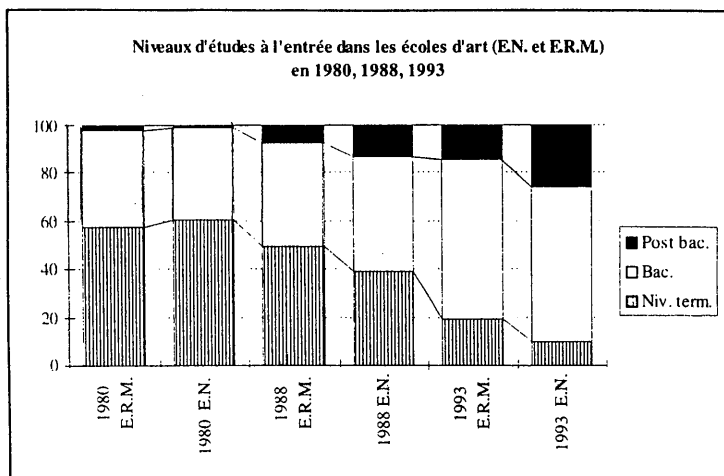
L'impératif de "mise à niveau" des filières artistiques

Quel que soit le statut des écoles, l'élévation du "niveau acquis" par les élèves entrant en première année a été particulièrement rapide depuis quinze ans, mais au tournant des années quatre-vingt-dix, le rythme de disparition des non-bacheliers s'est brutalement accéléré, marquant ainsi la phase terminale d'homogénéisation du niveau de recrutement avec l'ensemble de l'enseignement supérieur.

Dans ce cas, cette "mise à niveau" est porteuse d'une évolution de l'appréciation sociale de ces formations. L'alignement des choix interdisciplinaires permet une évaluation différente de cet ordre d'enseignement et lui accorde un nouveau statut. En effet l'écart global antérieur de niveau et les notables disparités inter-établissements, reentraient aussi parmi les causes de marginalisation de ces formations (quand bien même étaient plutôt mises en avant la nature de la discipline et la spécificité du choix), l'inégalité d'obligation ne pouvait qu'affecter la reconnaissance des enseignements artistiques et de leurs élèves. Que ces derniers se voient accorder le statut d'étudiants au moment où la possession du bac est devenue la première exigence d'accès aux écoles d'arts n'est pas fortuit.

Lors de la rentrée 1979, les deux tiers des entrants en première année des écoles d'arts, qu'elles soient nationales, régionales ou municipales, ne sont pas titulaires du baccalauréat. Douze ans plus tard, cette proportion est descendue respectivement à moins du cinquième ou du quart des nouveaux inscrits⁶⁹.

⁶⁹ De plus, les entrants non-bacheliers récents n'ont été admis que sur dérogation après vérification qu'ils possèdent le niveau fin terminale, ce qui était loin d'être le cas en début de période, où la moitié au moins de ces non diplômés de fin d'études secondaires, était de niveau inférieur à la terminale.



Réduction des disparités, les écarts de rythme d'alignement

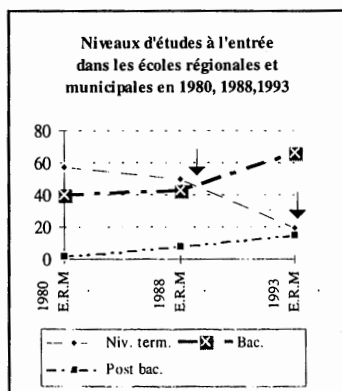
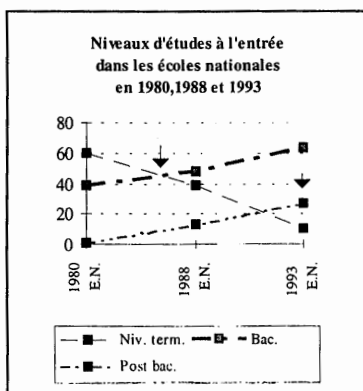
Cependant, les rythmes d'évolution ont été sensiblement différents selon les catégories d'établissements : parmi les écoles de statut local, l'évolution s'est largement opérée par la réduction des fortes disparités inter-établissements d'origine, alors que les écoles nationales conservent un niveau moyen de recrutement toujours légèrement plus élevé.

Dans les *écoles nationales*, la proportion de bacheliers s'établit à 70% des nouveaux inscrits en 1991 contre seulement 50% deux rentrées plus tôt en 89, les bacs des séries artistiques (A3, F12) représentant 26% des entrants, mais le manque de recul ne permet pas de comparer leur progression à celle des autres séries.

De plus, les écoles de ce groupe voient maintenant arriver parmi les entrants, une proportion non négligeable, environ 13%, d'élèves de

niveau post-bac, pour la plupart issus de premier cycle universitaire, ce qui était exceptionnel (1%) en 1979 et "tire" vers le haut le niveau général des admis dont près de 85% sont désormais titulaires du Bac.

La charnière dans l'évolution du recrutement se situe précisément en 1990 ; la rentrée 89 voit en effet arriver encore près de 40% de non-bacheliers, soit le même pourcentage qu'en 1979, l'année suivante (rentrée 90), ils ne sont plus que 29% à être admis puis 17% en 91, confirmant rapidement la tendance vers une sélection très sévère de ces candidatures à caractère dérogatoire.



La courbe des niveaux d'entrée dans les écoles régionales et municipales reproduit exactement le même décrochement (89/90), à cette différence qu'il est ici sensiblement plus accusé : la proportion d'admis répertoriés en "niveau fin terminale" chute brusquement, de près de la moitié des nouveaux inscrits à 30%, soit un pourcentage identique à celui des écoles nationales, alors que la situation de référence était plus défavorable (sur-représentation relative des non-bacheliers d'environ

dix points). Depuis, ce rattrapage permet d'observer un niveau équivalent de bacheliers "simples" dans les 2 catégories d'écoles (y compris pour la répartition bacs A3, F12/autres bacs). La différence subsistant dans leurs populations respectives se joue aux marges : les écoles régionales et municipales continuent d'accueillir une fraction plus importante de non-bacheliers (24%) tandis qu'elles sont globalement moins attractives pour les élèves de niveau supérieur (post-bac : 7%).

L'évolution décennale n'en est pas moins aussi spectaculaire, avec un renversement complet des situations de recrutements, puisque les entrants diplômés (Bac et plus) passent d'une position très minoritaire (1/3 des nouveaux inscrits) à une majorité (3/4 des entrants) qui fait déjà apparaître la possibilité actuelle d'accès des non-bacheliers comme le bénéfice d'un délai de grâce ou des circonstances locales.

"Prépas" pour le segment élitiste

Pour conclure l'accès au secteur d'enseignement public par le segment étroit des *"écoles supérieures publiques d'art plastique"*, leurs voies d'accès particulièrement sélectives ne réservent des chances réelles qu'aux candidats spécialement préparés, et fréquemment déjà diplômés à des degrés divers de l'enseignement artistique. Le critère de certification précédent devient donc secondaire et quasiment hors sujet. La situation de non-bachelier est alors exceptionnelle et relève de trajectoires ou cursus hors normes, plus professionnels qu'académiques.

Privé : pas de requis académique, grande dispersion de niveaux

A nouveau, la clientèle des *écoles privées*, déjà remarquée par sa jeunesse relative, se signale cette fois par la dispersion de ses niveaux d'accès : titulaires et non titulaires du bac s'inscrivent dans ces établissements en proportions assez proches, respectivement 42% et

38% en 1991. Toutefois, le phénomène remarquable, sur les trois seules années disponibles, est la forte diminution des entrées de niveau Bac (de 57,5% en 89 à 33% en 91) au profit de l'augmentation d'amplitude équivalente, des inscriptions de niveau post-bac (de 4,5 à 19,5% aux mêmes dates). Considérant que l'accès des non-bacheliers reste constant, il est possible de voir là une transformation partielle de la demande, qui se dirigerait vers ce secteur d'enseignement, et peut-être plus précisément vers ce type d'études, après un détour de formation par un "ailleurs" indéterminé, mais apparemment assez bref, au regard de l'âge moyen d'accès, nettement plus précoce que dans les écoles publiques.

Origine géographique des élèves

L'ouverture, la dimension régionale

Ecoles nationales et écoles régionales ou municipales présentent des zones de recrutement différentes ; mais parmi les écarts géographiques de publics les plus significatifs, certains se réduisent essentiellement sous l'effet de l'évolution du groupe des (ex)écoles municipales, dont l'empreinte strictement locale s'atténue, avec l'accentuation de la dimension régionale du recrutement et le décloisonnement des offres et demandes régionales.

Pour s'en tenir en première approche aux frontières régionales, si la région d'implantation de l'établissement apparaît dans les deux cas comme la principale pourvoyeuse d'élèves, les écoles municipales et régionales montrent un accroissement notable de l'apport externe.

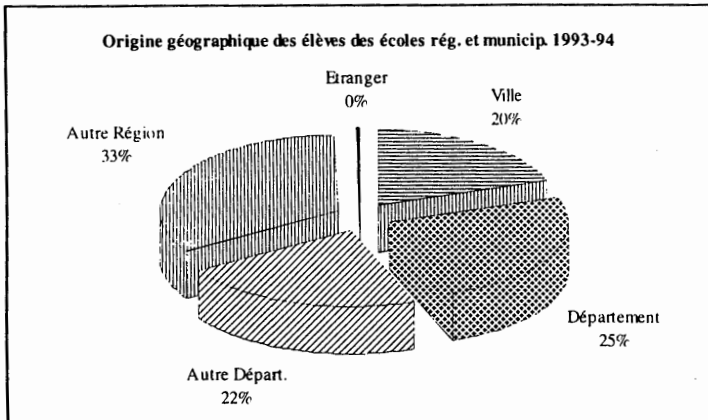
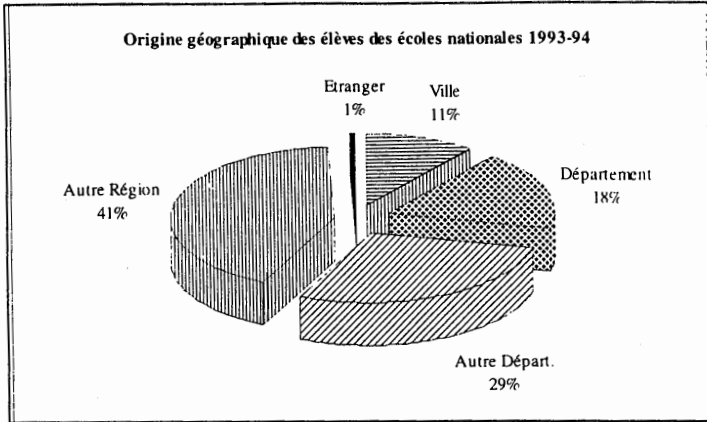
Les espaces de l'école

Dans les écoles nationales, la répartition des effectifs selon ce critère d'origine géographique semble stabilisée autour d'un rapport 55-45 en faveur des "régionaux" ; pour leur part, les écoles locales n'ont plus une composition aussi majoritairement régionale que dans le passé observable : des trois-quarts des effectifs à la rentrée 85, cette composante n'en forme plus que les deux-tiers à la rentrée de 1991.

Le caractère plus ouvert du recrutement des écoles nationales se manifeste également à l'intérieur de la région où l'école gagne du terrain dans les départements constitutifs (celui d'implantation et les autres), alors que le recrutement de proximité directe dans la ville d'implantation diminue (de 10% des él. en 85, à 6% en 91-92).

Ce poids relatif de la ville d'implantation diminue d'ailleurs dans les mêmes proportions parmi le public des écoles régionales ou municipales, constitué cependant encore pour 18% d'élèves de la cité, qui voit là décliner ce facteur historique d'influence, remplacé (avantageusement au plan financier) par d'autres transferts de responsabilités au niveau régional⁷⁰ (en 1985 cette proportion d'originaires de la ville était de 22,5% soit autant que la proportion d'élèves en provenance des départements de la région autres que le département de l'école ; ce dernier, ajouté à la ville, assurait ainsi plus de la moitié des effectifs de l'école, proportion descendue depuis à 43%).

⁷⁰ Faut-il rappeler que la création de ces écoles répondait à l'origine à la volonté de promouvoir l'enseignement artistique et de satisfaire la demande ressentie en ce domaine au niveau local c'est-à-dire plus précisément la demande des habitants de la municipalité.



De la ville d'origine à la concurrence inter-régionale

Sans doute davantage que pour les caractéristiques précédentes, ces structures d'origines géographiques recouvrent des situations locales particulièrement diverses et contrastées, pour lesquelles n'apparaît pas de relation systématique simple entre des caractéristiques de localisation élémentaires, telle que par ex. la taille de la ville, la taille de l'école, et la répartition par zone de recrutement.

Ainsi en 1985-86, la ville d'implantation fournit selon les cas entre 10 et 70% de l'effectif de son école des beaux-arts, mais apparaissent en "bas" des fourchettes de petites villes comme Cherbourg ou Epinal aussi bien que de très grandes telles Montpellier ou Bordeaux, tandis que cette même confusion de taille se retrouve parmi les villes qui sont au plan des effectifs les plus présentes dans "leurs" écoles (ex. Toulon, 69% de l'effectif de l'école).

La capacité d'attraction inter-régionale illustre un autre cas de figure, tout aussi peu analysable en termes de relations systématiques généralisées : la proportion d'élèves d'une école en provenance d'une "autre région" varie d'une présence "accidentelle" inférieure à 5% de l'effectif (Metz, Annecy, Cherbourg...) à une représentation majoritaire dominante, de l'ordre des deux-tiers des élèves (Angoulême, Montpellier... d'autres écoles attirant entre 40 et 50% d'élèves extérieurs à la région : Toulouse, Rennes, Strasbourg).

Entre ces schémas extrêmes, toutes les structures d'origine des populations peuvent se rencontrer selon les zones d'attraction délimitées. Elles rendent compte à la fois de l'environnement régional au sens de la géographie humaine, et des caractéristiques institutionnelles perçues par les demandeurs.

Chacun des exemples précédents est susceptible de rentrer dans un cadre explicatif, permettant de développer une analyse plus ou moins simple de la situation observée à l'aide de quelques facteurs d'offres (effets de spécialités, de notoriété, ou rareté relative par ex.) ou de demandes (proximités trans-régionales, axes de circulation, disponibilité de services...).

Conséquence : des choix de développement liés aux types d'attraction potentielle

Ces remarques ne perturbent pas le constat global d'une extension rapide des zones d'influence des anciennes écoles municipales, les plus petites ayant simplement dé péri faute de candidats, asphyxiées dans les murs de la cité, tandis qu'au sein du nouveau réseau d'établissements, une évolution dans la répartition des rôles s'est faite jour (dont l'ancien projet de pôles régionaux prenait acte à sa manière).

Les observations restrictives quant à l'interprétation type macro-économique de ces phénomènes de mobilité (dont l'intégration dans les politiques d'établissements est récente et inégale, génératrice de tensions dans le système), visent plutôt à souligner les problèmes de définition du cadre de réflexion en matière d'offre, pour un enseignement aussi décentralisé et jusqu'à un certain point autonome, que l'enseignement artistique. Les formes d'organisation de cette offre, après la mise en conformité pédagogique dont l'essentiel a maintenant été fait, constituent pour les prochaines années l'enjeu principal touchant au devenir des enseignements artistiques. Les logiques d'évolution sont ouvertes, mais pour chaque école en particulier, la capacité à attirer des élèves conditionne fondamentalement le degré de liberté des choix, le statut projeté et la position dans une hiérarchie prévisible des établissements.

Origines socio-professionnelles

Le milieu, les études artistiques, les attitudes d'une époque

L'origine sociale de l'étudiant des beaux-arts a longtemps fait partie de sa représentation stéréotypée, sans doute avec certaines raisons... Les notables locaux qui ont, à travers les municipalités, suscité la création des écoles, enregistraient et reconnaissaient, ce faisant, la demande de leur propre milieu. Souvent pittoresque ou indulgent, le trait peut se faire particulièrement sévère, tel ce jugement : "En 1949, l'enseignement donné à l'école des Beaux-Arts se ressent d'un recrutement issu en grande partie des milieux relativement aisés où les études sont trop souvent considérées comme un pis-aller, pour les éléments les moins doués en qualité morale et intellectuelle."⁷¹

Moins normative, R. Moulin souligne à propos de ces études la double composante "rationalisation de l'échec scolaire" et "risque différé", propre à servir en cas de besoin aux stratégies éducatives des catégories sociales supérieures, les plus à même d'assumer ces choix. Quant à la marginalité, qui satisfait aussi à sa façon les aspirations de l'élève, elle représente pour les parents le coût de ces deux avantages.

Ajoutés au fait que ces milieux réunissent au mieux les conditions de valorisation possibles de ces formations, les aléas de ce choix peuvent être contenus et gérés de façon à minimiser les risques associés. Ce que R. Moulin constate simplement, a contrario, en notant que "le chemin qui conduit à l'engagement artistique est beaucoup plus long pour les fils d'ouvriers ou de petits artisans qui sont très éloignés des mondes de l'art et ignorent ou redoutent les filières institutionnalisées de formations aux beaux-arts."

⁷¹ M.L. Cluzel, *L'enseignement artistique dans le cadre de l'école nationale des Beaux-Arts de Dijon*, opt. cit. partie historique.

La réalité mêlée de ces attitudes et de ces représentations, où se superposent à l'institution une analyse catégorielle et un système fonctionnel de reproduction hérités du XIX^{ème} siècle, reste malheureusement apparemment indéchiffrable faute de sources ; cette lacune est d'autant plus regrettable que la composition sociale et la fonction réflexive dévolue à cet enseignement, expliquent en partie son immobilisme et son narcissisme jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle. Et sans doute alors, la réforme, en réponse à la contestation de ce système, est-elle moins venue de la critique virulente de l'académisme, que de la perte de substance de son ancienne fonction sociale. Défaillance à laquelle les défenses immunitaires des Beaux-Arts ne suffisaient plus à remédier.

La certification et l'origine sociale

La critique, essentiellement esthétique, a enfanté une certaine pédagogie de la création opportunément compatible avec la non formalisation des études de l'ancien régime pédagogique, ce qui ne renouvelait pas la légitimité de cet enseignement et risquait même d'en accuser le vide. Résultat inattendu (mais la nature a horreur du vide), le mode de légitimation dominant s'est facilement imposé à travers l'instauration des cursus et des certifications qui offraient la légitimité attendue et faisaient taire les doutes. Le tout à la satisfaction de l'ensemble des acteurs, et particulièrement bien venu pour conforter une demande sociale qui, en se renouvelant socialement, exprimait le *besoin d'un autre système de gestion du temps passé dans ces écoles, afin de pouvoir le présenter (et le ressentir), à l'instar des autres disciplines, comme un temps objectif de formation.*

L'acceptation sans douleur des certifications dans un monde a priori hostile, relève sans doute largement de cette transformation, difficile

à saisir, de la composition sociale des élèves, et du changement consécutif de finalité d'une filière artistique devenue perméable (notamment aux modalités communes de reconnaissance externe, condition d'existence, sous peine de verser dans le dilettantisme).

Un recrutement social banalisé

Au vu des structures d'origines sociales, *les écoles d'arts du plus grand nombre, nationales, régionales ou municipales, se fondent actuellement parfaitement parmi les profils socio-professionnels des disciplines universitaires générales*⁷².

Peut-être en est-il ainsi depuis les débuts de cet enseignement, l'évolution du recrutement de cette filière ayant simplement suivi les transformations de la demande au cours du développement global de l'enseignement supérieur, peut-être l'histoire est-elle beaucoup plus complexe avec des séquences et des modalités spécifiques⁷³, si tant est que l'orientation artistique diffère des autres. Les renseignements manquent pour instruire les changements en cause.

Les deux catégories d'écoles (E.N., E.R.M.) présentent selon ce critère des publics très voisins. Tout au plus est-il possible de voir dans la population des écoles nationales une représentation plus affirmée des couches favorisées, sans que les écarts permettent cependant d'en conclure un clivage dans le recrutement. Sur ce point, la différence fondamentale entre les deux catégories institutionnelles

⁷² Ce qui signifie naturellement que cette répartition est éloignée de celle du secteur d'enseignement supérieur non-universitaire, notamment du groupe des écoles.

⁷³ Par exemple en raison du caractère urbain de cet enseignement, des différences de distances et de la nature des relations établies avec le milieu de l'art selon les catégories sociales.

reste d'ordre géographique, et il est vraisemblable que la légère distance de composition sociale reflète d'abord ce type de réalité.

Les profils d'origine sociale, quelques comparaisons inter-disciplinaires et inter-institutionnelles

Les écoles régionales et municipales tendent à assurer une meilleure représentation des catégories salariées moyennes (professions intermédiaires : 22,5% des él. contre 16% dans les E.N.) et modestes (employés : 13% contre 9% en E.N., et ouvriers : 8%, contre 4% en E.N.). Un effet de proximité plus déterminant pour ces groupes peut ainsi contribuer à leur en faciliter l'accès.

A l'inverse, les catégories cadres supérieurs ou assimilés et les professions indépendantes fournissent 46% des élèves des écoles nationales contre 40% dans les écoles régionales. La distinction de l'origine sociale par sexe ne fait apparaître aucun effet particulier du milieu d'origine (données 88-89)⁷⁴, ce qui atteste à cet égard de l'indépendance des choix pour l'enseignement artistique. Comparées aux structures d'origine des étudiants de l'université ces répartitions ne montrent pas de divergences notables pour l'ensemble des catégories moyennes et supérieures, de même que pour les employés (plutôt mieux représentés qu'à l'université). En revanche, les ouvriers apparaissent comme "la" catégorie significativement sous-représentée, avec au plus 8% des effectifs, alors qu'ils sont entre 13% (Droit) et 16% (Lettres) dans les disciplines universitaires. En fait, pour trouver une

⁷⁴ Sous réserve peut-être de la catégorie des agriculteurs dont les filles suivent plus souvent des études artistiques que les garçons. Toutefois si leur présence dans ces formations est de même niveau que dans l'ensemble des formations supérieures, soit environ 4% des effectifs, ce pourcentage restreint indique les limites de l'interprétation des orientations par sexe, en particulier pour des populations aussi peu nombreuses que dans le cas des écoles d'art.

aussi faible proportion d'enfants d'ouvriers, il faut se tourner soit vers les disciplines de santé (filières universitaires longues), soit vers le secteur des écoles d'ingénieurs ou de commerce.

Le cas contraire de sur-représentation catégorielle est donné par les "patrons de l'industrie et du commerce", origine sociale de plus de 12% des élèves des écoles d'art et seulement de 8% des étudiants⁷⁵. Pour préciser les positions relatives de ces profils d'origine sociale, les écoles d'art, proches à ces deux exceptions près des représentations sociales moyennes dans l'enseignement supérieur, présentent cependant une structure de recrutement socialement plus favorisée que les disciplines universitaires de Lettres, tout en restant banalement démocratiques, face aux filières ou disciplines traditionnellement discriminantes.

Les grandes écoles d'arts, un recrutement issu des milieux favorisés

Précisément, le paysage des origines sociales change radicalement au vu de la composition du *segment élitiste de l'enseignement artistique* : les écoles supérieures publiques d'arts plastiques.

⁷⁵ Il est vrai que cette catégorie figure avec les agriculteurs les deux groupes dont la représentation parmi les effectifs universitaires est en recul. Toutefois, à la différence des agriculteurs dont l'érosion de la représentation est due à leur régression parmi les actifs et à la baisse consécutive de leur proportion d'enfants (de 12,2% des moins de 16 ans en 1960 à 3,5% en 1990, alors que leur taux de scolarisation dans le supérieur progresse de manière partiellement compensatoire), dans le cas des "patrons de l'industrie et du commerce" le pourcentage global d'enfants de cette origine est resté stable de 1962 à 1990 (légèrement supérieur à 8% aux mêmes dates). Pourtant leur représentation à l'université s'est constamment rétrécie de 18% en 1960 à 11% en 1975 puis 8% en 1990, ce qui implique des changements de stratégie lors des choix écoles/université. (Source : Note d'information du ministère de l'Education nationale N°92.39, "L'origine sociale des étudiants : 1960-1990", octobre 1992).

La catégorie "cadres et professions intellectuelles diverses" rassemble cette fois plus de la moitié des inscrits (56%), ce qui apparente ce type de recrutement à celui des grandes écoles, avec de surcroît un accès plus restreint des catégories moyennes "professions intermédiaires" (15%) et "employés" (moins de 5%), et une représentation devenue symbolique des agriculteurs (1%).

"Ouvriers" et patrons "artisans, commerçants et chefs d'entreprise", restent sensiblement sur les mêmes positions que *dans les autres écoles d'arts (respectivement autour de 5 et 10% des origines sociales des él.)*.

Le "chemin qui conduit à l'engagement artistique" par le truchement des grandes écoles d'arts, est donc visiblement mieux connu des milieux favorisés "les plus proches des mondes de l'art" et qui ne redoutent pas "les filières institutionnalisées de formation aux beaux-arts", pour reprendre les termes déjà cités de R. Moulin, à propos des différentiels d'opportunités d'accès.

Bien que la préparation indispensable à l'entrée dans ces grandes écoles passe généralement par les autres écoles publiques d'arts plastiques (quand ce ne sont pas des préparations spécifiques du secteur privé), le choix de tenter sa chance aux concours de ces établissements, est clairement opéré par la partie socialement privilégiée du public de ces écoles nationales ou régionales.

Il faut ajouter que cette base sociale de recrutement est également circonscrite dans l'espace : l'origine géographique des élèves des deux écoles les plus prestigieuses, Beaux-Arts et Arts-Décos, indique que près de six élèves sur dix sont originaires de la région Ile-de-France.⁷⁶

⁷⁶ Données 1985-86 et 86-87, ces informations recouvrent vraisemblablement des situations conduisant à une surévaluation de la région parisienne, en raison des incertitudes entourant la notion d'origine géographique, non définie par les sources statistiques, ce qui peut laisser supposer un recueil de l'information tout aussi (à suivre...)

Secteur 'payant', clientèle aisée

Le secteur privé d'enseignement artistique, dont les frais de scolarité suffisent à indiquer les limites sociales d'accès, s'appuie, sans surprise, sur une clientèle d'origine aisée : cadres supérieurs (62%) et patrons de l'industrie et du commerce (17%) fournissent, selon les écoles recensées annuellement, entre les trois quarts (1988-89) et les quatre cinquièmes des effectifs (1989-90). Les professions intermédiaires apparaissent encore aux environs de 13% des élèves tandis que les catégories les plus modestes, employés et ouvriers, passent regroupées sous la barre d'une présence significative de 5%, enfin 1 à 2% des inscrits assurent la représentation des agriculteurs.

L'origine géographique des élèves n'est pas connue, mais les établissements en question sont tous implantés dans la capitale et sont fréquentés par une clientèle assez jeune, ce qui laisse supposer un recrutement majoritairement parisien (sinon le coût de résidence ajouté aux droits d'inscriptions constitue d'entrée un barrage financier particulièrement filtrant, spécialement en raison de la nature des choix, souvent exploratoires et consuméristes pour des formations hypothétiques non certifiées. Ceci à l'exception d'un petit nombre de cours renommés qui offrent une labellisation recherchée ou permettent de bénéficier des meilleures préparations aux grands concours).

Dichotomie sociale, dichotomie des finalités

Le territoire des formations supérieures artistiques est donc profondément marqué d'une ligne de fracture qui isole la masse

⁷⁶(...suite)

imprécis. La préparation dans les cours privés parisiens notamment "gonfle" cette origine, qui est cependant une réalité comme facteur coûteux d'augmentation des chances d'accès.

continentale des écoles du "commun", de l'archipel des élus, la stratification sociale des deux terrains de formation, ne peut supporter le même "couvert" formatif. Produits des conditions historiques et reproducteurs de conditions et de finalités pédagogiques hiérarchisées, ces deux paysages de formation ont aussi deux climats différents ; les incertitudes et contraintes de l'un ne sont pas nécessairement celles de l'autre, en ce sens qu'il n'y a pas communauté d'objectifs, quand bien même les deux ont le même propos : "enseigner l'art".

Pour le segment élitiste, la suite de la proposition s'énonce donc toujours "pour former des artistes", pour le segment banalisé la relation n'est pas (momentanément ?) revendiquée et reste en suspens, bien que la proposition du type "pour former des professionnels" ait implicitement cours. Il y a cependant un empêchement existentiel à le déclarer ouvertement, puisque ce serait risquer de mettre en cause l'indiscutable nécessité des écoles comme dépositaires et transmettrices d'un patrimoine socialement indiscuté. En ce sens, la société les investit donc de la (grande) mission formatrice qui consiste à produire les individus capables d'ajouter au stock artistique existant la strate qui définira et témoignera de l'époque. L'ambiguïté gagn, semble-t-il, à être préservée comme l'une des marques essentielles de cet enseignement. Aux réformes d'aménager empiriquement la distance, qui le maintient fonctionnellement dans l'époque, tout en lui conservant son flou vital sur l'objectif.

La simple superposition des finalités de l'enseignement (artistique ou autre), et de son recrutement social, serait simpliste si elle se prétendait explicative. Pour l'heure elle permet, au passage, un rudiment d'analyse des fins de l'enseignement, mais surtout, rappelle la double nature du public en formation, produit des conditions de perception de l'art et facteur de détermination de la fonction artistique instantanée.

TITRE III

LES SORTANTS DES ECOLES D'ART. LES DIPLOMES

La certification artistique est au centre du processus de réforme engagé depuis une trentaine d'années. Pourtant le concept paraissait difficile à faire valoir dans un ordre d'enseignement où la vocation et le don trouvaient dans un système de récompenses et de distinctions, des modes de reconnaissance par l'exception, naturellement appropriés. Pratique de cénacle, focalisée sur l'individu contrairement à la procédure d'examen qui assure certes une fonction de sélection, mais de second rang par rapport au contrôle, et homogénéise de fait l'ensemble des reçus (ce qui est indispensable comme signal interne et externe de production finale ou intermédiaire, mais en contradiction totale avec la singularité de l'artiste).

Le processus de certification clef de voûte des réformes

Le fait que l'examen et le diplôme soient devenus, d'abord des objectifs instrumentaux dans la redéfinition des enseignements artistiques, puis plus empiriquement, aient été intégrés comme mode de régulation des cursus, pour finalement être destinés à assurer un rôle de signalement sur le marché, a verrouillé l'armature des réformes et affirmé leur cohérence globale.

Il semble sur ce point que la prégnance des conditions de fonctionnement du système éducatif, le consensus social sur son mode opératoire et sa fonction de production, aient gagné le champ d'un enseignement artistique "à point" pour l'accueillir et l'assimiler comme principe de régénérescence. Ceci, en dépit d'une critique théorique de

l'enseignement artistique à l'origine des changements, pourtant peu compatible avec cette modalité de fonctionnement et de reconnaissance.

Cependant la spécificité disciplinaire commune aux anciens et à leurs critiques, ne générât plus la reconnaissance nécessaire au cautionnement social de cet enseignement, les critères de reconnaissance artistique se créant de toute évidence, ailleurs comme en prenaient acte les détracteurs du système traditionnel. Cette défaillance risquait de mettre en cause la légitimité sociale des formations artistiques puis d'affecter la nature de la demande pour ce type de formation, définitivement perçue comme une consommation culturelle privilégiée ou pire, banalisée.

Les conséquences imprévues d'une logique impérialiste

Dans cette perspective, le recours au modèle importé de certification généralisée a permis d'objectiver le contenu de l'enseignement, de retraduire le temps de formation en investissement, d'offrir aux intéressés et à la communauté les apparences d'un système finalisé, et donc en dernier ressort de *justifier l'allocation des ressources à son endroit*. L'intérêt de cette application du modèle certifiant à la sphère, a priori peu propice, de l'enseignement artistique réside dans le décalage entre la critique théorique et ses conséquences fonctionnelles imprévues, mais correspondant apparemment à une attente implicite tant du côté des candidats à la formation que de celui des formateurs en panne d'appuis formels.

Dès lors les filières artistiques, rangées parmi d'autres, peuvent voir leur fonctionnement global appréhendé notamment sous l'angle des

certifications obligatoires intermédiaires et des sorties diplômées en production finale.

Il n'en a pas toujours été ainsi, car même lorsque les diplômes existaient, ils revêtaient une inégale signification selon les formations, et figuraient par conséquent à tous les degrés des échelles d'utilité des élèves, de l'indispensable au négligeable. La tendance générale étant schématiquement d'assortir la validation des acquis à la teneur professionnelle de la formation, de sorte que si l'obtention du diplôme (parfois municipal) était la sanction normale et utile, de telle formation en "illustration médicale" (Strasbourg), ou "sculpture sur bois" (Perpignan) d'une école de province, cette préoccupation était "très loin" de constituer le "principal enjeu de la scolarité des aspirants artistes"⁷⁷ de l'école des Beaux-Arts de Paris.

Par ailleurs, l'observation de l'augmentation spectaculaire des effectifs de diplômés, si elle reflète effectivement l'intensification de la recherche de certification, prend également en compte les modifications structurelles des cursus, avec une multiplication des épreuves annuelles de passage, qui donnent lieu à autant de titres, et "gonflent" l'enregistrement comptable des flux de diplômés.⁷⁸

⁷⁷ R. Moulin

⁷⁸ Par exemple le CEAP qui sanctionne depuis 1989 les deux premières années d'études (fin de première année du cycle long) représente le tiers du flux annuel de diplômés des écoles régionales et municipales. Ajouté au CESAP, validation de la quatrième année du cycle long, la proportion des certifications intermédiaires passe à plus de la moitié des diplômes délivrés annuellement (ou six sur dix pour s'en tenir aux certifications du cycle long, dont le diplôme terminal est le DNSEP en conclusion de la cinquième année).

I Contraintes de mesure des flux et validité des évolutions

Les embarras de la comptabilité des certifications : points de repère

Apparences et corrections

Un recensement élémentaire consiste en effet à dénombrer les diplômes de tous grades et de toutes spécialités, délivrés chaque année par les écoles d'arts plastiques. Cette approche indifférenciée fournit une courbe d'évolution d'allure spectaculaire : le nombre de diplômes délivrés annuellement est multiplié par 9 en une quinzaine d'années de 1975 à 1993, pour des effectifs en faible augmentation (environ 10%).

Citer ce coefficient global sans grande signification, n'a d'autre utilité que de rappeler les faiblesses statistiques dues à la fois aux structures institutionnelles de l'enseignement artistique (difficultés de centralisation de l'information, extension à géométrie variable du secteur) et aux réformes pédagogiques (risques de confusion accrus entre diplômes terminaux ou sorties diplômées et certifications de cursus).

En 1975, les quelques 400 diplômes délivrés ne couvrent pas l'ensemble des écoles, en particulier pour les établissements régionaux et municipaux, et cette déficience chronique n'est surmontée qu'au début des années quatre-vingt. Une amélioration subite à partir de 1981 permet d'avoir une vision plus complète d'où il ressort que le nombre de certifications annuelles est de l'ordre du millier (dont la majorité,

conformément à la répartition des populations⁷⁹, délivrées dans le cadre des écoles régionales et municipales).

En l'absence de modification fondamentale des cursus, bien que de nouveaux diplômes terminaux se substituent à d'autres, la situation d'ensemble est stable jusque vers les dernières années de la décennie (88-89) et semble montrer un système de certification, en phase avec le rythme tranquille des évolutions d'effectifs.

En termes de production de diplômés les tendances générales indiquent un accroissement des certifications dans le segment des grandes écoles supérieures publiques (en particulier dans le cas symptomatique de l'école nationale supérieure des Beaux-Arts de Paris, précisé ultérieurement), une stagnation voire une régression des écoles nationales (un diplôme sur dix), et un maintien de la position de l'ensemble régional et municipal (sept diplômés sur dix délivrés).

La mise en oeuvre d'un système achevé et (temporairement) définitif

La situation se complique (sur le plan comptable...) à partir de 1988, avec la mise en place de la réforme des cursus, qui outre l'instauration sans conséquences sur les validations, d'une première année commune aux deux cycles, introduit *deux certifications intermédiaires*, comme condition de poursuite, le *certificat d'études d'arts plastiques (C.E.A.P. mention cycle court/long)* en fin de deuxième année, et pour le cycle long, le *certificat d'études supérieures d'arts plastiques (C.E.S.A.P.)* en fin de quatrième année.

⁷⁹ Entre les deux-tiers et les trois-quarts de la population totale du secteur public d'enseignement supérieur artistique, selon le contenu (apparemment fixé depuis 1990), accordé au secteur des établissements supérieurs définis en partie par leur non appartenance au système de classement dual entre catégories institutionnelles fermement établies : écoles nationales/écoles régionales et municipales.

Les *diplômes terminaux*, *D.N.A.T.* et *D.N.S.E.P.*⁸⁰, tels qu'ils ont été définis par la réforme de 1972 respectivement pour chacun des deux cycles, restent en place sans changement. Toutefois, dépourvues d'une certification intermédiaire ayant titre de diplôme, les études du cycle long sont alors dotées d'une validation de la formation au terme de la 3^{ème} année : le *diplôme national d'arts plastiques (DNAP)* utile en particulier à ceux qui ne pourraient conclure normalement (DNSEP) le cycle dit de spécialisation (post-deuxième année) du cursus long.

Conséquences statistiques et production réelle de diplômés

Au total deux certificats et un diplôme sont donc venus enrichir la gamme des titres délivrés par les écoles, aussi ne faut-il pas s'étonner du bond des certifications recensées, observé après 1988 ou 1989, selon le statut des établissements.

Une chronologie de référence valide, les évolutions depuis 1985

En 1985, année suffisamment documentée et convenablement représentative des flux de la décennie dans le secteur public d'enseignement, 1168 diplômes sont délivrés par les écoles d'arts plastiques, dont 926 par l'ensemble des écoles de province, nationales ou régionales ; cinq ans plus tard le recensement annuel fait apparaître 3614 certifications, dont 3406 pour la province, alors que les promotions des grandes écoles parisiennes sont stables, de même que la population totale en formation dans le réseau des écoles concernées par la réforme de 1988.

⁸⁰ Le diplôme national d'arts et techniques (DNAT) sanctionne après 3 ans d'études les formations du cycle court ; le diplôme national supérieur d'études plastiques (DNSEP) intervient comme validation terminale du cycle long (5 ans).

Cette progression enregistre alors les effets de la mise en place des récents certificats et diplômes qui atteignent en 1990 leur régime de fonctionnement normal dans l'ensemble des établissements nationaux et régionaux.

Sont ainsi "nouvellement" produits en 1990, d'une part, 1160 CEAP, et 493 CESAP comme certificats intermédiaires, respectivement en conclusion du cycle d'initiation et en objectif de mi-parcours du cycle de spécialisation, et d'autre part, 829 DNAP comme diplôme sanctionnant trois années de formation supérieure dans le cycle long. Soit au total 2482 "nouvelles" certifications qui permettent en fin de compte de retrouver à leurs niveaux habituels les diplômes classiques de fin de cycle : 177 DNAT, 553 DNSEP, et 194 diplômes professionnels.

Voir Tableaux 13 et 14.

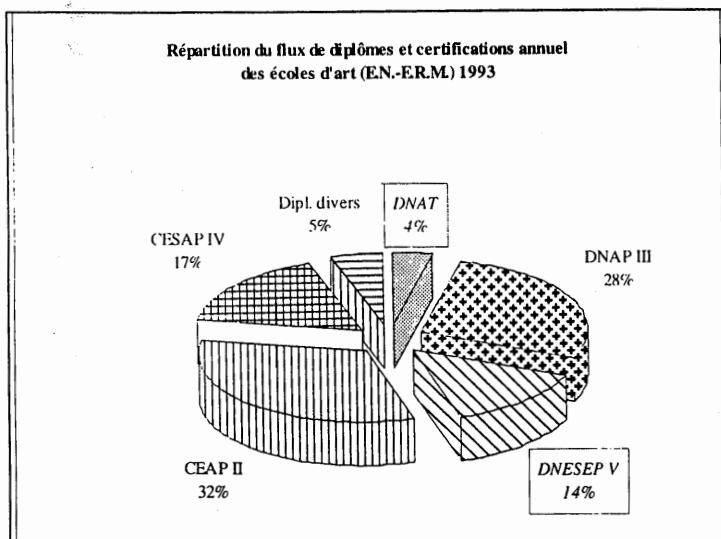


Tableau 13 : Diplômes et certificats délivrés par les écoles nationales, régionales et municipales aux sessions de 1988 (avant réforme) puis aux sessions de 1990 et 1992 (nouveau régime)

Sessions	ECOLES NATIONALES			ECOLES REGIONALES ET MUNICIPALES			ENSEMBLE NATIONAL ET REGIONAL		
	1988	1990	1992	1988	1990	1992	1988	1990	1992
CEAP (I) (CIP)	130 (32)	141	152	1126 (45)	1019	1121	1256	1160	1273
<i>DNAT</i> (II)	25 (10)	26	25	152 (8)	151	113	177	177	138
<i>DNAP</i> (III)	//	135	138	//	694	725	//	829	863
CESAP (IV)	//	68	117	//	425	480	//	493	597
<i>DNSEP</i> (V)	82 (8)	108	86	397 (37)	445	389	479	553	475
Autres Diplômes (VI)	32 (5)	42	27	192 (6)	152	125	224	194	152
Ens. Certificats I+IV	130	209	269	1126	1444	1601	1256	1653	1870
<i>Diplômes Cycle long</i> III+V	82	243	224	397	1139	1114	479	1382	1338
<i>Diplômes Cycle court et prof.</i> II+VI	57	68	52	344	303	238	401	371	290
Total certif. Et diplômes	269 (55)	520	545	1867 (96)	2886	2953	2136 (151)	3406	3498

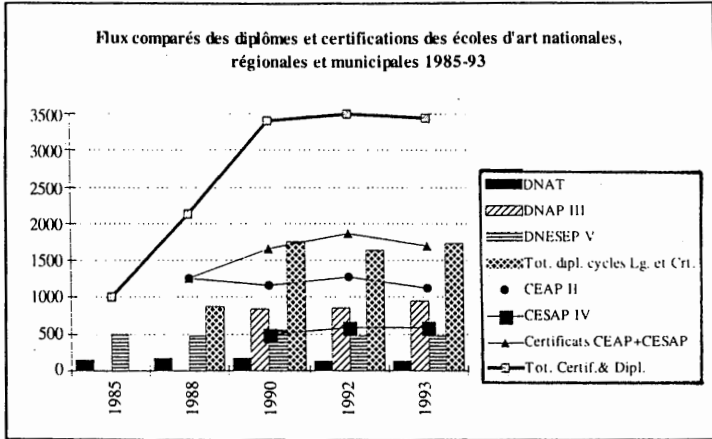
Sources : Tableaux statistiques DEP-MEN (..) : étudiants étrangers

Tableau 14 : Diplômes délivrés par les écoles nat. et par les écoles rég. ou munic. : dipl. terminaux de cycles (DNAT, DNESEP) et nombre total de certif. ann. *Série rétrospective 19..-1992*

		1975	1980	...	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
Ecoles Nationales	DNAT			...	26+19	32	40	25	23	26	30	25
	DNESEP	2 + (44)	13 + (1)	...	56	94	143	82	85	108	82	86
	Total Diplômes			...	101 70,6%	126 73,7%	183 78,1%	107 39,8%	108 26,2%	134 25,7%	112 21,9%	111 20,4%
	<i>Total Certif. et Dipl.</i>	69	37*	...	143	171	344	269	412	520	511	545
	<i>Dt. CIP-CEAP</i>			...			122	130	140	141	129	152
Ecoles régionales et municipales	DNAT			...	129	129	147	152	189	151	191	113
	DNESEP	1 + (58)	70 + (18)	...	441	378	441	397	411	445	398	387
	Total Dipl.			...	579 67,0%	507 66,0%	588 34,4%	549 29,4%	600 24,3%	596 20,7%	589 9,9%	500
	<i>Total Certif. et Dipl.</i>	217	383	...	865	769	1707	1867	2465	2886	2957	2953
	<i>Dt. CIP-CEAP</i>			...			937 54,9%	1126 60,3%	838 34,0%	1029 35,6%	1038 35,1%	1121
ENSEMBLE	Dipl. cycle complet			...	680 67,5%	633 67,3%	771 37,6%	656 30,7%	708 24,6%	730 21,4%	701 20,2%	611 17,5%
	<i>Total Certif. et Dipl.</i>	286	420	...	1008	940	2051	2136	2877	3406	3468	3498
	<i>Dt. CIP-CEAP</i>			...			1059 51,6%	1256 58,8%	978 34,0%	1170 34,3%	1167 33,7%	1273 36,4%

LES SORTANTS DES ECOLES D'ARTS : LES DIPLOMES

Sources : Tableaux Statistiques DEP-MEN. % : % de dipl. sanctionnant l'achèvement d'un cycle complet par rapport au nombre total des certifications délivrées. * E.N. de Dijon et Nancy seulement. () : DNBA : Dipl. Nat. des Beaux-Arts, remplacé par le DNESEP, suite à la réforme de 1972.



La phase de maturité, régularité des flux de sorties diplômées

Depuis lors, l'évolution globale du nombre de diplômes délivrés annuellement marque le pas, tout comme l'évolution des effectifs. ***Seules, les certifications intermédiaires nées de la réforme alimentent une faible progression, et constituent près des quatre cinquièmes des validations au terme des sessions de 1992 et 1993.*** A lui seul, le CEAP, validation de la formation de base des deux premières années, représente le tiers des certifications ; le CESAP, en progression jusqu'à cette date compte tenu de sa position avancée dans le cycle, en approche le cinquième (18%) ; enfin, l'unique nouveau diplôme, le DNAP, atteint plus du quart (28%) de ce flux, et représente parmi les nouvelles certifications, le diplôme qui gagne du terrain. L'observation de son évolution en tant que diplôme intermédiaire autorisant une sortie diplômée du cycle long pour ceux qui choisiraient de ne pas le

mener à son terme, indiquera quelle valeur lui accorde les étudiants et quelle signification il prend dans le cycle long.

Les titres traditionnels (depuis la réforme antérieure de 1972), qui consacrent toujours l'aboutissement des cycles complets de formations, se replient légèrement tant en valeur relative qu'en valeur absolue.

Le DNAT et les diplômes professionnels sont en baisse et comptent pour moins du dixième des certifications ; le DNSEP en tant que sanction d'une formation de longue haleine, maintenant bien identifiée et cohérente dans le paysage des formations supérieures, paraît de ce point de vue avoir trouvé son niveau de conformité (eu égard au cursus et au flux d'entrée), à proximité de 15% des validations annuelles des écoles d'arts.

Les 478 diplômés du DNSEP en 1993 s'inscrivent en effet au regard des quelques 8000 élèves en formation dans les écoles nationales, régionales ou municipales, en ce début des années quatre-vingt dix, alors que le flux d'entrée annuel avoisine 2500 sujets. Compte tenu de la longueur du cursus et du nombre d'entrants, le rapport qui ressort à environ *un diplômé (terminal) du cycle long pour cinq entrants*, indique un processus de cheminement des cohortes et un type de sélection rigoureux (y compris à travers les abandons) plus proche des filières universitaires que du secteur des établissements non-universitaires où les temps de sélection sont autres.

Le caractère régulier de l'évolution des certifications semble montrer par ailleurs que l'entreprise de transformation pédagogique, dont la production des diplômés constitue la face externe la plus visible, s'est appliquée sans rupture ni divergences manifestes, sur la compréhension

des niveaux de qualification à atteindre et les exigences requises pour certification. L'ensemble de ces aspects fonctionnels demeure toutefois difficile à appréhender, faute de données de cheminement, mais à première vue la diversité institutionnelle et l'autonomie de fonctionnement des établissements, qui constituent avec la spécificité disciplinaire la marque de cette filière de formation, n'ont pas exagérément différencié les modalités de mise en oeuvre des réformes, ni perturbé l'homogénéité nécessaire des mécanismes et objectifs de certification (au moins sous l'angle des outputs).

II Les diplômés des écoles nationales

De par leur statut, cette catégorie d'établissements en petit nombre (8) constitue depuis le début de la période de réforme, le lieu privilégié de réflexion, d'expérimentation et finalement d'entrée en application des redéfinitions de cursus et de certifications appliquées ensuite (et maintenant le plus souvent simultanément) dans les écoles sous tutelles régionale ou municipale. Il en résulte donc, pour cet ensemble une unité pédagogique, extériorisée par la communauté du modèle d'offre de formation, et l'identité du système de certification.

Dans ce système d'offre⁸¹, les *écoles nationales qui comptent 1061 élèves en 1993-94, soit 13% des inscrits (E.N. + E.R.M.), ont délivré à la session 1993, 531 diplômes ou certificats, soit 15,1% du flux total.*

Ces proportions relatives ont peu varié au cours de la décennie quatre-vingt, la phase d'expansion de la première moitié de la période étant suivie d'un plateau, puis d'une crispation des effectifs, selon une périodicité et une amplitude sensiblement identique dans les deux

⁸¹ C'est-à-dire l'ensemble pédagogiquement homogène formé par la réunion des écoles nationales d'une part, et des écoles régionales et municipales, d'autre part.

catégories d'établissements, de sorte que la situation d'engagement dans les années quatre-vingt dix, reproduit au niveau de la répartition des masses, l'état constaté dix ans auparavant. *Voir Tableaux 13 et 14.*

Les limites comparatives, rappels

Un tel rapprochement ne vaut cependant que sur le plan des équilibres institutionnels, car entre-temps le système a profondément évolué, à la fois sous l'effet directif des réformes de cursus et sous l'effet combiné des révisions de programmes (développées en termes de qualifications) et d'une pression de la demande, dont la résultante principal a été la forte augmentation du niveau scolaire d'admission dans les écoles.

Associé à l'instauration de cursus et d'une échelle de certification directement comparable à celle en vigueur ailleurs, sur le principe "Bac + n", ce phénomène a d'abord renouvelé les conditions de choix, et par là, le public en formation. Toutes transformations qui ont ensuite permis d'envisager les temps d'études et leurs objectifs selon une problématique de même nature que celle ayant cours dans les autres disciplines. En particulier en adoptant une conception "moderne" de la certification qui marque la rupture de filiation avec les rémanences des systèmes fermés traditionnels de distinction de l'excellence d'exception.

Cependant le souci de construction des parcours de formation, selon une démarche "validante", s'il a permis une identification incontestable des étapes de formation, a également donné lieu, comme noté précédemment, à une *inflation du nombre de "diplômes délivrés en..."* comme l'indique (abusivement) l'en-tête de la colonne qui recense la production annuelle de certificats et diplômes.

Une approche rigoureuse consisterait à retenir les sorties du système pour les croiser avec les diverses certifications selon une logique de

flux d'entrées-sorties diplômées ou éventuellement certifiées, qui laisse de côtés les certifications intermédiaires de ceux qui poursuivent leur cursus.

Les statistiques disponibles n'offrent pas cette possibilité, aussi une solution intermédiaire consiste-t-elle, à distinguer les certifications correspondants à l'accomplissement intégral d'un cycle de formation : DNESEP pour le cycle long (5 ans), DNAT pour le cycle court (3 ans)⁸².

La production de diplômés (cycles complets)

Les premiers DNSEP apparaissent symboliquement (2 diplômés) parmi les titres délivrés en 1975, alors que le Diplôme National des Beaux-Arts est encore la certification usuelle des formations longues (64 diplômés) ; le nouveau diplôme se substitue alors progressivement au DNBA qui s'éteint en 1985, date à laquelle le DNSEP parvient donc à ce qui se révélera être, en dépit de fluctuations annuelles sensibles, son régime de croisière de moyen terme : 94 titres sont délivrés en 1986, 108 à la session 90, et 90 en 1993 avec depuis trois ans une majorité masculine marquée.

Le DNAT prend place en 1982 dans la gamme de diplômes variés, sanctionnant des formations de caractère professionnelles, certaines de statut national, d'autres propres à l'école, mais pour la plupart destinées à disparaître rapidement en tant que telles, intégrées dans les options

⁸² Sachant qu'un système de "passerelles" existe entre les deux cycles auquel cas le DNAT peut se transformer en validation intermédiaire, tout comme le DNAP en cycle long (3ème année) diplôme inscrit dans l'esprit d'une poursuite des études, mais reconnaissant en même temps le besoin d'un titre d'accès au marché de l'emploi en cas d'obligation d'arrêt de la formation.

du cycle court ou abandonnées au profit d'établissements spécialisés, faute d'un recrutement suffisant⁸³.

Le cycle court ayant connu un développement modeste (limité aux écoles de Bourges, jusqu'en 1992 et Dijon pour l'option "design-cadre bâti")⁸⁴ le flux annuel de diplômés s'est maintenu de 1985 à 1992 à 25 individus (avec une féminisation récente accentuée d'une filière, à ses origines, équilibrée). La baisse de la dernière promotion (18 diplômés en 93) ne semble cependant pas préfigurer la disparition complète de la filière car l'école de Nancy s'apprête à sortir de nouveaux graphistes.

Au total, ces deux diplômés terminaux de cycles représentent donc un flux de *sorties-diplômées*⁸⁵ légèrement supérieur à une centaine de personnes (111 en 1992 soit environ 10% de l'effectif total des écoles nationales).

Il faut pour être exhaustif, mentionner les diplômés de formations spécifiques, photographie en Arles et liciers à Aubusson, soit au total une trentaine de diplômés par an.

D'où, à la sortie de ces trois filières, cycle professionnel court, cycle long et formations spécifiques, des promotions de diplômés des écoles

⁸³ Les formations liées au bâtiment ont pu ainsi se retrouver parmi les trois orientations du DNAT option "design-cadre bâti", tandis que les candidats aux formations à certains métiers d'arts étaient renvoyés aux grandes écoles d'arts appliqués. Transfert qui a surtout concerné dans ce second cas, les formations "maisons" des écoles régionales et municipales.

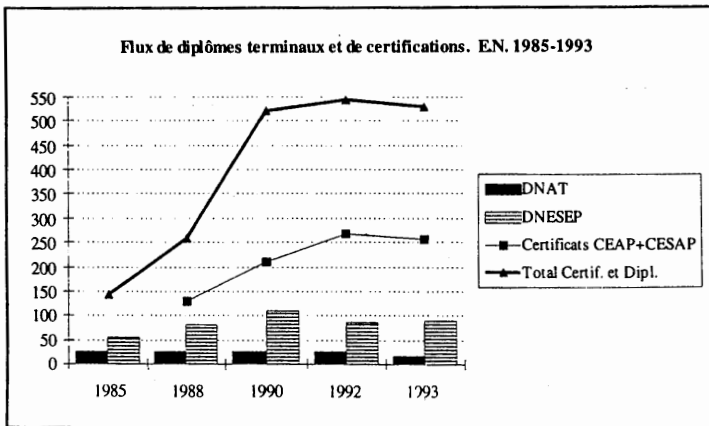
⁸⁴ L'autre option étant "arts graphiques" réapparue à Nancy en 1993-94.

⁸⁵ Sous réserve des poursuites de formation notamment dans le cycle long ; le terme sortie désignant l'achèvement complet (et validé) d'un cycle de formation, ou d'une formation spécifique menée à terme, lorsque tel est le cas

nationales d'environ 150 personnes susceptibles de faire valoir une formation complète et dûment signalée sur le marché de l'emploi.

Diplômes et certificats intermédiaires, les chiffres

Le DNAP, créé pour faire office, sur le versant formation générale du cycle long, de pendant du DNAT versant professionnel, occupe une situation plus ambiguë : diplôme de sauvegarde pour ceux qui renoncent à poursuivre, sa fonction le range d'abord du côté des certifications intermédiaires ; les 138 diplômés de 1992 et 1993 représentent un niveau stable au cours des trois premières sessions.



Validation purement fonctionnelle dans le cursus, le CEAP version courte et version longue selon le cycle, présente l'intérêt de fournir un indicateur de la sélection après les deux premières années de formation. Ainsi selon une approximation rudimentaire consistant à rapporter les certificats délivrés aux inscrits en première année de l'année scolaire précédente, le taux de certification peut-il être estimé entre

50% en 1990 (141 certif.), et 60% en 1992 et 1993 (152 certif. idem), soit pour retenir l'ordre de grandeur d'environ un certifié pour deux entrants.

La seconde certification intermédiaire qui intervient en quatrième année au milieu du cycle de spécialisation (CESAP) révèle un accroissement très rapide entre la première session de 1990 : 68 reçus, et la dernière session publiée, 1993 : 104 certifiés (117 en 92).

S'il est tentant selon la démarche précédente de rapporter ces résultats à ceux de la validation de l'année précédente, en l'occurrence le DNAP, ce qui n'est possible que pour les années 91 et 92 (la première session des nouveaux examens ayant eu lieu en 1990), le constat laisse dubitatif : il indique pour 1991, en prenant les reçus au DNAP-90 comme population de référence, plus de 60% de poursuites d'études en quatrième année validées par le CESAP-91 (85 reçus), proportion qui approche les 80% à la session CESAP-92 (117 reçus) tandis que les 104 CESAP-93 représentaient environ 75% des DNAP-92. Approximation de tels taux de réussites mis à part il en demeure une proportion élevée de poursuite des études en cycle long conformément au principe de formation de ce cursus (qualification et employabilité compris).

Interprétations...

Le manque de recul et la grossièreté de la procédure exigent de considérer ces chiffres avec précaution. Ils suffisent cependant à renforcer le caractère de validation de passage, accordé au DNAP, par la majorité des élèves qui entendent, s'ils en ont les moyens, accomplir l'intégralité du parcours de cycle long.

La structure finale des flux de diplômes, fait donc apparaître, depuis 1990, les nouvelles certifications comme la composante principale d'un processus de validations d'inégales significations. *Les deux certificats de progression interne, CEAP et CESAP, représentent plus de la moitié des validations. Le DNAP, diplôme de transition entre formation générale et spécialisation, porte la part des certifications issues de la réforme de 1988, à près des quatre cinquièmes du flux annuel (légèrement supérieur à 500 certificats et diplômes, hors formations spécifiques).*

Dans ce cadre, *les deux diplômes "de sortie" consacrés comme classiques, avec une quinzaine d'années de présence (dont la moitié pour leur montée en puissance) démontrent une grande "placidité" fonctionnelle, le DNSEP s'affirmant comme le diplôme phare, alors que le DNAT en difficulté reflète les incertitudes d'un cycle professionnel court, marginalisé par le cycle long.*

III Les diplômés des écoles régionales et municipales

Si les écoles nationales ont été le creuset d'origine des réformes, l'identité recherchée des cursus et des validations fait du réseau des établissements régionaux et municipaux la puissance certifiante dominante au sein de la gamme commune de diplômes : *en 1993, les 44 écoles ont délivré 2911 titres soit près de 85% du flux annuel, ce qui est conforme à la répartition des effectifs en formation dans les deux ensembles nationaux et régionaux.*

Transition vers un système homogène, données d'ensemble

La validité des représentations statistiques du secteur n'est obtenue qu'au début de la décennie quatre-vingt, lorsque la quasi totalité des établissements, alors répartis en deux classes (abolies en 1985), prête son concours à la centralisation de l'information.

Le flux de diplômés recensés depuis 1981-82 évolue dans une marge de fluctuation étroite, de 700 à 800 certifications annuelles jusqu'en 1987, date à partir de laquelle la prise en compte du certificat de deuxième année, puis la réforme introduisent une discontinuité déjà explicitée dans le cas précédent. L'arrivée des certifications supplémentaires se traduit par une montée brutale à 2000 titres (1988) pour atteindre à partir de 1990, lorsque les nouveaux mécanismes de validation peuvent fonctionner, un niveau stabilisé de l'ordre de 3000 puis 3500 certifications annuelles. Voir *tableaux 13 et 14*.

Le processus de substitution du DNESEP au DNBA se déroule graduellement de 1978 à 1984, à partir de quoi le DNSEP est définitivement installé dans son rôle majeur de validation du cycle long, une moyenne de 400 titres est alors délivré chaque année.

Au terme du cycle court, les promotions du DNAT, qui doit pour sa part se faire une place dans l'ancien système de certifications disparates des formations professionnelles, parvient, après des débuts lents dans les premières années de 1980, à sortir en 1985 une promotion "normale" (129 diplômés), la moyenne des années suivantes s'établissant à 150 diplômés⁸⁶.

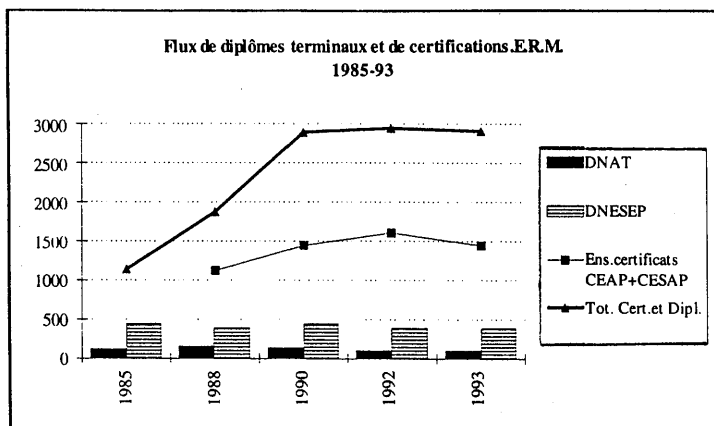
⁸⁶ A noter que les années récentes présentent une évolution en dents de scies : 151 DNAT session 90, 191 en 91 et 113 en 92.

La production de diplômés (cycles complets)

Le flux annuel des sorties-diplômées au sens strict (DNAT et DNSEP) reste ainsi depuis 1985 compris entre 550 et 600 personnes (pour 7000 élèves dans les cycles correspondants), l'équilibre par sexe étant presque atteint (51/49 en faveur des hommes), parmi les promotions certifiées des deux cycles sur la moyenne des résultats de 85 à 93. Rapporté aux 2200 élèves de première année le taux de certification terminale, de l'ordre de un pour quatre, apparaît inférieur à celui des écoles nationales, segment il est vrai totalement homogène, ce qui n'est pas le cas des écoles régionales et municipales en dépit de l'identité des cursus.

Alors que ces écoles avaient, par ailleurs, souvent développé des formations spécifiques, pour certaines sanctionnées par des diplômes municipaux dont la notoriété s'étendait à l'échelon national, le mouvement général de standardisation des cursus a laminé cet ensemble de formations éparses quelquefois devenues confidentielles : la rubrique "autres diplômes" enregistre en 1992, 147 validations contre 240 en 1985, et certainement bien davantage auparavant⁸⁷. Plus de la moitié de ces diplômes correspond à des formations agréées (84 dipl. de 6 écoles), les autres recouvrent des formations municipales non agréées (63 dipl. dans 8 écoles).

⁸⁷ Des écoles comme Reims, Toulouse ou Strasbourg proposaient de la sorte, le choix entre une dizaine de formations spécifiques à des spécialités, assorties d'un diplôme de l'école ou d'un diplôme municipal. Non répertoriées de façon exhaustive, leurs flux de diplômés ne sont que très partiellement connus. Seule l'école des arts décoratifs de Strasbourg conserve un important secteur de formations municipales agréées nationalement (dix spécialités).



Cet ensemble de diplômes terminaux représente actuellement un cinquième du flux annuel de certifications des écoles régionales contre le quart dans les écoles nationales.

Le DNAP, diplôme d'une année charnière. Les certifications intermédiaires

Parmi les validations intermédiaires, le Diplôme National d'Arts Plastiques est délivré annuellement à 700 personnes ce qui semble représenter par rapport à la validation de deuxième année une déperdition-sélection plus sensible que dans les écoles nationales. Sauf à l'imputer entièrement aux rigueurs de la validation, cet écart peut susciter des interrogations quant aux orientations prises à l'issue de la deuxième année, par les élèves certifiés sur leur formation générale.

En effet, les quatre premières promotions de CEAP comptent chacune 1000⁸⁸ à 1100 individus, c'est-à-dire environ la moitié des inscrits en première année de l'année scolaire précédente, situation voisine de celle des écoles nationales. En revanche les résultats de l'année suivante compris comme les reçus au DNAP ne dépassent pas 70% de la cohorte CEAP qui précédait. Déficit dont l'origine peut être recherchée soit dans les mécanismes de sélection appliqués en troisième année, soit, ce qui paraît plus probable, dans une fonction de palier d'orientation intervenant à ce stade du cursus, préalablement à la phase de spécialisation du cycle long.

Le déroulement des études postérieures au DNAP (qui veut assurer une "vraie" sortie diplômée en cas de renoncement) indique ensuite à nouveau des cohortes de certifiés CESAP représentant de 70% à 75% des effectifs diplômés de troisième année.

En conclusion partielle, les structures des flux de diplômés des deux sous-ensembles de formation, nationale d'une part, régionale et municipale d'autre part, ne montrent pas de grands écarts de certification, *passé le cap des deux premières années*, qui paraissent jouer un rôle différent dans les deux cas.

IV Comparaison des flux de certification dans les deux catégories d'établissements. Analyse fonctionnelle

Les formulations hypothétiques quant aux interprétations fonctionnelles des certifications dans les cursus, soulignent simplement

⁸⁸ La promotion CEAP de 1993 est passée sous cette barre : 963 cert.. Le taux de cert. par rapport aux inscrits de première année (année précédente) restant identique, 50%.

le caractère peu explicite d'une approche aussi réductrice lorsqu'il s'agit d'approximer les déroulements d'études à l'aide de résultats de validations sommairement rapportés à des populations mal identifiées.

Seules des informations de type longitudinales ou à défaut des données transversales classiques de démographie scolaire (redoublements, abandons...) permettraient de saisir les rôles de chacune des certifications du double point de vue de l'institution (régulation-production), et de l'individu (condition de poursuite d'étude, condition d'accès au marché).

Les deux premières années : un fonctionnement homogène

Ces précautions étant prises, la validation qui intervient en fin de deuxième année (CEAP), "joue" inégalement dans les flux de certifications des deux catégories d'établissements : ce certificat représente 28% des diplômes délivrés annuellement par les écoles nationales, quand il compte pour 38% dans les écoles régionales et municipales (session 92). L'écart était du reste plus important avant la mise en application de la réforme, l'ancêtre du CEAP, le Certificat d'Initiation Plastique (CIP), représentait 55% des certifications des écoles locales en 1987, contre 35% dans les écoles nationales. L'introduction de deux validations supplémentaires à partir de 1990 a contribué en amenuisant la part relative du CEAP, à réduire artificiellement une différence qui s'est de nouveau accrue depuis.

Par contre, *les taux de réussite au CEAP* calculés par rapport aux effectifs de deuxième année, *apparaissent, dans leurs variations mêmes, remarquablement identiques quel que soit le statut d'établissement* (pour les deux dernières sessions publiées : 67% de reçus en 1991, 78% l'année suivante).

Cette observation confirme le constat déjà opéré par référence aux inscrits en première année : la certification de base qui valide après deux années de cours, une formation générale aux arts plastiques, entérine du même coup un choix d'orientation (*dans les deux types d'établissements les promotions CEAP représentent la moitié des inscrits en première année*).

Le certificat marque l'aboutissement (provisoire) d'un processus de sélection à première vue quantitativement homogène dans sa pratique institutionnelle, ce qui à son tour plaide en faveur d'une homogénéité des caractéristiques des publics.

Des cheminements de formation différenciés par la suite

Toutefois, le fonctionnement des deux sous-ensembles paraît se différencier quelque peu par la suite. En effet, si le diplôme de troisième année (DNAP) représente toujours environ le quart des flux de diplômes délivrés par les établissements, cette proportion n'a pas la même signification dans les deux cas : pour les uns, elle manifeste vraisemblablement un pouvoir d'attraction ; pour les autres, elle rend compte de la poursuite "normale" du mécanisme de sélection intégré au cursus.

Dans les écoles nationales la proportion de diplômés de troisième année (DNAP) n'est inférieure que de un ou deux points à la proportion de certifiés de deuxième année (CEAP), ce qui tendrait à montrer une sélection inexistante... plus significativement encore la comparaison des cohortes de certifiés aux deux niveaux pour deux années successives (par exemple, CEAP-91 et DNAP-92) montre un accroissement des effectifs d'élèves reçus d'un niveau de validation à l'autre (respectivement pour les sessions précédentes de 129 CEAP à 138

DNAP). Cette effet inattendu ne se vérifie plus entre 1992 et 93, en revanche la cohorte de CEAP session 93 (152 cert.) est inférieure aux effectifs inscrits en troisième année (192 élèves).

Comme les écoles nationales recrutent, selon diverses modalités, en cours de cursus, ces deux types de recoupements permettent de conclure qu'elles voient alors se présenter en troisième année, un certain nombre d'élèves en provenance d'autres établissements, soucieux de rejoindre ce type d'écoles pour y obtenir leur certification de troisième année et (ou) y poursuivre leur cycle de spécialisation de a filière longue.

Des prolongations d'études moins fréquentes dans les écoles régionales

En revanche le profil de progression dans les cursus au sein des écoles régionales et municipales, désigne clairement ce degré de la pyramide des validations comme l'étape suivante d'exercice de la sélection. Au quart du flux des validations, le degré DNAP est en retrait sensible (moins treize points) par rapport au degré inférieur du CEAP, ainsi selon les termes de calculs déjà utilisés, il en ressort qu'environ le tiers des certifiés de seconde année ne figure plus parmi les effectifs de reçus au DNAP. Calculé de façon classique par rapport aux effectifs de l'année de validation (3ème), le taux de réussite au DNAP est de 67,6% en 1993.

Autrement dit alors qu'il reste encore à accomplir deux années d'études pour boucler le cycle long en se présentant au DNSEP, *la population de diplômés au DNAP des écoles régionales et municipales ne représente plus que le tiers environ de ceux qui se sont inscrits en*

première année trois ans plus tôt. Le même indicateur⁸⁹ établi dans les écoles nationales indiquerait 60% de titulaires du DNAP par rapport aux élèves de première année.

Cet écart suffit à indiquer des différences de fonctionnement qui se manifestent essentiellement après la deuxième année, et trouvent leur origine sans doute moins dans la régulation des flux propres aux deux catégories d'établissements, que dans les capacités des écoles nationales à bénéficier des courants de mobilité d'une population ayant déjà, au moins partiellement, fait ses preuves par ailleurs.

Conclusion : un seuil à Bac + 3

L'évaluation de la suite des cursus, pour rudimentaire qu'elle ait été jusque là, risque de devenir de plus en plus grossière avec l'accroissement de la diversité et de la complexité des parcours de formations, que recouvrent de simples résultats bruts de validations, au fur et à mesure de l'allongement des durées d'études. *Avec les années, la réussite aux épreuves tend, en effet, de plus en plus, à sanctionner des trajectoires éloignées des cursus linéaires.*

De surcroît, le manque de recul paralyse toute tentative d'interprétation comparative, puisque, depuis la première session du DNAP en 1990, ne sont connus les résultats que de deux cursus terminaux complets, (DNESEP 92 et 93).

Dans les deux cas de figure pourtant, *le DNAP paraît constituer à Bac + 3 théorique et comme premier "vrai" diplôme d'arts plastiques,*

⁸⁹ Il s'agit bien d'un indicateur, car s'il peut indiquer comparativement des modes de fonctionnement différents, il ne représente pas un cheminement de cohortes tant il est abusivement réducteur au niveau des caractéristiques de déroulement des formations individuelles.

un seuil d'interrogation sur la suite des événements, pour une partie de ses titulaires.

Les cohortes de reçus au CESAP ne rassemblent plus qu'entre les deux-tiers et les trois-quarts des précédentes promotions du DNAP. S'il est permis de supposer qu'à ce stade les échecs purs à la certification sont limités, il faut constater qu'une fraction importante des élèves renonce alors à s'engager de façon déterminée dans la voie du diplôme terminal. Qu'un effet de seuil existe n'engage cependant pas une interprétation exclusive car les mêmes taux peuvent s'apprécier différemment selon le terme de complémentarité privilégié : en terme d'abandons (qui peuvent paraître élevés) ou en terme de poursuites selon la finalité du cycle (qui peuvent démontrer une belle détermination à parachever la formation).

Les renoncements des femmes

Quelles qu'en soient les raisons, les comportements d'orientation apparaissent alors différents selon le sexe : les jeunes filles majoritaires depuis la première année jusqu'au niveau de la troisième année (DNAP) renoncent davantage que les hommes à poursuivre deux années supplémentaires pour achever leur formation du cycle long. Le certificat de quatrième année enregistre alors un équilibre des promotions ou le plus souvent un renversement de majorité par sexe, les hommes semblent désormais plus convaincus que les femmes de l'intérêt de mener la formation à son terme.

Il est d'ailleurs à noter, que cet effet se renforce encore dans la toute dernière étape. L'écart d'effectif qui s'observe dans les écoles régionales et municipales entre le flux CESAP et la promotion de DNESEP de l'année suivante marque une réduction proportionnellement plus

importante de la population féminine difficilement imputable à cette ultime sélection académique.

Dès lors, cette transformation des attitudes se trouve confirmée par les résultats de l'année de formation finale car *depuis 1990 les promotions du DNESEP sont à majorité masculine* ce qui consacre un changement d'attitude profond de la part des hommes ayant fait le choix de cette filière d'enseignement supérieur. La dégradation de la situation sur le marché de l'emploi notamment au niveau de l'insertion professionnelle, constitue naturellement le premier facteur qui vient à l'esprit, ici comme ailleurs, pour tenter d'expliquer cette évolution mi-volontaire, mi-contrainte.

V Les diplômés des écoles supérieures artistiques publiques

Le segment élitiste

Dans ce segment de production de diplômés, l'agrégation des flux annuels de certifications par écoles, relève d'une autre logique que précédemment et pourrait apparaître comme un exercice artificiel, en ce sens que les *diplômes* en question sont *par définition non substituables*. La reconnaissance d'une qualification est éclipsée par la certification de présence dans une institution selon les normes de fréquentation et d'apprentissage définies par celle-ci. Cependant les ingrédients de la valeur sociale de ce type de diplômes ont sensiblement évolué au cours des deux dernières décennies, tout l'effort des écoles visant à administrer à travers la certification, la preuve d'une qualification originale et incontestable. Démarche qui était d'ailleurs la seule possible, associée aux exigences d'un recrutement élitiste, lorsque l'école nouvellement créée ne pouvait revendiquer ni filiation disciplinaire établie, ni tradition académique pour prendre place aux côtés de deux établisse-

ments historiques : ainsi les Ateliers ont-ils rejoint les Beaux-Arts et Arts-Décos. La nature parfaitement ambiguë de ce type de diplôme indissociable de son émetteur, l'isole des autres certifications et en particulier de celles qui ne possèdent pas ce caractère.

Les trois écoles qui correspondent à ce modèle de production de diplômés délivrent annuellement moins de 300 titres, résultat attendu d'un processus de formation maîtrisé dès l'origine par les termes du recrutement, et par conséquent selon un rythme stable les capacités de formation étant fixées "par les murs".

Le renversement d'attitude

Toutefois cette invariance de la fonction de production des diplômés, maintenant établie, n'est pas indépendante de l'intérêt accordé par les élèves à une quelconque certification de leurs compétences, et la légitimité de la validation, donc la valeur de l'objectif d'obtention du diplôme, ont pu signifier parfois un changement radical des attitudes. A l'époque où la fréquentation de l'institution constituait à elle-seule pour l'individu un état social et un substitut à toute validation, la recherche du diplôme était alors un objectif subalterne voire mesquin, et comme tel étranger aux principes de fonctionnement de l'établissement qui devait s'en accommoder pour apparence de conformité.

S'agissant de cas limites, et de plus de lieux emblématiques de contestation d'une tradition pédagogique académique (ENSBA), ou au contraire de lieux totalement neufs (ENSCI), les transformations d'attitudes à l'égard des diplômés, déjà soulignées comme le facteur dynamique fondamental de l'histoire récente des formations artistiques, se manifestent ici de la façon la plus aiguë. L'évolution des flux de diplômés n'en constitue qu'un signe parmi les plus tangibles. Voir *Tableau 15*.

Tableau 15 : Les écoles supérieures publiques d'arts plastiques (ENSBA, ENSAD, ENSCI, Ecole du Louvre) Diplômes délivrés de 1980 à 1993 selon le sexe et la nationalité

Diplômes délivrés en		1980	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993
Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts	H.	91 (42)	81 (45)	76	85 (37)	123 (65)	121 (63)	109	43	58	62	42
	F.	49 (13)	86 (38)	82	79 (25)	64 (30)	67 (32)	62	75	91	87	53
	T.	140 (55)	167 (84)	158	164 (62)	187 (95)	188 (95)	171	118	149	149	95
Ecole Nationale Supérieure des Arts Décoratifs	H.	45 (14)		70	55 (24)	55 (11)	63 (15)	35	52	62	42	41
	F.	38 (7)		86	69 (12)	100 (16)	72 (14)	65	38	76	63	63
	T.	83 (21)		156	124 (36)	155 (27)	135 (29)	100	90	138	105	104
Ecole Nationale Supérieure de Création Industrielle	H.								13	15	19	16
	F.								6	4	13	4
	T.								19	19	32	20
Ensemble	H.	136 (56)		146	140 (61)	178 (76)	184 (78)	144	108	135	123	99
	F.	87 (20)		168	148 (37)	164 (46)	139 (46)	127	119	171	163	120
	T.	223 (76)		214	288 (98)	342 (122)	323 (124)	271	227	306	286	219
Ecole du Louvre	H.		68 (6)		70	67	62	61	76	59	76 -43-	57 -30-
	F.		345 (33)		269	258	330	283	324	286	297 -160-	309 -197-
	T.		413 (39)		339	325	392	344	400	345	373 -203-	366 227-

Les données entre parenthèses représentent les él. étr. Pour l'éc. du Louvre les chiffres 92 en italique indiquent le nombre de dipl. de 1er cycle (compris dans la statistique globale des certif. délivrées). Selon les termes de la classification 1993-94, 632 dipl. ont été délivrés par les Grandes Ecoles d'Arts en 1993 (dont 463 dipl. délivrés à des femmes). Il convient d'ajouter à ce tableau : l'Ec. Nat. du Patrimoine : 33 dipl. dont 25 femmes ; l'I.F.R.O.A. (inst. franç. de restauration des oeuvres d'art) : 11 dipl. (7 femmes) ; la Manufacture de Sèvres : 3 dipl. (2 femmes). Sources : Tableaux Statistiques DEP-MEN

L'Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts

Les Beaux-Arts constituent naturellement la référence historique, par rapport aux remarques introductives, sur l'évolution du rôle des certifications artistiques dans le segment élitiste de l'enseignement supérieur des arts plastiques.

Les promotions

Créé en 1954, le *diplôme supérieur d'arts plastiques (DSAP)* intervient pour sanctionner une formation non structurée par un cursus pédagogique, et jusqu'en 1991 il n'existera pour cette raison aucune répartition statistique des élèves par année d'études, après la première année.⁹⁰

Peu ou pas intégré au mode de fonctionnement de l'école, sans validité de marché, le diplôme n'est pas un objectif gratifiant, et du milieu des années cinquante à 1968 les promotions annuelles restent inférieures à quinze diplômés.

En 1980⁹¹, le flux annuel de diplômés est passé à 85, auxquels s'ajoutent 55 diplômés étrangers. La notoriété de l'école attire en effet un grand nombre d'élèves étrangers, et ceux-ci représentent certaines années plus de la moitié des diplômes délivrés.

Depuis, l'augmentation du nombre des diplômés est restée modérée, un maximum est atteint en 1988 avec 188 diplômes délivrés (dont 95 à des étrangers) après quoi les promotions sont revenues à des niveaux

⁹⁰ Depuis la présentation statistique distingue comme pour les autres écoles 4 années de formation (et plus pour la quatrième année) auxquelles s'ajoutent pour certaines écoles des cycles de spécialisation.

⁹¹ Les statistiques des diplômes délivrés par l'ENSBA n'apparaissent pas dans les tableaux centralisés du M.E.N. durant toute la décennie soixante-dix.

sensiblement équivalents à ceux du début de la décennie quatre-vingt ; les trois dernières sessions indiquent vraisemblablement les premières conséquences sur le plan des certifications du contrôle des effectifs renforcé depuis cinq ans (soit la durée de formation) : 149 diplômes en 91 et 92 mais 95 en 1993.

Le resserrement des effectifs

Le changement d'attitude est donc un phénomène propre aux années soixante-dix, cependant impossible à approcher plus précisément, ce qui relèverait d'une étude fine ; en toute hypothèse, à l'entrée dans la décennie quatre-vingt, la transformation est consommée, le diplôme fait partie de l'offre pédagogique de l'école, et constitue pour les élèves un objectif légitime comme signal à reconnaissance externe valorisable.

Les effectifs de l'école sont alors au plus haut (environ 2200 élèves) et les années suivantes seront consacrées à la préparation d'une rationalisation des modalités de recrutement et des processus de formation qui se traduit par un resserrement constant des effectifs. Le résultat de cette politique est spectaculaire : dix ans plus tard le nombre d'élèves a diminué de moitié (1100 élèves en 1989-90), et l'évolution se poursuit avec cette fois, une nouvelle diminution du même ordre en trois ans, l'effectif de 1992-93 étant de 591 élèves (dont 202 étrangers). Cette dernière situation paraît correspondre à un niveau d'étiage pour un établissement de ce type profondément remodelé pour s'inscrire dans le paysage fermé des grandes écoles. Sur le plan des certifications, l'époque d'expansion est donc révolue et la réduction drastique des effectifs devrait se faire sentir dès les prochaines sessions de validations, afin de maintenir le cours du diplôme de l'école au plus haut niveau.

L'Ecole Nationale Supérieure des Arts Décoratifs

Si l'école focalise moins l'attention que son aînée, la valeur de sa production de diplômés et la qualité des artistes qui en sont issus, en font une jumelle non conforme des Beaux-Arts. N'ayant toutefois pas eu à souffrir de la sclérose de la pédagogie académique, son évolution s'est opérée sans ruptures. L'organisation par cursus était en place et les certifications qui allaient de pair constituaient de longue date un diplôme recherché à la sortie de l'école. Le développement des formations a donc pu être entièrement axé sur l'intégration des techniques nouvelles, et les recompositions disciplinaires qui tendaient à s'affirmer comme des filières à part entière dans la conception et le dessin des produits industriels notamment.

Le diplôme de l'ENSAD porte ainsi mention de la spécialisation selon quatre orientations *espace, produit, communication, art*.⁹²

Les flux de sorties diplômées comme les effectifs sont demeurés relativement stables, la promotion 93 comptant même moins de diplômés que celle de 1975 (respectivement 104 et 110 sortants diplômés). Entre-temps, des fluctuations d'effectifs ont, il est vrai, porté le nombre de diplômés jusqu'à plus de 150 au milieu des années quatre-vingt, mais là aussi la tendance actuelle à un resserrement des effectifs (635 élèves en 1993-94 contre 995 en 1984-85) semble annoncer au plus un maintien et plutôt une réduction des prochaines cohortes de diplômés.

⁹² Soit pour un aperçu des contenus, "espace" : architecture intérieure, scénographie ; "produit" : design industriel, mobilier, design vêtement, textile ; "communication" : publicité, identité visuelle, édition et presse ; "art" : art-espace, image imprimée, photo, cinéma et animation vidéo.

Les femmes, dont la très courte majorité (51%) parmi les élèves décline, représentent en moyenne 60% des promotions depuis 1985.

A cet égard la situation est différente de celle de l'ENSBA, où la prédominance des femmes dans les effectifs se maintient nettement (57%), bien qu'elles soient minoritaires dans les cohortes de diplômés français ; la présence de nombreuses étudiantes étrangères rétablit finalement une majorité féminine dans les promotions de sortie.

L'Ecole Nationale Supérieure de Création Industrielle

Aux "Ateliers", dont la création s'inscrit dans une logique pure de type grande école, la question de la fonction du diplôme ne s'est jamais posée : l'école a été conçue selon un modèle rigoureusement organisé et éprouvé de l'entrée à la sortie, au moins sur le plan fonctionnel.

Le postulat du genre étant que l'accès à l'établissement consacre un long procès sélectif, après quoi la culture de l'excellence produit naturellement le type d'élite souhaitée ; transposée dans un champ de formation au confluent de la technique et de l'art, la validité du modèle sera directement appréciée par rapport aux formations internationales concurrentes. Pour l'heure, les deux promotions d'élèves sortis des "Ateliers" munis du Diplôme de Créateur Industriel (19 en 91 puis 32 en 92 dont 13 femmes, 20 en 1993 et seulement 4 femmes), ne permettent pas encore d'appréhender quelle sera réellement la place de l'école, à la fois du point de vue professionnel (quelle utilisation des compétences ? plutôt techniques ou plutôt artistiques ?) et du point de vue de l'ambition d'origine, empreinte de la volonté étatique, d'assurer dans ce domaine phare la présence d'une création nationale, reconnue autrement qu'à travers l'industrie traditionnelle du luxe.

La production de diplômés du segment élitiste représente donc un flux annuel n'excédant pas 300 personnes (dont environ un tiers d'étrangers), qui se présentent sur le marché du travail artistique avec en commun un diplôme de notoriété incontestée, mais des ambitions et des profils de qualification très spécifiques. Cette segmentation porte d'ailleurs moins sur la nature des compétences que sur les profils individuels associés à l'image de l'école, de sorte que celle-ci cultive avec l'extérieur des relations de valorisation complexes où l'offre artistique le dispute constamment à l'offre technique.

Le segment professionnel

La sélection des *quatre écoles supérieures d'arts appliqués* se fonde sur un critère tant d'historicité que de notoriété, chacune d'elles dans leur domaine propre d'origine. Domaine parfois profondément affecté par les évolutions technologiques qui dans ce cas intéressent directement les formations.

Ici, le diplôme certifie en premier lieu une qualification et une compétence professionnelle parfois très pointue et reconnue par le marché comme ce qui se fait de mieux dans un domaine particulier des arts appliqués. Le caractère de labellisation conféré à la certification par le nom de l'école, atteste en premier lieu de la qualité et du niveau de la formation reçue, la qualification ainsi signifiée l'emporte sur tout autre caractéristique individuelle. Cette primauté du contenu de la qualification acquise, marque l'une des distances dans le statut des diplômes, avec les certifications du segment élitiste fondées sur une valorisation de dispositions innées reconnues, développées et labellisées par l'école.

Le *diplôme supérieur d'arts appliqués (DSAA)* qui se situe au sommet de la hiérarchie des certifications d'arts appliqués vise "à former des concepteurs... responsables de projets", et se prépare en deux ans après un BTS, un CEAP, ou éventuellement un DMA.⁹³

Le nombre de diplômés annuels délivrés par les quatre établissements assurant les formations au DSAA, reste presque confidentiel malgré une croissance rapide forcément limitée tant par la nature des formations que par les structures. Au total 80 personnes ont obtenu en 1993 ce diplôme (contre 45 en 1992) dont chacune des écoles assure une spécialisation conformément à sa vocation professionnelle d'origine⁹⁴ (école Boule : 22 diplômés DSAA, Duperré : 15, Estienne : 13, O. De Serres : 30). La poursuite des études est possible en troisième cycle universitaire.

Elargi aux diplômés des métiers d'arts (DMA deux ans après le Bac ou un BT), l'ensemble des certifications spécifiques des quatre établissements⁹⁵ (DMA + DSAA) représente un flux toujours modeste, d'environ 150 diplômés par an, répartis à égalité entre les deux sexes.

⁹³ Diplôme des métiers d'arts, cinq spécialisations, deux ans d'études après le Bac ou un BT avec éventuellement une classe de mise à niveau.

⁹⁴ Ecole Boule : DSAA architecture intérieure et création de modèles (centrés sur la création de modèles mobiliers) ; école Duperré : DSAA mode et environnement ; école Estienne : DSAA arts graphiques de la communication ; école O. de Serres : DSAA conception-crédation produit et environnement (options design industriel, cadre bâti, communication visuelle ou audiovisuelle).

⁹⁵ Il existe cinq DMA : arts graphiques, arts du décor architectural, arts de l'habitat, arts textiles, céramique artisanale. Ces quatre écoles supérieures d'arts appliqués assurent également d'autres formations de types BTS et BT notamment, mais dont elles partagent l'offre avec un certain nombre de lycées de province.

Le cas particulier de L'Ecole du Louvre

Etablissement inclassable, plus proche par la nature et le contenu de ses enseignements des formations universitaires que des écoles d'arts précédemment décrites, l'école du Louvre avec près de trois mille élèves et ses spécialisations thématiques uniques constitue à différents niveaux un univers de formations aussi polymorphe que les attentes de son public sont variées.

L'école délivre annuellement environ 350 diplômes de statuts divers, de la certification professionnelle administrative (diplôme national d'aptitude aux fonctions de conservateur de musée) à la validation d'une formation spécialisée de premier, second ou troisième cycle. A l'issue de l'année 1993 le flux de diplômes décernés compte 227 validations du premier cycle (3 ans), 108 du second cycle (diplôme d'études supérieures, 1an) et 11 de troisième cycle, certifications auxquelles il faut ajouter un diplôme spécial de muséologie (20 certif.) et le diplôme de conservateur (19). A l'image du public en formation, la plupart des diplômés sont des femmes (des trois quarts aux quatre cinquièmes des promotions selon le cycle).

Récapitulatif

L'agrégation de ces flux de certifications hétérogènes au titre des écoles supérieures publiques d'arts plastiques, hors écoles nationales, régionales ou municipales d'arts, porte donc sur environ 220 *diplômes des trois établissements du segment élitiste*, 150 *diplômes des quatre écoles "historiques" du segment professionnel des arts appliqués* et 350 *diplômes de l'école du Louvre*, soit environ 700 *diplômes dont tous ne constituent pas des certifications de sortie effective de formation.*

Comme il a été noté au chapitre des effectifs, cette rubrique, si elle semble avoir trouvé maintenant une forme de cohérence, a connu des extensions variables dans le temps, de sorte qu'il est inutile de tenter de retrouver une évolution globale significative des flux de diplômés au cours des années.

Les tableaux récapitulatifs construits sur ce point depuis 1990 ne sont eux-mêmes pas rigoureusement comparables. Ils indiquent néanmoins pour les deux dernières sessions les plus homogènes des cohortes de diplômés de ce secteur supérieures à 900 individus (1991 : 912 diplômés, 1992 : 939 dont les deux tiers de femmes).

Selon la nomenclature adoptée pour 1993-94 qui présente le mérite d'une définition structurelle simple et synthétique les "grandes écoles sous tutelle du ministère de la Culture" ont délivrés 632 diplômes en 1993 tandis que les "écoles publiques sous tutelle d'autres ministères ou sans tutelle" permettent de décompter 201 diplômés.

La différence globale d'environ 200 diplômes entre le calcul par segmentation des établissements (par exemple le segment élitiste / le segment professionnel) et la présentation de la nomenclature précédente provient d'établissements isolés "hors-statuts" tels que l'Institut Français de Restauration des Oeuvres d'Arts, l'Ecole Nationale du Patrimoine, plus enfin quelques écoles au statut incertain ou provisoire, de passage dans les rubriques par nécessité de rangement (au moins jusqu'en 1992, la dernière livraison des Tableaux Statistiques 1993-94 marquant un choix de clarification bienvenu en ce domaine).

VI Les diplômés des écoles supérieures artistiques privées

Considérations juridiques, flou de la loi et titres de papier

Que ce soient aux regards des formations ou des titres délivrés, le statut des certifications du secteur privé paraît être actuellement des plus confus et de l'avis d'un spécialiste⁹⁶ la loi de janvier 1988 intervenue (entre autres) pour fixer le régime de reconnaissance des établissements privés⁹⁷, n'a fait qu'ajouter à la confusion au niveau de ses conséquences sur les diplômes.

En effet "la reconnaissance de l'établissement permet l'homologation des titres et diplômes délivrés par les établissements reconnus. Au plan juridique l'homologation s'analyse comme un classement du diplôme dans la catégorie correspondant à son niveau (de I à VI)... L'originalité de la loi est qu'elle fait de l'homologation une conséquence de droit de la reconnaissance... selon des modalités fixées par décret. Ce décret n'ayant pas vu le jour, c'est la procédure traditionnelle qui continue de s'appliquer." Autrement dit, sauf exception, les diplômes du secteur privé ne sont pas homologués. Et ceci en raison d'une "grande maladresse concernant la procédure... Son ambiguïté provient du fait que les auteurs du projet paraissent avoir confondu l'homologation avec la reconnaissance ou *visa* du diplôme, alors qu'en réalité les deux procédures n'ont aucun rapport."

Toujours selon cet auteur "il aurait été préférable de prévoir un *visa* des diplômes délivrés par les établissements reconnus" c'est-à-dire "les meilleurs établissements privés."

⁹⁶ P.H. Prélot à qui sont empruntés les extraits qui suivent. "Les établissements privés d'enseignement artistique", in **Savoir Education Formation**, n°1 1992

⁹⁷ Décret d'application de mai 88.

Enfin comme le texte a été, changement ministériel aidant, "complètement oublié par la suite, il faut admettre que si le régime de reconnaissance a eu l'avantage de définir des conditions pédagogiques salutaires dans ce secteur où "il n'est pas rare que les écoles ne survivent que peu de temps à leur création", il n'a pas apporté la transparence dans ce domaine des certifications qui en auraient pourtant bien besoin (en particulier au vu des droits de scolarité demandés).

L'appréhension des flux de diplômés, significations

Dans ces conditions le comptage des diplômes revêt un caractère purement quantitatif, et participe plutôt d'une démarche élémentaire d'appréhension des flux d'entrées-sorties du secteur envisagé. A défaut de tout critère d'agrégation, le résultat obtenu peut même difficilement être considéré comme un indicateur de production du secteur. Au mieux il indique qu'un certain nombre de personnes ont reçu une formation artistique de durée indéterminée, au pire il n'est qu'un révélateur d'intérêt pour ce domaine.

Jusqu'en 1989-90, seules une dizaine d'écoles répondent aux enquêtes et figurent dans les tableaux des écoles supérieures privées sous tutelle du ministère de la Culture. Les effectifs enregistrés sont d'environ 2300 élèves et 362 diplômés figurent aux sessions de 1989. A partir de 1990-91 le nombre d'établissements répondants augmente rapidement de 24 en 90-91, à 33 en 91-92 puis 62 en 1993-94, avec pour ces deux dernières années scolaires "l'arrivée" des écoles de province (29 établissements) à quelques exceptions près, absentes auparavant. Les effectifs progressent en conséquence et, selon que la

présentation retient les arts graphiques seuls, ou inclut également⁹⁸ "mode et stylisme" *la population en formation varie entre 7000 (arts plastiques seuls) et 9000 personnes. 1326 diplômés d'arts plastiques sont recensés en 1993 (60% de femmes).*

Il n'est malheureusement pas possible de différencier davantage ce flux de diplômés. Certains cours décernent des certifications reconnues par la profession tel le certificat d'études supérieures de l'école Camondo⁹⁹ rattachée à l'Union Centrale des Arts Décoratifs ou encore l'académie Julian, tandis que pour d'autres les droits de scolarité justifient bien la délivrance d'un titre de formation.

Encore s'agit-il dans ce cas des écoles ayant dépassé le stade de l'éphémère et entretenant des relations avec le ministère de la Culture, or toujours selon P.H. Prélot "la majorité des écoles privées échappent à tout contrôle du ministère qui se désintéresse totalement de leur organisation et de leur fonctionnement. Les inspecteurs généraux de l'enseignement artistique ne sont amenés à les visiter qu'à l'occasion de la procédure d'habilitation au titre du régime étudiant de sécurité sociale."

Il faut encore ajouter que ces écoles sont fortement concentrées à Paris, tant pour les anciennes que pour les nouvelles, ce qui contribue

⁹⁸ Une note annexe aux tableaux statistiques précise que les attestations de scolarité ne sont pas comptabilisées.

⁹⁹ Ces certificats se préparent en 5 ans et comportent 2 spécialisations, architecture intérieure (diplôme ayant reçu le label de l'office professionnel de qualification des architectes d'intérieur), et design en produit de l'environnement. Les frais d'études sont de 34.000 F/an, pour l'académie Julian les droits varient de 27.000 à 40.000 F, soient des niveaux de coûts représentatifs pour les écoles sérieusement établies et réputées (ce qui n'empêche pas nombre d'établissements récents, ne pouvant présenter ce type de références, d'exiger des frais de scolarité identiques).

à renforcer le caractère centralisé de l'enseignement supérieur artistique, y compris au niveau de la centralisation qualitative puisque certains de ces cours privés tels l'Atelier Met De Penninghen et Jacques d'Andon constituent parmi les meilleures préparations à l'admission aux grandes écoles supérieures d'art publiques et privées, françaises et étrangères.¹⁰⁰

En outre, comme certaines admissions valent mieux que beaucoup de certifications, cette fonction (marginale) du secteur privé peut contribuer à troubler encore l'appréciation de son rôle global dans la certification artistique.

L'usage généralisé d'un protocole de certification, questions sur le conformisme et la visibilité d'une formation particulière

Depuis cinq ans la série des "tableaux statistiques" des établissements d'enseignement supérieur artistique et culturel ouvre sa brochure annuelle sur un tableau de synthèse des "effectifs des formations diplômantes et diplômes délivrés", livrant ainsi immédiatement une vision "grand angle" du paysage de formation en question.

La découverte du panorama est intéressante mais risque de susciter de faux points de repère, tant l'évaluation des reliefs exige de connaître et de garder à l'esprit les caractéristiques de l'objectif afin de rétablir les perspectives, sous peine d'avoir une curieuse idée des dénivelés (d'autant que la focale a varié au cours du temps...)

¹⁰⁰ Cet atelier fonctionne dans le cadre de l'Ecole Supérieure d'Arts Graphiques (ESAG : ancienne académie Julian). En 1991, près d'un tiers des nouveaux admis à l'Ecole Nationale Supérieure des Arts Décoratifs en étaient issus.

Si la comparaison chronologique des effectifs peut être validée moyennant quelques précautions simples, il n'en va pas de même pour les diplômes dont les données brutes escamotent nécessairement les changements de configuration des parcours, et sont par là de nature à provoquer des interprétations du système fort éloignées de la réalité.

Ces mises en garde étant faites, il convient de revenir rapidement sur trois sujets de malentendus possibles : les conditions de l'homogénéité des certifications (ou l'unité des formations ?), l'inflation des diplômes (signaux du marché et signaux de l'école), la perception des parcours de formation (tracés par l'individu et réglés par l'institution).

La conformité de l'organisation, conformité des valeurs ?

La question de l'homogénéité des certifications renvoie directement à la définition de l'offre pédagogique. De ce point de vue l'appareil d'offre institutionnelle (au sens d'appareillement et d'agrégat *disciplinaire*), diversement affecté dans chacun de ses segments par les réformes des enseignements et les évolutions de mentalités, a connu un double processus d'identification des rôles et d'homogénéisation des situations pédagogiques, sur le fond et sur la forme. Ce remodelage global, autorise maintenant à y voir, sans risque d'abus de langage, un système d'offre disciplinaire global, doté d'une cohérence visible, sinon totalement explicite.

Au terme d'une trentaine d'années d'évolution, le résultat est finalement assez conforme à la structure d'organisation hiérarchique et fonctionnelle des enseignements supérieurs qui prévaut en France. Se retrouvent ainsi juxtaposés dans ce champ de formation, un secteur élitiste (affermi et conforté dans ce rôle), un secteur généraliste (pédagogiquement raisonné et finalisé), un secteur professionnel "haut

de gamme" (réinterprété sur des filiations et des notoriétés historiques)¹⁰¹.

"La certification est le pire des régimes, faute de mieux ..."

Le sens de la démarche a été différent selon le lieu et l'heure, il serait hasardeux de vouloir distinguer trop sommairement, dans l'évaluation de l'efficacité des réformes, leur rationalité technique de l'opportunité du moment (c'est-à-dire la coïncidence entre les attentes de l'instance réformatrice, celles des élèves, et surtout leur réceptivité à cet égard). Les deux facteurs, d'ordre technique et sociologique, sont intervenus selon des pondérations et des tempos variables, dans les mutations de chaque compartiment de formation, et si les conditions de départ entre la situation des Beaux-Arts à Paris et celle d'une quelconque petite école de province n'avaient pas grand-chose en commun, le principe des formations diplômantes a inspiré et gouverné les changements de l'une et de l'autre. Ainsi, la question du "passage à l'acte" de certification a partout été l'élément clef de l'installation du nouveau dispositif, tant dans ses aspects organisationnels internes, que dans ses modalités d'acceptation et son "homologation" sociale.

L'évolution des espèces

. Dans le segment *élitiste*, le diplôme de l'école a parfois gagné (sans résistance ce qui tend à montrer l'impérialisme du diplôme) sur un fond de suspicion idéologique, quand il n'a pas été intégré directement parmi d'autres mécanismes de sélection-exclusion.

¹⁰¹ Ensemble d'écoles, auquel il conviendrait d'ajouter, le versant *universitaire*, développé durant cette période et qui vient compléter pour les formations artistiques publiques, une forme d'intégration à l'organisation générale des formations.

En tous cas il a régénéré le système d'estampillage des produits du segment qui ne pouvait plus se contenter de la simple qualité d'ancien élève.

. La "*poussière d'écoles*" dénoncée par le Plan, considérant perplexe, l'ensemble des écoles municipales et régionales au début des années soixante, avait pour sa part le plus grand besoin d'un projet pédagogique commun, sur lequel les établissements puissent être fédérés en réseau de formation. Or, le Plan face à ce qui lui apparaissait comme une dispersion coûteuse et inefficace des moyens, était essentiellement préoccupé par la rationalisation des conditions matérielles de l'offre. L'harmonisation des cursus avec ceux de l'enseignement supérieur, il est vrai présentée comme une nécessité sous-jacente de cette "modernisation", devait intervenir comme le prolongement pédagogique logique, de cette réorganisation de l'affectation des ressources.

Chronologiquement les "Evénements" sont survenus et les réformes n'ont pas suivi cet ordonnancement, technocratiquement "daté". Dès le début des années soixante-dix, la première réforme des études est mise en oeuvre et si son corollaire, la réforme des certifications, n'est parachevée que près de vingt ans plus tard, l'organisation des cycles définie alors est conçue autour de l'idée de validations terminales homogènes sur tout le territoire et correspondant à une échelle des niveaux de qualification. L'une des préoccupations étant que ces diplômes parviennent à s'imposer comme les produits d'un système de formation national, en remplacement des produits locaux de peu de valeur hors de l'échelon régional (y compris lorsqu'il s'agissait d'anciens diplômes nationaux ayant subi ce phénomène de réduction locale).

Sur ce plan les nouveaux cursus et leurs certifications ont unifié et renoué l'image du secteur, renvoyant même au second plan les

considérations de dimension des écoles, désormais envisagées à la faveur de la décentralisation sous un angle régional moins pénalisant pour les petites unités.

Le bénéfice principal de ces réformes se situe donc peut-être ailleurs que dans son objet pédagogique primitif. L'ensemble constitué des écoles nationales d'une part, et des écoles régionales et municipales d'autre part, peut maintenant se présenter en ordre raisonné dans un catalogue¹⁰² des formations supérieures comme le secteur de production des diplômés d'arts plastiques, alors que sa situation antérieure le rangeait dans une nébuleuse de formations sans trajectoire, à la périphérie des "vraies" formations diplômantes. Le gain de reconnaissance extérieure paraît donc être le trait fondamental de cette évolution grandement imputable aux certifications. Reste à les faire reconnaître en termes de qualification... actuellement les études manquent pour apprécier cette sanction du marché.

. Le troisième segment, représente un type d'évolution significatif d'*anciennes écoles professionnelles* du ressort des arts appliqués, qui confortent leur excellence en accompagnant au plus près l'innovation technologique, et en profitent pour franchir le pas de la formation aux tâches de conception. Cette étape marque l'émergence d'un type nouveau d'écoles d'arts, fruits des techniques numériques de conception, et d'une redéfinition des rapports de l'art avec le secteur productif. Selon Yves Michaud¹⁰³ qui observe ce phénomène en France comme

¹⁰² Du reste ce n'est vraisemblablement pas un hasard si ce type de catalogue d'initiative officielle (ONISEP) ou privée (revue Artistes) n'est apparu que depuis 1992, et fait déjà l'objet de rééditions complétées et actualisées.

¹⁰³ Yves Michaud, *Enseigner l'art ? analyse et réflexions sur les écoles d'art*, (à suivre...)

à l'étranger¹⁰⁴ "cette importance des investissements, explique probablement comment il se fait que certaines écoles professionnelles aient pu se développer en écoles artistiques de grande qualité" en effet "sans tomber dans le fétichisme des technologies nouvelles, il faut être conscient qu'une école d'art exige aujourd'hui un haut niveau d'investissement et qu'elle ne peut s'endormir sur son passé, sauf à se retrouver rapidement obsolète".

Le quatuor des écoles supérieures d'arts appliqués est à cet égard exemplaire, avec pour rester français et couronner le passage de la technique professionnelle roturière à la noblesse de conception, cette consécration que constitue l'obtention du statut envié de grande école (L'ENSAAMA Olivier De Serres est la première bénéficiaire de cette nouvelle dignité qui devrait susciter des envieux dans le groupe).

Un tel état des lieux n'aurait pas été possible, il y a encore vingt ans, surtout une présentation segmentée de la sorte aurait recouvert trop de réalités différentes : le puzzle était en morceaux, désormais les figures sont assemblées. Actuellement, ce secteur des écoles d'arts possède une double cohérence interne et externe, et, fait nouveau dans son histoire, la production de diplômés de cette filière peut, sans doute pour la première fois, être analysée dans des termes identiques à ceux

¹⁰³(...suite)

Editions Jacqueline Chambon, février 1993. L'auteur a été chargé, durant trois ans à partir d'octobre 1989, de préparer la réforme de l'Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris, dont il est actuellement le directeur.

¹⁰⁴ "Un exemple saisissant serait celui du Pasadena Art Center College of Design, qu'on appelle familièrement la Car School parce que beaucoup d'élèves s'y spécialisent en design automobile, où les moyens de travail mis à la disposition des étudiants et les aptitudes requises d'eux tendent à en mettre certains sur la voie d'une création artistique de qualité lors même qu'ils sont entrés avec des buts purement professionnels."

des autres filières. Ceci ne signifie pas nécessairement qu'il existe une homogénéité des certifications propres à chacun des segments. Pour certains (segment élitiste et, dans une moindre mesure, segment professionnel) la notion de proximité de statut des validations serait mieux appropriée, mais cette latitude des certifications respecte les conditions générales de délivrance des titres de l'enseignement supérieur (non universitaire en particulier) et tend de plus en plus à souscrire à ses finalités professionnelles (ce dont certains s'inquiètent).

Politique du diplôme fort et inflation des titres

Aussitôt reconnue cette fonction diplômante, d'autres s'inquiètent déjà de l'inflation du nombre de diplômés qu'ils croient observer depuis une vingtaine d'années. Encore faudrait-il ne pas confondre la croissance des flux observés et la puissance discriminante de l'instrument d'observation, disposer d'un système de repérage précis dans son cadrage, enfin pouvoir s'assurer de la validité des comparaisons, autrement dit, compter la même chose d'une observation à l'autre. Or sauf depuis quelques années (et moyennant précautions), ces trois conditions minimales de validité de l'observation et de comparabilité n'étaient jamais remplies au niveau macro.

Conditions d'additivité

Quant au niveau micro, il peut être tout à fait fallacieux en raison des mutations du sujet observé, le décompte répète la même opération de tri et d'addition sur des objets apparemment constants, mais dont la nature et les caractéristiques n'ont plus rien à voir d'une opération à la suivante. Parler alors d'inflation n'est pas faux, si ce n'est que cette interprétation est sans signification individuelle ou collective (en fait

sans objet constant, le diplôme en l'occurrence, n'a plus le même contenu, ni la même fonction symbolique et (ou) instrumentale).

Le cas du titre de l'école nationale supérieure des Beaux-Arts de Paris, est à cet égard exemplaire : une comparaison qui vaut télescopage statistique, indique que "le nombre annuel des élèves diplômés du diplôme supérieur d'arts plastiques (DSAP)¹⁰⁵ sanctionnant les études effectuées à l'ENSBA est passé de moins de quinze entre 1960 et 1968 à 188¹⁰⁶ en 1988." Pour spectaculaire qu'elle soit, cette augmentation reflète simplement les changements des conditions externes et des comportements d'études qui ont transformés radicalement les caractéristiques du diplôme et son statut : de non-but de formation (et vil objet) il figure désormais parmi les objectifs légitimes (et gratifiants).

L'association universelle formation-validation semble maintenant avoir toujours fait partie du paysage, ici comme ailleurs, et enfin d'inutile le diplôme est devenu utile (et bien plus que cela, comme signe de la distinction).

L'analyse chronologique quantitative en quête de relations causales peut faire référence aux mouvements d'effectifs, qui, pour leur part, ont connu une véritable inflation jusque vers 1980 (2200 él.) avant de se contracter tout au long de la décennie (1100 él. en 89-90) puis de subir une cure sévère depuis le début des années 90 (moins de 600 élèves en 1992-93). Toutes ces variations démographiques n'intéressent pas

¹⁰⁵ Le DSAP créé en 1954 est l'un des premiers diplômes du niveau supérieur de l'enseignement artistique. Toutefois à cette époque et jusqu'à la veille des années quatre-vingt-dix il n'intervient pas à la suite d'un cursus formalisé, les études à l'ENSBA ne se fondant pas sur ce mode d'organisation des formations.

¹⁰⁶ Plus de la moitié (95) de ces certifications étaient alors délivrées à des élèves étrangers.

directement les flux de diplômés qui ressortent de l'analyse économique et sociologique du diplôme. En revanche le statut du diplôme et sa valeur d'objectif sont devenus des paramètres essentiels de la politique de recrutement, de régulation des flux (de "lieu de passage", l'école devient un lieu de parcours séquencé), et finalement d'affirmation de l'école en tant qu'institution. Dans ces conditions, la seule pérennité du titre de fin d'études, a moins d'intérêt comme unité de compte d'un type de sortie, que comme mesure-étalon de la valeur du diplôme (à tous les sens du mot, y compris dans l'acception pouvoir d'achat).

Se signaler : être vu des autres, où et quand ?

Cette reconnaissance d'une fonction discriminante de la certification et son intégration dans les comportements de formation (pour les élèves *et* pour les professeurs) comme enjeu des études, demeure valable au niveau de l'ensemble des écoles ordinaires, bien qu'il soit alors certainement plus juste d'interpréter l'évolution en terme de renforcement de mécanismes admis de plus longue date.

Dans ce segment des disciplines artistiques pourtant, la nouvelle donne pédagogique conjugue trois innovations : la création de diplômes nationaux reconnus comme des certifications de l'enseignement supérieur, l'utilisation de procédures de validations à chacune des étapes de la formation, l'organisation de l'ensemble pour

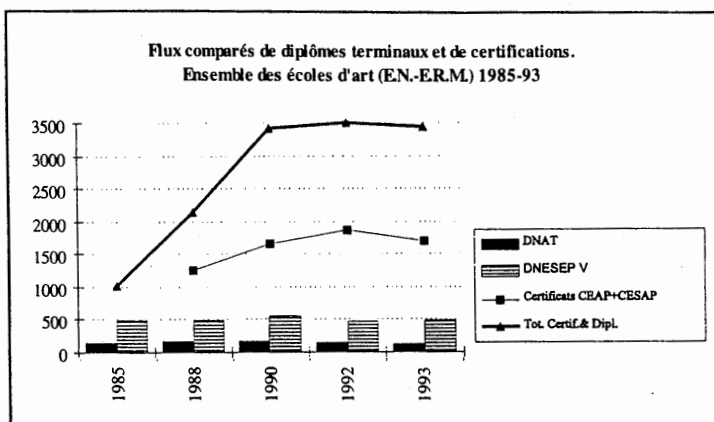
gérer les transits, borner les parcours dans le temps¹⁰⁷, et délivrer sur le marché des qualifications normalisées.

Alors qu'auparavant au sein de ces écoles, la qualification rimait le plus souvent avec une étroite spécialisation professionnelle et que plus généralement pour les autres formations (non définies en terme de métier), les modalités de certifications étaient largement laissées à l'appréciation de l'établissement, la refonte des règles introduit une rigueur et une discipline auxquelles l'intérêt bien compris des élèves comme des établissements commande de se soumettre. Pour les écoles, leur réputation et par conséquent leur recrutement sont en cause ; pour les élèves, l'enjeu de la formation n'incite pas à risquer une formation dévalorisée ou un diplôme au rabais...

Quantitativement il est donc hasardeux de tenter une comparaison des flux de diplômés de l'ancien et du nouveau système, d'autant qu'une partie de la période documentée voit coexister les deux dans un régime de transition particulièrement confus sur le plan des rythmes d'adaptations locaux. Une fois la phase de montée en puissance des diplômes terminaux achevée (soit de 1977 à 1985 pour le DNSEP et le DNAT), et dès lors que sont soustraites les validations de progression qui jalonnent les cursus (en particulier suite à la réforme de 1988), *le nombre annuel de diplômés délivrés à la sortie des cycles d'études complets se révèle remarquablement stable d : puis 1985*, c'est-à-dire dès que sont remplies toutes les conditions d'application généralisée du système (ce qui outre le caractère opérationnel des

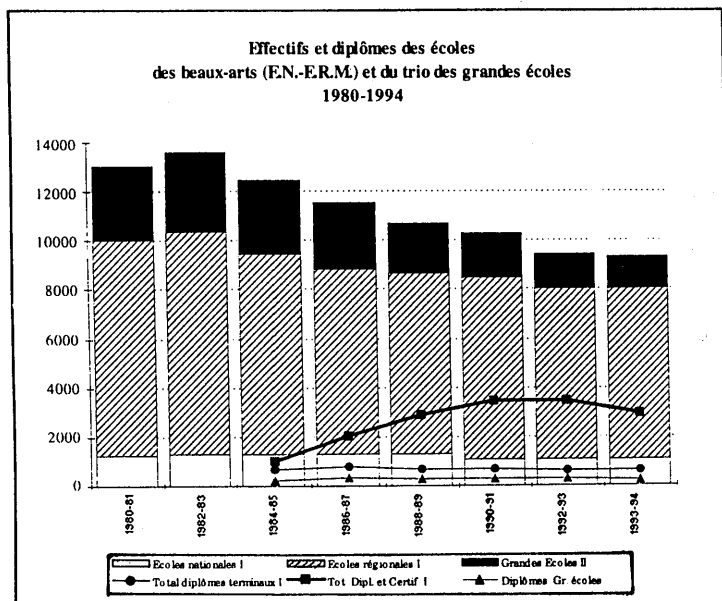
¹⁰⁷ En tant qu'instrument de régulation des flux, les certifications permettent par exemple de contrôler les redoublements (produits dérivés des cursus normés) et d'introduire des limites de validité : aucun candidat ne peut se présenter plus de deux fois au DNAP (trois ans d'études) ou au DNSEP (cinq ans).

mécanismes de certifications, suppose que dans l'ensemble des établissements concernés une première cohorte a pu parcourir l'intégralité du cycle le plus long : cinq ans ; délai de cheminement parfois négligé).



Ce second cas de figure illustré par les écoles nationales, régionales et municipales indique la double transformation de nature et des caractéristiques institutionnelles des diplômes.

Observer, dans un tel contexte, une augmentation du nombre des diplômés de ces écoles d'arts, est une observation triviale si ne sont pas précisés les extensions et les niveaux d'observation. *Sous l'angle du marché des qualifications artistiques et des sorties diplômées par niveau de qualification, la "multiplication" des diplômés qui ne tient qu'à la multiplication des validations, disparaît, et montre un système de production des certifications terminales d'allure plutôt étale et monotone.*



Les cheminements, jeux de pistes et boîte noire

La nécessité permanente de veiller à la cohérence des observations, accuse les faiblesses de l'information disponible en matière de parcours de formation et plus précisément de cheminement scolaire. Pratiquement le changement d'attitude face aux certifications et à leurs obligations annuelles se traduit, par une uniformisation des progressions individuelles et la soumission à un certain rythme de cohorte.

La durée des études, jusqu'à l'épuisement ?

Pour ceux qui s'interrogent sur l'enseignement de l'art : "cela soulève la question de la durée des études d'art. Il était courant dans les

anciennes écoles des Beaux-Arts, de rester longtemps, parfois plus d'une dizaine d'années. Un long temps d'initiation et d'apprentissage était considéré comme normal ; il s'accompagnait d'un certain dilettantisme. Les études se terminaient en général par les prix et concours qu'il n'était pas rare de tenter à de multiples reprises.¹⁰⁸

Cet allongement indéterminé de la vie à l'école a pour corollaire, une forte proportion d'abandons : au cours des années soixante-dix, près de 40% des élèves quittent l'école nationale supérieure des Beaux-Arts au bout d'un an et "l'érosion se poursuivait avec régularité au cours des années pour atteindre 75% après quatre ans d'études."¹⁰⁹ Plus récemment, au début des années quatre-vingt le pourcentage d'abandons dans les écoles d'arts était évalué à 40% au terme des deux ans du cycle d'initiation.

De la sélection des concurrents...

Depuis, l'évolution des conditions d'accès avec la hausse des exigences académiques et les procédures de sélection à l'entrée, ont probablement contribué à réduire sensiblement ce type de défections "encouragées" par les libertés exploratoires d'alors. D'autres mécanismes académiques se sont mis en place et pour tenter de substituer une sélection formative, à tous ces processus d'auto-sélection, qui sont autant de défauts de contrôle pour un système sur la voie d'une gestion plus orthodoxe des flux scolaires. Par nature les disciplines artistiques suscitent peut-être plus que d'autres certaines orientations (ou revendications ?) d'autodétermination et de recherche

¹⁰⁸ Yves Michaud ajoute : "Rouault ne tenta-t-il pas le prix de Rome sept fois ? Si bien qu'on considérerait, il n'y a pas si longtemps, comme un jeune artiste un artiste de quarante ans."

¹⁰⁹ Données d'une étude (Musy, 1979) citée par R. Moulin.

pour des individus, qui intègrent précisément l'erreur ou le doute, donc les éventualités de renoncement ou d'abandon, dans leur choix initial.¹¹⁰

Sauf à revêtir les attributs d'un enseignement professionnel classique et à opter pour un mode de gestion qui garantisse la certification finale au prix d'une sélection appropriée à l'entrée, les écoles d'arts plastiques sont d'une certaine façon heureusement condamnée à subir une érosion des effectifs qui représente toute la part des incertitudes individuelles contenues dans la discipline.

Ce refus d'un modèle fermé d'entrées-sorties, contradictoire avec le champ de formation et une fonction sociale de l'école non réductible à la production de diplômés, possède évidemment un coût, limité de toute façon par la rigidité des capacités de formation qui imposent une sélection d'accès. Cependant en même temps que la concurrence à l'entrée devient plus sévère, les critères de recrutement de l'établissement vont naturellement (en fait par définition) évoluer dans le sens d'une plus grande conformité des nouveaux admis à l'offre de formation, même si le choix des critères revendique le respect de l'incertitude ou peut même prétendre l'encourager.

...A la concurrence des lieux et des modèles de formation

Par rapport à la définition de cursus rigoureux et à cette pression de la demande qui contient ses propres impératifs de régulation, l'un des enjeux du développement prochain de ce secteur de formation réside dans la nature des choix d'orientation générale du segment, mais

¹¹⁰ Encore "que le préjugé perdure insidieusement dans la culpabilité des enseignants qui rechignent à dire à un étudiant qu'il n'est pas doué pour l'art" Th. de Duve, *Faire Ecole*. Les presses du réel, Fondation de France, 4ème trimestre 1992.

surtout au plan interne dans la différenciation "annoncée" des stratégies d'établissements dont la liberté d'action est considérable.

La reconnaissance nouvelle accordée aux certifications depuis une quinzaine d'années si elle possède dans un premier temps de grandes vertus structurantes contient donc aussi en germes un potentiel de trajectoires de développement particulièrement ouvert notamment aux marches "professionnelles" des cursus tracés pour tous. Ici ou là s'ébauchent de nouvelles offres d'enseignement qui s'apparentent encore davantage à des formations professionnalisées complémentaires en marge des cursus classiques, qu'à des préparations à des métiers apparus récemment sur le marché des emplois artistiques. La tendance en ce sens encouragée par la traînée des nouvelles technologies se fait d'ores et déjà clairement sentir.

Actuellement, le secteur sensible des écoles régionales et municipales paraît se convenir dans un type de situation où la pression de la demande permet d'avoir des exigences de recrutement valorisantes, en même temps que l'homogénéité présente du système de validations est suffisamment bien installée pour ne pas susciter de concurrences trop vives entre les établissements (lorsqu'une telle concurrence existe, elle résulte plutôt des conditions externes).

A bien des égards, l'équilibre ainsi réalisé, paraît cependant compté dans le temps, dépendant à la fois des limites d'expression des singularismes internes, et des aménagements offerts par les formations artistiques périphériques du secteur universitaire par exemple. En dérivant une partie de la demande, celles-ci participent en effet, au maintien ou à l'affermissement des formations beaux-arts en écoles.

Pour l'heure, un rapide aperçu du rendement éducatif des écoles des beaux-arts, tel qu'il a été évoqué, en rapportant par exemple les flux de certifications terminales aux flux d'entrées ou aux effectifs de premier

cycle, permet de constater que les ordres de grandeur des ratios entrées/sorties diplômées s'inscrivent parmi ceux obtenus dans le secteur universitaire¹¹¹.

Pour l'heure aussi, il n'est guère possible de pénétrer plus avant le fonctionnement du système, autant ces modèles d'approche descriptives ont pu être largement développées dans (presque) toutes les filières sélectives de l'enseignement supérieur, autant le compartiment des formations artistiques poursuit sur ce plan sa transformation des entrants en diplômés selon une alchimie obscure.

Longtemps à l'abri, et pour cause, de telles approches de caractère longitudinale, les écoles d'art réunissent maintenant, après la mise en application de réformes¹¹² qui standardisent académiquement le modèle de formation, toutes les conditions pour que soient éclairés le processus et ses déterminants.

¹¹¹ En coupe transversale (diplômés/effectifs de la même année) le ratio de certification finale est d'environ un diplômé pour plus de cinq entrants ou de huit élèves de premier cycle (deux années). La relative stabilité des flux conforte les résultats de ce type d'approximation au demeurant peu satisfaisante.

¹¹² Et le transit de quelques promotions complètes sur l'intégralité des nouveaux parcours de formation.



Bibliographie



Ouvrages, mémoires, rapports

CLUZEL M.L. *L'enseignement artistique dans le cadre de l'école nationale des beaux-arts de Dijon depuis sa création jusqu'à la réforme de 1973*, Mémoire de maîtrise en Histoire de l'Art sous la direction de M. Turowski, Dijon 1989.

MICHAUD Y. *Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art*, Editions Jacqueline Chambon, Diffusion Harmonia Mundi, Nîmes 1993.

MOULIN R. *L'artiste, l'institution et le marché*, Flammarion 1992.

DE DUVE TH. *Faire école* Ouvrage publié sous l'égide de l'Association de préfiguration de l'Ecole des Beaux-Arts de la Ville de Paris et de la Fondation de France. Les presses du réel, Paris 1992.

WHITE H. & C. *La carrière des peintres au XIX^{ème} siècle*, Flammarion 1991.

QUATRIÈME PLAN DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE ET SOCIAL (1962-1965) *Rapport général de la Commission de l'Équipement Culturel et du Patrimoine Artistique*, Imprimerie Nationale, Paris 1961.

ARCHAMBAULT E., BARTHE M.A., HOUZEL Y., LALLEMENT J., LE VAILLANT M., *L'insertion professionnelle des élèves issus des écoles d'arts plastiques*, Laboratoire d'Economie Sociale, Rapport au ministère de la Culture, Paris 1989.

HOUZEL Y., ROBERT T. *Le devenir des élèves sortis en 1988 des écoles d'art*, Laboratoire d'Economie Sociale, Université de Paris I. Rapport pour le ministère de la Culture et de la Francophonie, Paris Avril 1994.

BERAY C., LUNEL F., *Etude du coût de l'étudiant des écoles d'art en France*. Etude réalisée pour le Département des Enseignements Artistiques du ministère de la Culture et de la Francophonie, Mémoire, Dijon Juillet 1994.

BIBLIOGRAPHIE

Guides, Revues

ARTISTES Hors Série Le Guide, *Guide des Ecoles d'Art et des Stages*, Avril, Mai, Juin 1993 (réédition pour 1994-95).

ONISEP Les Dossiers, *Etudes d'Art Réussir*, 4ème trimestre 1992.

ART PRESS 182 Dossier enseignement, *Enseignement de l'Histoire de l'art*, ARDENNE P. *Entre dépérissement et survie*, BRUNET C. *L'esthétique dans l'histoire de l'art*, BAQUÉ D. *L'histoire de l'art dans le champ éditorial*, n°182 Été 1993.

BEAUX-ARTS Dossier *Les filières de l'art* n°113 Juin 1993.

Articles

GAUVIN J. *Les écoles d'art en France : nouvelles donnes, nouveaux enjeux*, Savoir n°1 1992.

GAUVIN J. *Design : quel enseignement ?* Savoir Education Formation n°3 1993.

MICHAUD Y. *Des beaux-arts aux bas arts La fin des absolus esthétiques - et pourquoi ce n'est pas plus mal*, Esprit n°12 1993

MICHAUD Y. *L'art éclaté et le rôle de l'Etat*, Le Monde 24 décembre 1992

MONGIN O. A "l'attention" du directeur de l'Ecole des Beaux-Arts, Controverses Esprit n°2 1993

PRÉLOT P.H. *Les établissements privés d'enseignement artistique*, Savoir Education Formation n°1 1992.

RAGON M. *L'enseignement des arts plastiques*, Esprit Mars 1979.

Avis et rapports parlementaires

Rapport d'information sur *les enseignements artistiques* présenté par M. R. LOÏDI, Assemblée Nationale Session extraordinaire 1992-93 N° 3226.

ASSEMBLÉE NATIONALE, SÉNAT, Avis et Rapports de la commission des Affaires Culturelles, Familiales et Sociales ou de la commission des Finances de l'économie Générale et du Plan sur les *projets annuels de loi de finances*.

Sources statistiques

TABLEAUX STATISTIQUES *Etablissements d'enseignement supérieur artistique et culturel* (depuis 1985-86) DEP ministère de l'Education nationale.

TABLEAUX STATISTIQUES *Ecoles d'enseignement supérieur non universitaires* (jusqu'en 1985 pour les écoles d'art, cette série conserve par la suite la présentation des écoles d'architecture) ; DEP-MEN.

STATISTIQUES DES ENSEIGNEMENTS *Les étudiants* (jusqu'en 1985) DEP-MEN.

STATISTIQUES DES ENSEIGNEMENTS *Examens et diplômés* DEP-MEN.

CARDONA J., LACROIX CH. STATISTIQUES DE LA CULTURE, *Chiffres clés*, Département des études et de la prospective, ministère de la Culture et de la Francophonie. Première édition 1990, Seconde éd. 1993. La documentation Française.



Liste des tableaux

Schéma général des études après 1972	61
Schéma actuel : l'organisation des études après la Réforme de 1988	62
Tableau 1 : Baccalauréats artistiques : présentés/admis 1986-1993	72
Tableau 2 : Ecoles d'arts plastiques selon le statut (national, régional, autre) et le secteur (public/privé) : effectifs des formations diplômantes de 1987-88 à 1993-94	84
Tableau 3 : Effectifs des écoles supérieures artistiques et culturelles et des écoles d'architecture, répartition par secteur (public/privé). Evolution de 1980-81 à 1992-93	86
Tableau 4 : Les grands domaines des formations artistiques selon le statut des écoles : effectifs des formations diplômantes, flux d'entrée, 1992-93 et 1993-94, certifications 1992 et 1993	87
Tableau 5 : Les écoles supérieures privées d'arts plastiques sous tutelle : effectifs des écoles recensées et diplômés délivrés, 1987-88 à 1993-94	92
Tableau 6 : Ensemble des écoles publiques d'arts plastiques : Ecoles Nationales, Régionales et Municipales, ENSBA, ENSAD, ENSCI, Ecole du Louvre. Evolution des effectifs des formations diplômantes depuis quinze ans	104
Tableau 7 : Les écoles supérieures publiques d'arts plastiques (ENSBA, ENSAD, ENSCI, Ecole du Louvre) Effectifs de 1972-73 à 1993-94	106
Tableau 8 : Effectifs des écoles nationales, régionales et municipales par académies en 1985-86 et 1992-93, 1993-94	132

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 9 :

Evolution des effectifs des Ecoles Régionales et Municipales d'Art
de 1980-81 à 1993-94. Effectifs par cycles ou formations 163

Tableau 10 :

Les écoles des beaux-arts, nationales, régionales et municipales en 1992-93 :
effectifs par sexe des élèves inscrits dans les formations diplômantes
par années d'études et options selon le statut des établissements 164

Tableau 11 :

Les écoles des beaux-arts, nationales, régionales et municipales en 1993-94 :
effectifs des élèves inscrits dans les formations diplômantes
par années d'études et options selon le statut des établissements 165

Tableau 12 :

Evolution des effectifs des Ecoles Nationales d'Art de 1980-81 à 1993-94.
Effectifs par cycles ou formations 172

Tableau 13 :

Diplômes et certificats délivrés par les écoles nationales, régionales et
municipales aux sessions de 1988 (avant réforme) puis aux sessions
de 1990 et 1992 (nouveau régime) 224

Tableau 14 :

Diplômes délivrés par les écoles nationales et par les écoles
régionales et municipales : Diplômes terminaux de cycles (DNAT, DNESEP)
et nombre total de certifications annuelles. Série rétrospective 225

Tableau 15 :

Les écoles supérieures publiques d'arts plastiques
(ENSBA, ENSAD, ENSCI, Ecole du Louvre) :
Diplômes délivrés de 1980 à 1993 selon le sexe et la nationalité 246

Carte : Dotation départementale en écoles des beaux-arts (EN-ERM) 149

Table des matières

PREMIERE PARTIE

DES ORIGINES POSSIBLES DE LA DISCRÉTION
DES FORMATIONS ARTISTIQUES EN GÉNÉRAL ET DES ÉCOLES
DES BEAUX-ARTS EN PARTICULIER**TITRE I****EFFETS DE DISCIPLINE ET FACTEURS HISTORIQUES 7**

Choix et statut des études artistiques	7
Structures de formation et objectifs de formation	9

**I La constitution d'un secteur d'enseignement, discipline
et institutions, reconnaissance des lieux 11**

<i>Tentatives de définition de l'enseignement artistique, tutelle et financement</i>	12
La tutelle comme instrument de définition	13
Nature du rattachement et défauts de représentation	14
Un intérêt parlementaire discret et partiel	15
Le statut des études, implications sur le financement institutionnel	17
Pluralité de financement et capacité d'intervention sur l'offre de formation	18
Premier aperçu sur l'offre de formation	20
Initiative locale et carte spontanée	20
Evolution vers une organisation institutionnelle	21
L'état actuel d'émergence d'une carte : le projet non abouti des pôles régionaux de formation	23
Le rôle du secteur privé d'enseignement artistique	24

II Conditions de création et histoire d'un enseignement 26

Normes artistiques et pratiques pédagogiques	26
L'"autre" formation : les arts appliqués	28
Deux siècles d'enseignement artistique dans les écoles : quelques dates	30
Première époque... de l'Académie Royale au vingtième siècle	30
Un intermède expérimental fragmenté et sans lendemain pour marquer le siècle nouveau	33
La situation à l'époque moderne	34
Un enseignement "au placard"	34
Crise d'identité, la question des finalités de l'enseignement	35

TABLE DES MATIERES

III L'organisation des études, de l'initiation artistique au cursus, de la reconnaissance au diplôme, la recherche obligée de la norme . . .	37
Les changements du monde extérieur, rupture d'équilibre et pressions	38
Les défaillances : absence de cursus, signalement passéiste	40
L'ordre des réformes en question	41
 TITRE II	
LES REFORMES DE L'ENSEIGNEMENT, EVOLUTION DE L'ORGANISATION DES ETUDES	
	43
 I L'après-guerre, les interrogations sur l'objet des réformes	43
<i>La définition hiérarchique de quelques priorités</i>	<i>43</i>
L'architecture	43
Les certifications "au sommet"	44
Les prolongements en province	46
<i>Une réflexion restée sans lendemain : diagnostic et propositions du IVème Plan (1962-65)</i>	<i>46</i>
<i>Vellétés d'intervention de l'Etat, période d'attente</i>	<i>48</i>
<i>Rupture externe, enclenchement du processus des réformes</i>	<i>49</i>
 II Les réformes de 1972-73, expérimentations pédagogiques, standardisation des cursus et harmonisation des diplômes	50
<i>Laisser-faire expérimental et rationalisation des cursus</i>	<i>50</i>
. Propositions	51
. Résultats : l'organisation en deux cycles	51
Dimensions pédagogiques	52
Vocations professorales, marché de l'art, modèles de formation	53
<i>L'organisation définitive de 1972, cursus et diplômes : les bases du système actuel</i>	<i>55</i>
Les contraintes d'offre de spécialisations	56
L'harmonisation avec l'enseignement supérieur	57
Persistence de la question des certifications	57
 III La réforme de 1988 ou vingt ans d'évolution	58
<i>La conformité acceptée et reconnue</i>	<i>58</i>
Principes généraux	59

Oganisation des études	60
Une carte d'offre de formation toujours en suspens	63
Vers une reconnaissance plus formalisée du secteur privé	64
Un effet d'annonce : le Haut Comité des Enseignements Artistiques ...	64
<i>L'offre, dernier maillon des réformes : entre statu quo et carte</i>	
<i>théorique</i>	66
Les pôles régionaux, les ambitions d'un projet	67
Perspectives et enjeux	67
<i>Les voies d'accès à l'enseignement supérieur artistique, aperçu sur les</i>	
<i>filières en amont</i>	69
Les Bacs artistiques	70
Les filières professionnelles	73
L'enseignement de l'art à l'université	74

DEUXIEME PARTIE

L'ÉVOLUTION DES EFFECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
DES ARTS PLASTIQUES, REPÉRAGE STATISTIQUE

La place des formations artistiques dans l'enseignement supérieur	80
Approche statistique globale, les diverses composantes	81
Evolutions, les grandes tendances	88
Stabilité des effectifs des écoles d'arts plastiques	88
Les vicissitudes de l'appréhension statistique du secteur privé	91
Au total, une filière numériquement ordinaire	93

TITRE I

LES STRUCTURES : INSTITUTIONS ET GÉOGRAPHIE
 94 |

Le paysage traditionnel des écoles des Beaux-Arts	94
I Les grandes écoles d'art	97
<i>Les "Trois Grandes"</i>	98
Fonction et fonctionnement de ce type d'école	98
Positions relatives des grandes écoles et évolutions des champs	
artistiques	99

TABLE DES MATIERES

L'Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts	101
Les enjeux de l'histoire récente	102
Un public "volatil"	103
La certification : de l'indifférence à l'objectif individuel	108
L'Ecole Nationale Supérieure des Arts Décoratifs	111
Actualité des Arts Décors	111
Recrutement	112
Evolution des effectifs	113
L'Ecole Nationale Supérieure de Création Industrielle	114
Les raisons d'une création	114
Fonctionnement et effectifs	115
Le Poids des Trois Grandes	115
<i>Le quatuor des écoles supérieures d'arts appliqués</i>	117
Des formations professionnelles de plus en plus recherchées	117
Notoriété et débouchés : des effectifs limités	118
<i>L'école du Louvre</i>	119
Un cas d'espèce	119
Culture et érudition artistique	120
Prolongement professionnel	121
<i>Situation présente des grandes écoles supérieures publiques</i>	121
Le modèle Grande Ecole comme cohérence du segment	122
Un segment centralisé : près du tiers des élèves dans des écoles parisiennes	123
II Le reste de la France, les déséquilibres du passé	124
<i>Une répartition géographique héritée du XIXème</i>	124
Le laisser-faire de L'Etat	124
Exception culturelle pour l'initiative locale dans l'éducation artistique	125
Créations spontanées, multiplication des écoles, inégalités de l'offre	126
La Belle Epoque des écoles d'art	127
<i>L'époque contemporaine, les voix pour la réforme</i>	128
L'examen du Plan : la tentation rationalisatrice	128
L'Etat garant académique	128
De l'usage de la vocation pour situer les formations artistiques	129
<i>L'état des lieux : 'small is beautiful' ou 'poussière d'écoles' ?</i>	130
Equité-Efficacité : besoins particuliers et principe de réalité commandent l'offre.	130
Modestie de l'enseignement, petites tailles des écoles.	131

III Les écoles des beaux-arts, approche institutionnelle	134
<i>Les écoles nationales des beaux-arts</i>	134
Critères d'excellence, traditions, représentation académique de l'Etat	134
Des effectifs stables et des structures modestes	136
Géographie	137
<i>Les écoles régionales et municipales</i>	138
Une histoire mal connue	138
Qualité d'élève : des incertitudes quant aux effectifs	139
Les approximations des cadrages institutionnels	139
Etat stationnaire des effectifs du secteur, mais destins variés des écoles	140
Hypothèses	141
IV Les écoles d'art sur le territoire, l'offre et la carte	142
<i>Le paysage, ses changements</i>	142
La taille des écoles, quelle signification ?	144
Le mouvement de sélection naturelle a eu lieu	145
<i>Les disparités régionales</i>	146
"Où se trouve l'école des beaux-arts ?"	146
<i>Les dynamiques régionales, tendances récentes (85-93)</i>	148
<i>Les effectifs régionaux, les élèves des beaux-arts parmi les étudiants</i>	151
<i>Rappel d'un projet pour mise en perspective de l'offre présente</i>	154
Le sens de la recomposition proposée	154
La traduction cartographique, d'une approche globale de l'offre	155
Le poids virtuel des pôles régionaux	155
Les modalités d'évolution, choix et intervenants, interprétations	156
Prospective...	157
 TITRE II	
LES ÉLÈVES DANS LE SYSTÈME, CHOIX ET PROFILS	159
I Organisation des cursus et détermination des élèves	159
<i>Les principaux changements, rappels</i>	159
<i>Les écoles régionales et municipales</i>	161
Répartition des élèves par cycles	161
Les spécialisations par filières	162
<i>Les écoles nationales</i>	170
Identité statutaire, personnalités propres et communauté de destin	170
Répartition des élèves par cycles	171

TABLE DES MATIERES

Les spécialisations par filières	174
<i>Population des écoles, accès aux écoles, la demande</i>	177
Les flux d'entrée	178
<i>Quid de la demande, défauts d'informations et préalables</i>	179
La capacité de formation, une contrainte ?	179
<i>Une forme récente d'évaluation de la pression de la demande</i>	180
<i>Les implications de la mesure de la demande, présentation et exploitation de l'information</i>	182
Les objectifs	182
La puissance... ..	183
Et la gloire... ..	183
Une inconnue pourtant intéressante	184
II Les élèves, caractéristiques	184
Le statut historique de l'élève : un compromis entre l'individu, l'école et la société	185
Posture moderne : normalisation des études, statut étudiant	186
<i>Etat-civil... Age, sexe</i>	187
Une histoire sexuée	187
Répartition par type d'établissements et filières	188
Le segment élitiste : des profils différents	189
Les arts appliqués : une avancée féminine	190
Le secteur privé : les femmes d'abord, mais les hommes arrivent	190
<i>Age...</i>	191
Cas particulier des "écoles supérieures publiques"	192
Le "Privé" : une clientèle jeune	194
<i>Physionomie des publics à dix ans de distance</i>	196
Un accès plus tardif	196
Des effets liés, de l'amont du choix à la finalité d'élaboration des parcours	197
<i>Niveau d'études des élèves lors de l'entrée dans les écoles d'arts</i>	198
Exigences académiques, modalités d'entrée, l'apparition des politiques de recrutement	198
L'impératif de "mise à niveau" des filières artistiques	200
Réduction des disparités, les écarts de rythme d'alignement	201
"Prépas" pour le segment élitiste	203
Privé : pas de requis académique, grande dispersion de niveaux	203
<i>Origine géographique des élèves</i>	204
L'ouverture, la dimension régionale	204
Les espaces de l'école	205

<i>De la ville d'origine à la concurrence inter-régionale</i>	207
Conséquence : des choix de développement liés aux type d'attraction potentielle	208
<i>Origines socio-professionnelles</i>	209
Le milieu, les études artistiques, les attitudes d'une époque	209
La certification et l'origine sociale	210
Un recrutement social banalisé	211
Les profils d'origine sociale, quelques comparaisons inter-disciplinaires et inter-institutionnelles	212
Les grandes écoles d'arts, un recrutement issu des milieux favorisés	213
Secteur "payant", clientèle aisée	215
Dichotomie sociale, dichotomie des finalités	215
 TITRE III	
LES SORTANTS DES ECOLES D'ARTS. LES DIPLÔMÉS	217
Le processus de certification clef de voûte des réformes	217
Les conséquences imprévues d'une logique impérialiste	218
 I Contraintes de mesure des flux et validité des évolutions	220
<i>Les embarras de la comptabilité des certifications : points de repères</i>	220
Apparences et corrections	220
La mise en oeuvre d'un système achevé et (temporairement) définitif	221
<i>Conséquences statistiques et production réelle de diplômés</i>	222
Une chronologie de référence valide, les évolutions depuis 1985	222
La phase de maturité, régularité des flux de sorties diplômées	226
 II Les diplômés des écoles nationales	228
Les limites comparatives, rappels	229
La production de diplômés (cycles complets)	230
Diplômes et certificats intermédiaires, les chiffres	232
Interprétations...	233
 III Les diplômés des écoles régionales et municipales	234
Transition vers un système homogène, données d'ensemble	235
La production de diplômés (cycles complets)	236
Le DNAP, diplôme d'une année charnière. Les certifications intermédiaires	237

TABLE DES MATIERES

IV Comparaison des flux de certification dans les deux catégories d'établissements. Analyse fonctionnelle	238
Les deux premières années: un fonctionnement homogène	239
Des cheminements de formation différenciés par la suite	240
Des prolongations d'études moins fréquentes dans les écoles régionales .	241
Conclusion : un seuil à Bac + 3	242
Les renoncements des femmes	243
V Les diplômés des écoles supérieures artistiques publiques	244
Le segment élitiste	244
Le renversement d'attitude	245
<i>L'Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts</i>	<i>247</i>
Les promotions	247
Le resserrement des effectifs	248
<i>L'Ecole Nationale Supérieure des Arts Décoratifs</i>	<i>249</i>
<i>L'Ecole Nationale Supérieure de Création Industrielle</i>	<i>250</i>
<i>Le segment professionnel</i>	<i>251</i>
<i>Le cas particulier de L'Ecole du Louvre</i>	<i>253</i>
<i>Récapitulatif</i>	<i>253</i>
VI Les diplômés des écoles supérieures artistiques privées	255
Considérations juridiques, flou de la loi et titres de papier	255
L'appréhension des flux de diplômés, significations	256
<i>L'usage généralisé d'un protocole de certification, questions sur le conformisme et la visibilité d'une formation particulière</i>	<i>258</i>
La conformité de l'organisation, conformité des valeurs ?	259
Politique du diplôme fort et inflation des titres	264
Les cheminements, jeux de pistes et boîte noire	269
Bibliographie	275
Liste des tableaux	281
Table des matières	285

Liste des Cahiers de l'irédu (extraits)

- N°42 M. Duru, A. Mingat : "De l'orientation en fin de 5ème au fonctionnement du collège, 1", 1985, 166 p., 60 F
- N°43 G. Galodé : "L'emploi des ingénieurs agronomes et des travaux agricoles", 1986, 250 p., 80 F
- N°45 M. Duru-Bellat, A. Mingat : "De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège, 2 : progression, notation, orientation : l'impact du contexte de scolarisation", 1988, 221 p., 70 F
- N°48 J.P. Jarousse : "Formation et carrières: contribution de la théorie du capital humain à l'analyse du fonctionnement du marché du travail", 1991, 116 p., 70 F
- N°49 A. Mingat, M. Richard : "Evaluation des activités de rééducation GAPP à l'école primaire", 1991, 152 p., 70 F
- N°50 J. Bourdon : "Formation et compétitivité des régions européennes : un essai d'analyse sur quatre pays de la CEE", 1991, 120 p., 70,00 F
- N°51 M. Duru-Bellat, J.P. Jarousse, A. Mingat : "De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège, 3 : les inégalités sociales de carrières du Cours Préparatoire au Second cycle du secondaire", 1992, 156 p., 85 F
- N°52 J.P. Jarousse, A. Mingat : "L'école primaire en Afrique : fonctionnement, qualité, produits : le cas du Togo", 1992, 308 p., 120 F
- N°53 A. Si Moussa, E. Orivel : "Modes de vie et préférences des étudiants dijonnais", 1992, 168 p. + ann., 85 F
- N°54 S. Chomienne : "Analyse coût-efficacité de l'enseignement assisté par ordinateur : le cas de la formation en cours d'emploi", 1992, 220 p. + ann., 120 F
- N°55 M. Duru-Bellat, J.P. Jarousse : "La classe de seconde : Une étape décisive de la carrière scolaire", 1993, 138 p., 70 F
- N°56 A. Mingat, B. Suchaut : "Evaluation d'une expérimentation d'activités musicales en grande section de maternelle", 1994, 220 p., 120 F
- IREDU/CESE (M. Cacouault, F. Orivel, édés) : "L'évaluation des formations : points de vue comparatistes", Volumes 1 et 2, 1993, 1050 p., 150 F
- IREDU/SUF COB (M.T. Rapiou) : "Activités professionnelles et compétences des ingénieurs de production", 1993, 123 p., 80 F