

LES ETUDES ARTISTIQUES : HETEROGENEITE DES ECOLES SUPERIEURES D'ART,
PRATIQUES ETUDIANTES ET REUSSITE SCOLAIRE.

Gilles Galodé¹
Christophe Michaut²

Identifier un enseignement supérieur aux marges

Des Beaux-Arts aux Écoles supérieures d'art ...

A l'heure de l'université de masse, les écoles supérieures d'art (E.S.A.) constituent un segment atypique, mal connu et encore peu exploré du système d'enseignement supérieur français. A commencer par leur dénomination récente, mais non exempte d'ambiguïté sur la nature de "l'art" enseigné, qui recouvre l'ensemble des établissements traditionnellement désignés sous l'appellation "Écoles des Beaux-Arts". Longtemps, la représentation sociale de ces écoles est restée figée sur fond de XIXème siècle académique. Îlot de formation disciplinairement inassimilable et institutionnellement parcellisé, ces établissements aux multiples particularismes, volontiers entretenus et au quant-à-soi affirmé, ont prolongé durablement un type d'existence parallèle, si ce n'est marginale.

Que le mot "*art signifie (maintenant) automatiquement et exclusivement arts plastiques*" (Michaud, 1993a), traduit sans doute, une ultime forme d'isolement élitiste. Dans le contexte de l'art contemporain, cette remarque n'est pas innocente, elle renvoie à la question existentielle de ces écoles : l'art est-il réductible à un enseignement ? Doute aporétique, voisin d'une autre question récurrente et féconde "l'art est-il irréductible à l'analyse économique ?"

D'accès vocationnel, modeste dans ses effectifs, plutôt hermétique dans son fonctionnement et relativement flou quant à ses débouchés, l'enseignement artistique supérieur fait parfois davantage figure d'institution patrimoniale que de

¹ IREDU-CNRS

² CREN, Université de Nantes

filière qualifiante. Le simple effet de dimension ne suffit pas à expliquer cette apparente absence de curiosité, la nature de l'ambition : "Enseigner l'Art ?" (Michaut, 1993b). La subjectivité sous-jacente de l'évaluation interne, et finalement l'autonomie irréductible de ces formations semblait d'emblée les placer hors champs d'investigation, du moins selon les méthodes et les critères d'analyse développés ailleurs.

De la singularité d'un segment de l'enseignement supérieur et de son intérêt

Ce secteur se distingue en effet du reste de l'enseignement supérieur français et invite à de notables renversements de perspective. *Micro-système paradoxal et atypique, les écoles supérieures d'art fournissent une vision en contrechamp du système éducatif, de son histoire et de ses objectifs.* Évoluant aux marges, ce segment de formation peut conceptuellement en préfigurer certaines tendances, ou en pointer les signes d'obsolescence.

Sur le plan théorique, leur conception de la qualification et du rôle de l'innovation trouve aujourd'hui mieux leur place dans le cadre des nouvelles analyses de la connaissance qui insistent sur l'omniprésence des " connaissances tacites " dans le capital humain, que dans sa formulation classique privilégiant les seules connaissances codifiées aux dépens des autres, plus difficilement formalisables (Foray et Lundvall, 1996).

Sur le plan pratique, ce principe *autre* de cohérence, s'exprime en particulier dans l'organisation de l'offre et sa genèse. En proposant depuis deux siècles un référent de type décentralisé et autonome avant l'heure, ce segment présente une configuration de l'offre radicalement à l'écart des principes historiques fondamentaux du système éducatif français. En un mot, ce secteur déroge. Aussi petit soit-il, il offre l'occasion d'un type de réflexion théorique et pratique "non-alignée".

Structure de l'offre : dualité institutionnelle et unité pédagogique

L'émergence historique spontanée des écoles sur **initiative locale**, hors de toute carte scolaire ou principe directeur d'accès, a conduit à un système dual avec deux catégories d'écoles, de statut différent, mais pédagogiquement réunies dans un modèle unique. Les unes sont des écoles *nationales* sous tutelle administrative d'État (8 écoles), les autres sont des écoles *régionales et municipales* de statut territorial (44 écoles), sous tutelle locale. Les écoles territoriales sont financées principalement à l'échelon local, les écoles nationales par l'État. La tutelle pédagogique unique assurée par l'État définit les règles de formation applicables à toutes les écoles sans distinction de statut.

Les aléas de la spontanéité historique, les désordres de l'offre

Les écoles supérieures d'art ont connu au cours de leur histoire plusieurs désordres :

- ***Désordres géographiques et fonctionnels***: les disparités régionales en matière d'offre de formation sont considérables et à certains égards croissantes, en

raison de la stabilité du nombre d'établissements (56) et de leurs contraintes de taille³ (180 élèves en moyenne). Fonctionnellement, *l'autonomie des écoles a pu confiner à l'autarcie*, d'où désormais, volonté de mise en réseaux d'établissements.

- *Désordres pédagogiques*: absences de cursus, signalement passéiste, sclérose. Au début des années soixante, l'anachronisme des écoles d'art, était devenu flagrant. En passe de devenir un lieu de consommation d'éducation ou de rationalisation de l'échec scolaire pour catégories privilégiées, leurs études n'avaient ni la légitimité ni la visibilité que confère un cursus diplômant propre à valoriser un investissement éducatif.

Au moment où une puissante demande sociale s'exerçait en direction de l'enseignement supérieur, le processus de réforme des écoles des Beaux-Arts allait s'engager face à un modèle d'enseignement en crise avec des effectifs stagnants. Parachevée en 1988, l'organisation actuelle des études offre le choix entre : un cursus long de cinq ans, largement majoritaire (neuf élèves sur dix) et un cursus professionnel court de trois ans, proposé dans à peine un quart des établissements. La première année propédeutique est commune. Chaque cycle possède un diplôme terminal⁴ de fin d'étude, et des certifications intermédiaires.

Afin de circonscrire plus précisément l'hétérogénéité des écoles supérieures d'art et des étudiants, une recherche a été conduite auprès de la moitié d'entre elles. Les données portent sur 1570 étudiants inscrits dans l'une des 29 écoles retenues. Interrogés successivement en début d'année scolaire et dans le courant de la première année, les étudiants ont répondu à deux questionnaires portant sur leurs caractéristiques personnelles, leurs conditions de vie, leurs rapports aux études...Par ailleurs, leurs résultats scolaires à l'issue de la première et de la seconde année ont été recueillis.

Il s'agira dans un premier temps d'identifier l'enseignement artistique en précisant notamment les nombreuses difficultés qu'il a rencontrées pour s'intégrer dans l'enseignement supérieur. Dans un second temps, l'analyse portera sur le recrutement des écoles, sur les caractéristiques des étudiants et sur leur cheminement scolaire.

³ Les besoins d'espace en particulier, contiennent le nombre d'élèves dans d'étroites limites et constituent un facteur de rigidité de l'offre.

⁴ Diplôme de fin d'étude du cycle long (5 ans) : DNSEP, diplôme supérieur national d'expression plastique. Diplôme de fin d'étude du cycle court (3 ans) : DNAT diplôme national d'art et techniques.

I. Comment formaliser l'enseignement de l'art ? Les paradoxes d'un enseignement non normé

I.1 Savoirs ? Talent ? Les relations incertaines. Enseigner ce qui ne s'enseigne pas.

Un détour préalable par l'objet de la formation, l'œuvre d'art, est utile pour mieux comprendre les aspects contradictoires de cet enseignement. Hors du commun, l'œuvre, en tant que bien économique singulier, doit combiner trois dimensions: l'innovation, la singularité et le temps. Le talent imprime sa valeur au tout. La réunion de ces trois conditions, plus le talent⁵, explique la spécificité disciplinaire de ce segment. Par exemple, l'innovation, inégalement valorisée selon les époques, a progressivement été instituée en principe agissant de la démarche artistique depuis l'avènement de l'art moderne au milieu du XIX^{ème} siècle. Érigée en principe de l'art, il est logique que cette dimension détermine ensuite la conception de son enseignement, et la nature profondément paradoxale de son ambition.

L'enseignement de l'art, un modèle de paradoxe

Chacune des caractéristiques précédentes comporte des antagonismes avec la formalisation nécessaire à l'enseignement, toute la difficulté de l'ambition consiste alors à les mettre en oeuvre dans une problématique de formation. La spécificité disciplinaire peut se résumer en trois "absences", à première vue, rédhibitoires :

- absence de corpus de connaissances arrêté,
- absence d'ordre structurant de l'apprentissage (hors les aspects techniques)
- absence de référentialité "académique" ou autre.

Hormis les techniques picturales indispensables, le reste de l'enseignement (*i.e.* tout ce qui n'est pas instrumental), ne comporte aucun contenu assimilable à la somme des connaissances du domaine, comme dans les autres disciplines. Cette absence ne peut donc au mieux, que donner lieu à un enseignement non normé, d'où deux questions (parmi d'autres) : que peut-il en être des cursus ? Comment valider ces derniers ? L'atypisme fondamental du secteur est dans cette impossibilité à constituer le contenu de l'enseignement en discipline d'étude normée.

Un principe intégrateur paradoxal : la certification

Pour conclure sur un dernier paradoxe majeur de l'enseignement de l'art, la validation de la formation constitue certainement le plus déroutant. Comment juger sans norme ? Absence de référent, absence de corpus et enseignement non normé, chacun de ces éléments semble à lui seul en contradiction totale avec l'idée de diplôme. Les conceptions actuelles de l'art, primat de la singularité, expression souveraine de l'individu, production innovante et hors norme, sont autant d'éléments qui contrarient la recherche de critères de jugement et plus encore leur application.

⁵ comme forme particulière de compétence innée (part du don) et révélée.

La fonction sociale de l'art et valorisation du diplôme sont passés de l'indifférence à l'objectif individuel. Alors qu'à l'époque de la norme "académique"⁶ le diplôme, tenu pour un non-sens était rejeté au profit de la distinction par les prix, c'est dans la décennie soixante-dix, quand l'absence de norme et de référence est devenue la première des revendications, que la dynamique de certification va (contre toute attente) imprimer sa marque à la définition des parcours de formation.

Dès lors, le processus de certification devient la clef de voûte des réformes. En bref, dans ces réformes, la certification a précédé le cursus. Confusion des moyens et des fins, mais confusion opératoire au moment où la demande sociale exige le diplôme... y compris pour une vocation d'artiste.

1.2 Les réformes : recherche en conformité pour un enseignement non normé

Deux transformations radicales résument les réformes:

- Dans le domaine de la reconnaissance de la formation et de son signalement, la distinction de l'exception symbolisée par les prix et récompenses, cède la place au standard de certification sur examen.
- Au niveau des parcours de formation, le temps de formation change de signification, il abandonne son caractère exclusivement individuel pour s'apprécier en terme de cursus. Autrement dit, on passe de l'informel (le temps de l'individu) aux séquences (cursus), soit en termes économiques, de la consommation à l'investissement.

Logique impérialiste ou signe des temps : du diplôme sans objet au diplôme qualifiant

En postulant la nécessité première de s'appuyer sur des diplômes nationaux, cette problématique inversée des validations et des cursus constitue un cas d'école original. Son intérêt réside précisément dans le passage du modèle séculaire fondamentalement non certifiant au modèle standard du diplôme. La consécration de l'exception par les prix individuels de jadis était une sorte d'antithèse du diplôme qui valide des compétences "moyennes" et "fond" l'individu dans la cohorte, type de standard, précédemment perçu comme contradictoire, voire antinomique avec les fins de cet enseignement. En d'autres termes, l'importation du modèle de certification généralisée, a permis d'objectiver le contenu de l'enseignement, de retraduire le temps de formation en investissement, à la fois pour l'intéressé et pour la société. De sans-objet, le diplôme devient objet de valorisation indispensable. Ce sur-déterminisme du diplôme a marqué tout le processus de réforme pédagogique des années quatre-vingt. Notons au passage, que l'enseignement de la musique n'a pas opéré ce qui pour les "Beaux-Arts" a constitué une sorte de révolution culturelle tranquille. Depuis 15 ans, ces cursus normalisés se montrent efficaces.

⁶ maîtrise technique, formellement et artistiquement ultra référencée sur les plans thématiques et historiques.

Reste que, cette étape franchie, les écoles supérieures d'art éprouvent encore de nombreuses difficultés à "correspondre" avec l'ensemble de l'enseignement supérieur français.

1.3 Offre de compétences et demande de qualifications improbables : résumé de quelques interrogations sous jacentes

Marché du travail et asymétries de l'information

Tendu vers un objectif de création, le savoir enseigné et par conséquent le capital humain produit, n'est réductible ni à un métier (cela, n'enlève rien à sa finalité ou son exigence professionnelle⁷) ni à une attente express du marché. L'attente à l'égard des sortants des écoles supérieures d'art réside plutôt dans leur capacité d'invention et (ou) d'anticipation, d'où l'impossibilité de formaliser certains aspects de la formation du côté des offreurs de qualification, et certains aspects de l'emploi offert, du côté de ceux qui recherchent "précisément" ce type de qualification. Soit un phénomène exemplaire d'asymétrie de l'information "reconnue" par le marché. Il revient à cette discipline d'inventer en permanence les rapports *formation/ certification/ qualification/ emploi* propres à satisfaire le marché et sa fonction sociale...sans frustrer les ambitions artistiques de l'élève. Ce que résume l'interrogation du projet de réforme des écoles d'art : " nouvelles écritures, nouveaux métiers, nouvelles pédagogies ? "

L'improbable relation formation-qualification et la réponse *ad hoc*

Cette référence à "l'introuvable relation formation-emploi" traduit le fait qu'une "école ne peut définir son architecture intellectuelle et pédagogique en fonction des métiers existants" ni se conformer unilatéralement à une demande de caractère socioprofessionnel. Les technologies numériques contribuent encore à compliquer cette relation. Cette "nouvelle donne" détermine une double asymétrie sur le marché de l'emploi dont rend compte "l'adhocratie" évoquée par Xavier Greffe (1999) pour qualifier le mode d'ajustement des nouveaux métiers liés aux nouvelles technologies. "Selon cette modalité adhocratique les qualifications recherchées par les acteurs du marché de l'emploi sont si spécifiques qu'ils ne peuvent se permettre de mettre en place leur projet, pour ensuite rechercher les ressources humaines dont ils ont besoin. Ces deux phases sont simultanées et il y a co-détermination des projets et de l'emploi. Cela signifie que sont ainsi créés des métiers qui n'existaient pas auparavant, pour correspondre à des projets précis (d'où le terme adhocratique, d'après *ad hoc*)" (Raynaud, 2001).

⁷ "Étant entendu (une fois pour toutes) que l'école n'a pas pour objectif (que) de produire des "artistes" quand cela survient c'est plutôt de surcroît... Sur cette finalité professionnelle Alfred Pacquement (1998), directeur de l'école nationale supérieure des beaux-arts de Paris s'exprime ainsi " l'école d'art tire peut-être sa réussite de sa spécificité au sein du système éducatif. Sa productivité est incertaine, sa spécialité instable, à l'image des territoires qu'abordent les artistes d'aujourd'hui. Les schémas de pensée qu'elle met en œuvre, les zones de connaissance qu'elle explore s'y trouvent éprouvés par des modes personnels et originaux de visualisation, permettant un regard sur le monde. Il y a là une ambition extrême prenant le risque d'un métier qui ne soit pas directement issu de cet apprentissage. La chance paradoxale de l'école d'art consiste précisément à ne pas être une formation strictement orientée professionnellement, mais d'offrir une très large gamme d'ouverture vers le visuel et son intelligence, l'image et sa réflexion".

Système d'apprentissage complexe, économies fondées sur la connaissance et capital humain

Innovantes par nature, les écoles d'art enregistrent naturellement un regain d'intérêt alors que les "activités innovatives centrées aujourd'hui sur des logiques de différenciation des produits pouvant aller jusqu'à un degré extrême de superficialité" (Foray et Lundvall, 1996) ont besoin des qualifications propres à générer ces différences qui "font la différence" et doivent souvent autant à la forme qu'à la technique. Les ordres de connaissances requis et les schémas de qualification en cause, trouvent sens dans le cadre interprétatif d'économies fondées sur "le changement comme activité économique" telles que proposées par Foray et Lundvall. Cette analyse de la croissance incite à s'affranchir d'une certaine conception "fondamentaliste" du capital humain participant au procès de production dans la relation étroitement fonctionnelle, input-output. Là encore, existe donc un principe *autre* de cohérence de la formation qui privilégie le savoir tacite par rapport au savoir codifié, l'exploratoire par rapport au connu, créant des rapports de formation spécifiques et des rapports d'échange inégalement informés pour des emplois, parfois difficilement formalisables quand bien même leur contenu est particulièrement "pointu".

II. Historique et périmètre du secteur

II.1 Géographie des écoles : l'empreinte du passé une carte des degrés d'intérêts artistiques

Si les réformes pédagogiques relèvent principalement de l'évolution de la demande sociale, la répartition géographique de l'offre de formation reste directement héritée du XIX^{ème} Siècle, alors que l'état se contente d'observer l'éclosion des écoles d'initiatives locales.

L'histoire du paysage : initiative locale, carte spontanée "à part"

De l'histoire de l'enseignement des beaux-arts, il faut donc retenir un mode d'émergence et de développement atypique, totalement à l'écart de la conception centralisatrice traditionnelle de l'offre d'enseignement (principe d'égalité d'accès). La géographie présente des écoles d'art résulte d'abord de la réponse locale à une demande locale. Constitué à partir d'initiatives municipales tout au long du XIX^{ème} Siècle, il porte la marque de cette émergence spontanée, sans ordonnancement de quelque nature que ce soit. Ainsi la carte de l'enseignement artistique ne présente-t-elle aucune des caractéristiques d'une carte scolaire au sens moderne du terme. Cette juxtaposition d'unités d'enseignements autonomes a composé de la sorte une offre parcellaire, structurellement inorganisée, et longtemps proche de l'autarcie.

Une offre hétérogène, dispersée et inégale selon les régions

Un certain nombre de départements n'ont jamais disposé d'un tel enseignement : les cinquante six établissements actuels sont implantés dans une petite moitié des départements dont la répartition géographique accuse encore les inégalités de dotation inter-régionales. Douze régions sur vingt ont une offre de ce type réduite à un ou deux établissements. De plus, les effets de continuités géographiques créent de vastes zones "désertiques" sur ce plan, plus du quart du territoire national. Enfin, les effectifs des établissements sont tels qu'un quart des écoles accueillent la moitié des élèves.

II.2 Organisation institutionnelle et segmentation de l'offre

Structures et effectifs

Pour circonscrire statistiquement le segment, les catégories statutaires fournissent la base la plus sûre :

- **Les écoles régionales et municipales d'art (ERM)** : 44 établissements-7809 élèves. Elles constituent le support historique de l'enseignement des Beaux-Arts, autrefois jusque dans de modestes villes de province. Le tiers des écoles a disparu en trente ans. Les disparités de moyens et d'effectifs (de 60 à 500 élèves) caractérisent cette catégorie d'écoles sous tutelle territoriale.
- **Les écoles nationales d'art (EN)**: 8 établissements-1100 élèves. Pour la plupart, émanation des précédentes, parfois spécialisées, elles doivent ce statut à des circonstances particulières diverses. Leur répartition géographique ne répond à aucune préoccupation de couverture nationale. Cet ensemble (EN+ERM) pédagogiquement homogène représente environ 80 % des élèves, dans l'acception "Beaux-arts"⁸, et désigne, le **segment généraliste** de cet enseignement.
- **Les grandes écoles d'art** : 3 établissements-1300 élèves. Dans l'acception la plus restrictive, trois écoles phares, constituent ce groupe de prestige, à commencer par l'École Nationale Supérieure des Beaux-Arts, née de l'Académie Royale au milieu du XVII^e siècle. Beaucoup plus jeunes, les deux autres écoles représentent chacune dans leur domaine le même souci d'excellence : l'École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs ("Arts décos") et la toute récente École Nationale Supérieure de Création Industrielle ("les Ateliers"). Leurs personnalités les rangent dans le système des grandes écoles et définissent le **segment élitiste** des formations artistiques.
- **Les écoles supérieures d'arts appliqués** : elles illustrent par leurs contenus la dualité et parfois l'ambiguïté de l'enseignement artistique lorsque intervient dans la création une spécialisation technique du plus haut niveau. Quatre écoles en sont les figures emblématiques : école Boulle, école Estienne, école

⁸ Hors secteur privé, statistiquement mal cerné, et de contenu très divers.

Duperré, école Olivier de Serres. Avec quelques autres établissements, ces écoles forment le **segment professionnel** de l'enseignement artistique (tutelle MEN).

Sous l'apparente hétérogénéité structurelle de la filière réapparaît de la sorte un ordonnancement ternaire familier dans l'analyse des autres secteurs d'enseignement. A cet égard le champ des formations artistiques supérieures n'échappe pas à la configuration française classique en trois segments : élitiste, généraliste, professionnel.

Combien d'élèves dans les filières de l'enseignement artistique supérieur ?

L'agrégation de ces trois ensembles d'établissements *publics*, représente environ 12500 élèves. Les écoles d'architectures (18000 élèves) sont couramment ajoutées à ce groupe. Existe enfin un secteur d'enseignement artistique *privé*, majoritairement parisien, doté depuis 1988 d'un cadre juridique d'homologation, grâce à quoi son appréhension statistique sort de l'ombre mais demeure instable, de 1500 élèves au sens strict en 2001, à plus de 7000 élèves recensés en 1995. L'approche commerciale de la formation se veut généralement plus professionnelle (en particulier sur le "créneau" TIC-multimédia), ou plus traditionnellement préparatoire aux concours du segment élitiste. Au total, selon une approche "élargie" voire "par excès" les effectifs des "écoles supérieures artistiques et culturelles" se situeraient donc entre 30000 et 40000 élèves.

Parcours de formation et diplômés

L'augmentation apparente du nombre de diplômes et de certificats délivrés au cours des dix dernières années doit être soigneusement distinguée des flux de diplômés terminaux. Les certifications intermédiaires (du cycle long en particulier) ont naturellement provoqué une inflation "comptable" des titres, mais l'ensemble des diplômes terminaux a progressé très modérément à l'instar des effectifs concernés. Le flux annuel de diplômés du cycle long passe de 493 en 1992 à 748 en 2000⁹, celui du cycle court de l'ordre de 150 diplômés / an est stable¹⁰.

⁹ essentiellement en raison d'une augmentation des taux de réussite de 80 % environ à 90 %.

¹⁰ cycle long DNSEP et cycle court DNAT.

III. Le recrutement des écoles

3.1 Un recrutement socialement différencié

Par rapport aux autres secteurs de l'enseignement supérieur, les écoles des beaux-arts ont un recrutement social situé entre celui des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et celui des premiers cycles universitaires. Largement moins populaires que les filières techniques (STS, IUT), les écoles supérieures d'art n'opèrent toutefois pas un recrutement aussi élitiste que les CPGE. Ainsi, 42,7% des étudiants de première année des beaux-arts ont un père occupant la profession de cadre supérieur tandis que 51,4% des étudiants des CPGE sont dans cette situation. A un niveau plus fin, on constate que les étudiants dont les parents occupent une profession dans le secteur culturel sont relativement rares (3,8%).

Tableau 1. - Origine socioprofessionnelle des étudiants (en %)

Origine socioprofessionnelle	CPGE	Beaux-arts	Universités (1er cycle)	IUT	STS
Professions libérales, cadres supérieurs	51,4	42,7	30,4	26,5	15,1
Professions intermédiaires	15	16,6	17,3	19,9	17,4
Employés	8,8	9,7	14,5	15,1	16,6
Ouvriers	5,4	11,2	13,2	16,2	23,0
Autres PCS	19,4	19,8	24,6	22,3	27,9
Ensemble	100	100	100	100	100

Source : *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, édition 2001, p. 179, sauf données sur les beaux-arts.

Ceci étant, cette répartition globale masque l'extrême hétérogénéité des écoles en matière de recrutement social. La proportion d'étudiants dont le père est cadre supérieur varie de 16,1% à Fort-de-France jusqu'à 69,6% à l'école nationale supérieure des arts décoratifs (ENSAD : Arts-Déco.Paris). Plus précisément, on observe à un pôle les écoles sur-représentées par les enfants de cadres supérieurs (ENSBA, ENSAD, Strasbourg, Angoulême , Montpellier, etc.) et à l'autre pôle les écoles sous-représentées (Dunkerque, Fort-de-France). Évidemment, la représentation sociale des écoles n'est pas indépendante de la géographie sociale des villes et des régions de leur implantation. Toutefois, certaines villes comme Nantes ou Dijon recrutent relativement peu d'enfants de cadres. À l'inverse, les villes relativement " populaires " comme Angoulême ou Le Havre ont plutôt un recrutement bourgeois. Ceci suggère d'ores et déjà que le recrutement des écoles ne s'effectue pas localement et que leur attractivité repose sur d'autres facteurs que le seul facteur géographique.

Sur l'ensemble des écoles, 46,9% des étudiants ont obtenu leur baccalauréat dans la même académie que l'école d'art dans laquelle ils sont inscrits. La mobilité

des étudiants des classes favorisées est significativement supérieure aux autres étudiants, en particulier les étudiants d'origine populaire. Ainsi, en excluant ceux qui ont obtenu leur baccalauréat dans la même ville que l'école d'art et lorsque sont contrôlées les différentes écoles - il est patent que la mobilité des étudiants vers l'école de Fort-de-France est faible dans la mesure où l'éloignement géographique engendre des coûts financiers et sociaux importants - , les enfants de cadres supérieurs restent toujours plus mobiles que les autres (+ 13,9% par rapport aux enfants d'ouvriers). Ce résultat s'accorde avec l'hypothèse de Boudon selon laquelle les enfants d'origine populaire sont plus sensibles au coût des études et au risque d'échouer quitte à minorer les bénéfices futurs (Boudon, 1973 ; Duru et Mingat, 1988). Plus encore, la mobilité des étudiants dépend des écoles d'arts. Par exemple, seuls 24,4% des étudiants inscrits à l'école de Tourcoing n'ont pas obtenu leur baccalauréat dans l'académie alors que 86,5% des étudiants strasbourgeois sont dans cette situation. Il y a vraisemblablement un effet de notoriété qui incite les étudiants à s'inscrire dans des écoles éloignées du domicile parental. Critère qui, selon les étudiants, est l'un des plus importants dans le choix des écoles après celui de la spécialisation.

3.2 Les filles plus nombreuses dans les écoles d'art

En première année, les filles sont plus nombreuses (60,7%) que les garçons sachant néanmoins que tous niveaux confondus, elles sont moins représentées dans les écoles des beaux-arts que dans les disciplines universitaires artistiques (57,6% *versus* 65,8%, source : Le Cosquer et Hérault, 2001). Les écoles de Dunkerque, Le Havre et Angoulême attirent davantage de garçons alors qu'à l'opposé Strasbourg, Bourges ou Marseille sont des écoles plutôt "féminines". Ces différences de composition ne sont pas sans lien avec la nature des savoirs enseignés : l'art graphique et les technologies audiovisuelles pour les garçons, la décoration et la restauration pour les filles. Ce résultat n'est pas surprenant dans la mesure où de nombreuses recherches montrent que les préférences scolaires sont marquées sexuellement (Duru-Bellat, 1994) : aux garçons les disciplines techniques et scientifiques, aux filles les disciplines littéraires.

3.3 L'importance de la scolarité antérieure sur le recrutement

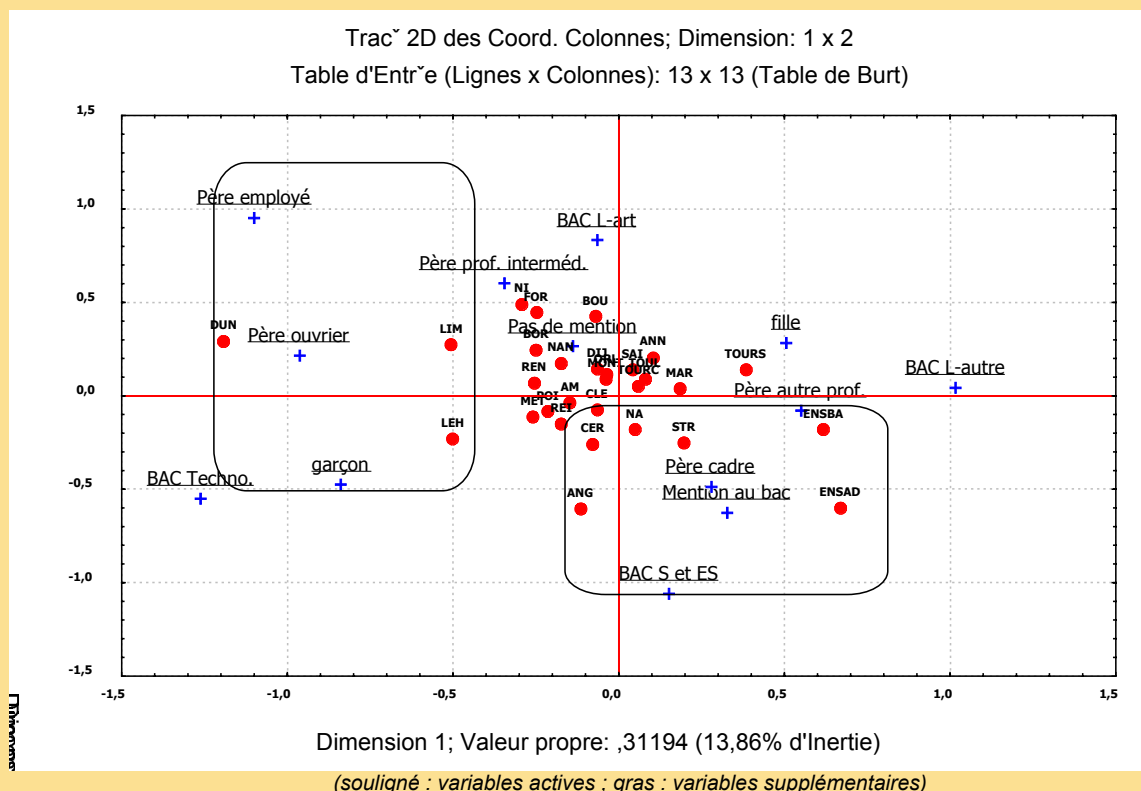
Soulignons avant tout que seuls 47,4% des étudiants s'inscrivent directement après leur baccalauréat ou son équivalent pour la première année des beaux-arts. 7,3% y ont déjà été inscrits (dont la plupart ont échoué en première année), 16,6% se sont préparés au concours d'entrée, 21,3% ont suivi auparavant des études et 7,4% se trouvent dans une autre situation (interruption des études, activité professionnelle, service national, etc.). C'est dire à quel point l'entrée dans une école d'art ne se fait pas automatiquement le diplôme du secondaire acquis. Nombreux sont les étudiants ayant auparavant suivi des études, notamment des études artistiques dans une université (Histoire des arts et archéologie, Arts plastiques, Arts du spectacle, Musicologie, etc.). Si la préparation aux études artistiques n'est pas indispensable pour entrer aux beaux-arts, elle apparaît

souvent nécessaire. Près d'un tiers des étudiants a suivi une préparation au concours d'entrée. Ce chiffre masque en réalité une extrême diversité de fréquentation des écoles préparatoires. Ainsi, la proportion d'étudiant y ayant eu recours et qui a réussi le concours d'entrée varie de 4% à Tourcoing jusqu'à 91,3% à Art-Déco Paris. Plus généralement, il semble que l'accès aux écoles parisiennes et aux écoles des grandes villes de province nécessite une préparation. A l'inverse, les petites écoles accueillent majoritairement les étudiants n'ayant pas suivi de formation spécifique. Ce sont généralement des étudiants qui n'ont pas au cours de leurs études secondaires suivi une option artistique. Les chances d'accéder à certaines écoles étant relativement faibles, les étudiants vont multiplier les candidatures. Près des deux tiers se présentent à plusieurs concours (en moyenne trois). Il n'existe pas de normes nationales fixant les critères de sélection des étudiants. Certaines écoles vont privilégier le dossier de travaux des candidats, d'autres l'entretien des candidats. Les enseignants semblent par contre opposer à une sélection sur le dossier scolaire (Sulzer, 1999). Les étudiants estiment d'ailleurs que la sélection s'opère avant tout lors de l'entretien avec les enseignants. Ce qui pour la majeure partie d'entre eux est difficile à appréhender et à maîtriser.

Près de la moitié des étudiants détient un baccalauréat littéraire et parmi eux 72% ont suivi l'une des options artistiques (l'équivalent du bac A3) en classe de Terminale. On trouve ensuite, par ordre décroissant, les bacheliers scientifiques (S/C/D/D'/E) (12,8%), les bacheliers F11(musique), F11'(danse) et F12 (arts appliqués) (8,1%), les bacheliers ES et B (7,8%), les bacheliers professionnels et les détenteurs d'un brevet de technicien (6%), les autres bacheliers technologiques (STI, STL, SMS, STT) (5,4%) et les bacheliers étrangers (4%). A noter enfin que 8% des étudiants ne possèdent pas de baccalauréat sachant que celui-ci n'est pas indispensable pour accéder aux écoles artistiques. Sur ce point, il apparaît que cette situation, fréquente au début des années 80 - environ 40% ne possédait pas le baccalauréat - est désormais exceptionnelle, le baccalauréat et plus récemment une formation supérieure devenant la norme de recrutement (Galodé, 1994). Là encore, les politiques de recrutement des bacheliers sont extrêmement variées. Certaines écoles recrutent essentiellement des bacheliers littéraires, en particulier ceux qui ont suivi une option artistique (Nice, Fort-de-France). D'autres privilégient les bacheliers technologiques ou professionnels (Limoges, Dunkerque) d'autres encore recrutent relativement plus de bacheliers ES et S (Reims, Orléans, Arts-Déco. Paris)¹¹.

De manière à situer les différentes écoles, une analyse factorielle des correspondances multiples a été réalisée dans laquelle figurent les cinq variables suivantes : PCS du père, le sexe de l'étudiant, sa série et sa mention du baccalauréat et enfin, introduite comme variable supplémentaire, l'école d'art fréquentée.

¹¹ L'école des Arts-déco. de Paris se distingue nettement des autres écoles en recrutant davantage les bacheliers situés au sommet de la hiérarchie scolaire, à savoir les bacheliers scientifiques (31,8% versus 11,7% en moyenne).



Le quadrant inférieur droit regroupe les écoles qui procèdent à un recrutement social et scolaire élitiste (ENSBA, ENSAD, Angoulême, Strasbourg). Les enfants de cadres et les bacheliers S et ES ayant obtenu leur bac avec mention sont effectivement plus représentés dans ces écoles. A l'inverse, les petites écoles (Dunkerque, Limoge, Le Havre, Fort-de-France) recrutent plus souvent des garçons possédant un baccalauréat technologique dont les parents occupent une profession d'employé ou d'ouvrier.

En définitive, on observe une hétérogénéité sociale et scolaire des écoles supérieures d'art. Une dichotomie apparaît entre les écoles parisiennes qui, sur le plan du recrutement social, s'apparentent aux grandes écoles¹², et les écoles de province qui procèdent à un recrutement plus populaire.

IV. Les caractéristiques des étudiants des écoles supérieures d'art

En quoi les étudiants des beaux-arts se différencient-ils des autres étudiants, en particulier des étudiants des universités ? Plusieurs dimensions peuvent être mobilisées pour caractériser les étudiants : leurs conditions de vie, leur rapport aux études, leurs pratiques culturelles, etc. Nous nous focaliserons uniquement ici sur leur rapport aux études.

¹² A noter que L'ENSBA est membre de la conférence des grandes écoles.

Pour François Dubet (1994), le rapport aux études est défini par chaque étudiant des universités selon “ *trois grands principes qui renvoient aux trois “fonctions” essentielles de tout système universitaire : une fonction d’adaptation au marché des qualifications, une fonction de socialisation et une fonction de création intellectuelle critique. Ce sont ces trois dimensions qui structurent l’expérience des individus et définissent le sens subjectif des études : le projet, l’intégration et la vocation* ” (p. 512). Qu’en est-il des étudiants des beaux-arts ?

4.1. Des projets professionnels flous

Près des deux tiers des étudiants s’inscrivent dans une école d’art sans projet professionnel précis. La plupart a en réalité choisi ce type d’étude par intérêt personnel, pour maîtriser des techniques artistiques, pour les possibilités qu’offrent les études artistiques en termes d’expression et de création. Parmi ceux qui ont un projet professionnel précis se distingue une minorité d’étudiants qui définit son projet par rapport à une profession (artiste, professeur, designer...) et une majorité qui le caractérise par rapport à un domaine artistique (infographie, décoration, multimédia...). Au total, on peut difficilement parler de projet professionnel abouti mais plutôt d’une ébauche de projet, l’essentiel étant pour les étudiants débutants de pratiquer et d’acquérir des techniques artistiques.

Né davantage d’une pratique artistique personnelle que du contact avec le monde culturel, le choix des études artistiques est loin d’être un choix par défaut. Au contraire, pour la majorité des étudiants ce projet date de plusieurs années (38% y pensait déjà depuis le collège). D’ailleurs, la plupart n’a pas envisagé d’autres études et si, malgré tout, ils n’avaient pas eu d’autres alternatives, ils auraient alors choisi de s’inscrire à l’Université dans des disciplines proches (Arts plastiques, Histoire de l’Art).

Valorisant la vocation, élément indispensable pour se forger une identité artistique, les étudiants des beaux-arts ont construit de longue date leur projet qui se veut davantage scolaire que professionnel. C’est un choix raisonné pour la plupart d’entre eux même si la moitié considère qu’il n’est pas raisonnable. En cela, ils semblent avoir conscience des difficultés d’insertion professionnelle auxquels ils seront confrontés. En effet, comparés aux autres étudiants du secteur artistique (BTS Arts, second cycle universitaire artistique), les diplômés des écoles d’art sont touchés par une plus grande précarité, une durée d’insertion professionnelle plus longue, des salaires moins élevés et des activités professionnelles multiples (Archambault et *al.*, 1990). A noter que les sortants des écoles parisiennes (ENSBA, ENSAD) sont en moyenne dans des situations moins précaires que les sortants des écoles municipales ou régionales. Plus précisément, ils obtiennent de meilleurs revenus et occupent des emplois plus qualifiés. Mais ils sont surtout plus nombreux à se déclarer comme “ artiste indépendant ” (Ministère de la culture et de la communication, 2000a).

4.2. Une intégration scolaire importante, une sociabilité faible.

Six mois après être inscrits dans leur école, les étudiants ne rencontrent pas en général de grosses difficultés d'adaptation. Toutefois, un tiers considère que la formation ne correspond pas à ce qu'ils s'imaginaient des études d'art, en particulier concernant les contenus des enseignements. Ils s'attendaient à recevoir un enseignement basé sur l'apprentissage des techniques artistiques. Or, une partie des enseignements est consacrée aux approches théoriques de l'art (histoire, philosophie...). Les principales difficultés d'adaptation résident dans la compréhension des attentes des enseignants, l'organisation du travail personnel et la préparation des travaux de fin d'année. A l'inverse, ils rencontrent peu de difficultés concernant la compréhension des enseignements ou la réalisation des activités durant les cours.

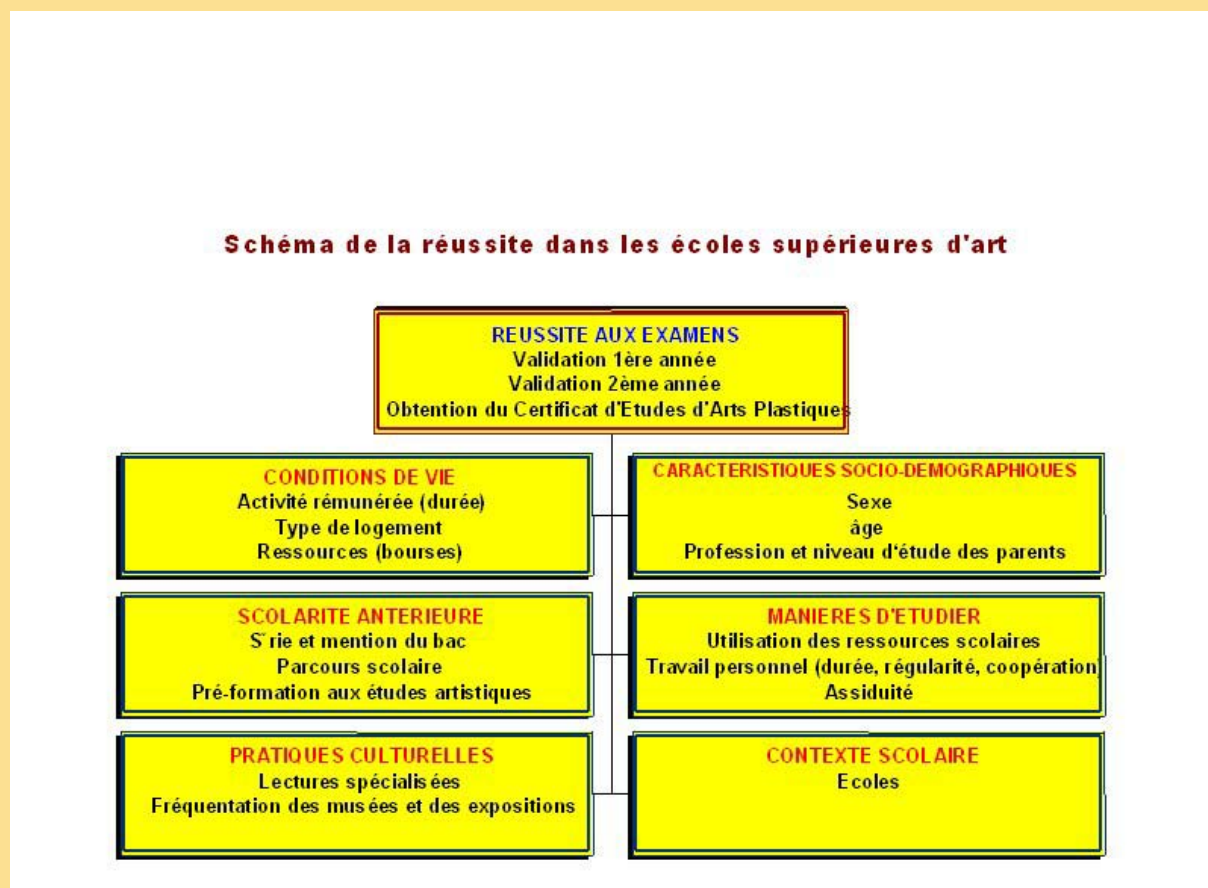
En ce qui concerne leur intégration scolaire, rares sont les étudiants qui ne travaillent jamais au sein de leur école. Toutefois, cette activité est souvent solitaire. L'entraide étudiante est largement moins fréquente que dans les autres secteurs de l'enseignement supérieur, y compris par rapport aux premiers cycles universitaires (Michaut, 2000). L'absence d'entraide étudiante est en l'occurrence l'un des aspects de la vie scolaire jugé le moins satisfaisant (avec la disponibilité des enseignants), bien après les équipements pédagogiques. Autre indicateur de l'intégration : la présence régulière aux cours. Les étudiants considèrent suivent en moyenne 91% des enseignements et un étudiant sur deux assiste à tous les cours. Leur assiduité est en définitive assez proche de celle des étudiants fréquentant des structures opérant le contrôle des présences (STS, CPGE, IUT) (Lahire, 1997).

Sans véritable projet professionnel, les étudiants des Beaux-arts se distinguent nettement des étudiants des universités par l'existence d'une vocation forte pour les arts. Leurs pratiques culturelles, orientées massivement vers la fréquentation des musées et des expositions, font partie du métier de l'étudiant des Beaux-arts et contribue à la construction de son identité.

V. la réussite des étudiants des beaux-arts

Les recherches sur l'évaluation de la réussite universitaire ont examiné l'influence de cinq groupes de variables : les caractéristiques socio-démographiques des étudiants, leur scolarité antérieure, leurs conditions de vie, leurs manières d'étudier et le contexte universitaire dans lequel ils étudient (Duru-Bellat, 1995 ; Romainville, 2000 ; Michaut, 2000). C'est à partir de ces cinq groupes que l'analyse de la réussite s'effectuera auquel s'ajouteront les pratiques culturelles des étudiants (Cf. schéma suivant). Pour évaluer la réussite, il apparaît indispensable d'aller au-delà des simples tableaux de contingence en utilisant des analyses de régression multiples permettant de raisonner *ceteris paribus*, c'est-à-dire en tentant de s'affranchir des éventuels artefacts dus aux fortes corrélations

entre certaines caractéristiques individuelles, et ce de manière à dégager les dimensions qui sont associées à la réussite (ou à l'échec) au cours des premières années d'études. La démarche repose uniquement sur l'estimation, à l'aide des régressions logistiques, de la probabilité de réussir la première année des beaux-arts.



La sélectivité des écoles d'arts

Parmi les 1399 étudiants inscrits en 1^{ère} année¹³, près des trois-quarts sont admis en 2^{ème} année, 6,4% redoublent et 21,3% échouent. Parmi ces derniers, plus d'un tiers abandonnent en cours d'année (n=104) et 10% ne se présentent pas à l'intégralité des examens de fin d'année.

Tableau 2. - Taux de réussite des étudiants

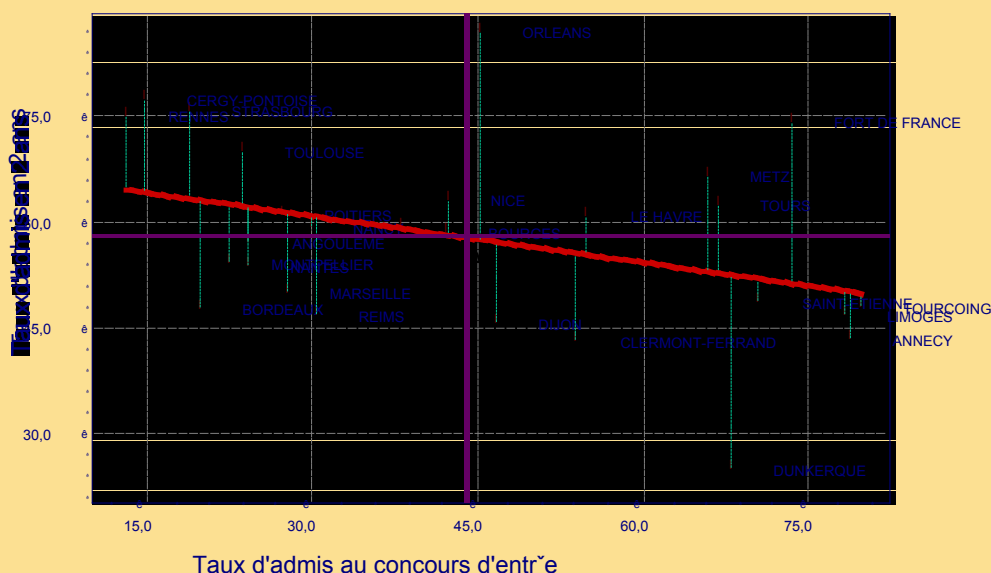
	Résultats en 1 ^{ère} année	Résultats en 2 ^{nde} année	Obtention du CEAP en deux années
Admis	1011 (72,3%)	820 (81,1%)	820 (58,6%)
Redoublants	90 (6,4%)		
Insuccès (1)	298 (21,3%)		
Total	1 399 (100%)	1011 (100%)	1399 (100%)

(1) Étudiants réorientés, échouant aux examens et non admis à redoubler, abandonnant, exclus ou ne se présentant pas aux examens.

¹³ Les résultats des écoles parisiennes ne sont pas disponibles.

Ces résultats masquent la forte hétérogénéité de réussite selon les établissements. Ainsi, les taux d'obtention du Certificat d'études en arts plastiques (CEAP) en deux ans varient de 25% à Dunkerque à 87,1% à Orléans. Toutefois, ces différences de sélectivité omettent la sélectivité à l'entrée. Les écoles peuvent procéder à un recrutement très exigeant lors du concours d'accès et par la suite sélectionner très peu les étudiants. Ainsi, les écoles de Cergy, de Rennes et de Strasbourg sélectionnent peu les étudiants au cours des études mais sélectionnent fortement à l'entrée (environ un candidat sur six est retenu)¹⁴. A l'inverse, l'école de Dunkerque accueillent près des trois quarts des candidats mais sélectionne par la suite fortement les étudiants. Plus généralement, une tendance se dessine (matérialisée par la droite de régression linéaire) selon laquelle la sélectivité diminue lorsque les chances d'accès d'être d'admis au concours sont élevées.

La sélectivité des écoles d'art



L'influence des caractéristiques socio-démographiques

En raison des écarts de réussite importants entre les écoles, les modèles de régression tiennent compte du contexte d'étude. Parmi les caractéristiques socio-démographiques, seul le genre exerce un impact significatif pour l'admission en deuxième année alors qu'il n'existe aucune différence significative pour l'admission en troisième année. Plus précisément, on note que les filles réussissent davantage que les garçons. En ce qui concerne l'origine sociale, les enfants de cadre supérieur (y compris ceux qui exercent une profession de l'information, des

¹⁴ A noter que les trois grandes écoles parisiennes (ENSCI, ENSBA, ENSAD) accueillent moins d'un étudiant sur dix (source : Ministère de la culture, direction des enseignements artistiques)

arts et du spectacle) ne se distinguent pas des enfants des autres catégories sociales.

L'influence des conditions de vie

Dans quelle mesure les conditions de vie affectent le parcours des étudiants ? On sait que les ressources dont disposent les étudiants ont une incidence modeste sur leur cheminement (Grignon et Gruel, 1999 ; Gruel, 2002). Plus précisément, de faibles ressources parentales et une activité professionnelle régulière relativement intense (au moins à mi-temps) affectent les chances de réussite des étudiants. Cela étant, la scolarité antérieure et les manières d'étudier sont davantage associées à la réussite que les conditions de vie (Michaut, 2000), sachant toutefois que les étudiants de faible niveau scolaire sont plus susceptibles d'exercer une activité professionnelle de manière à réduire le coût d'opportunité des études. Ceci réduit d'autant leur chance d'obtenir leur diplôme. Les étudiants des Beaux-arts n'échappent pas à cette situation. Certes, les étudiants déclarant avoir une activité professionnelle n'obtiennent pas de moins bons résultats en première année. Toutefois, plus cette activité s'intensifie, plus les chances de réussite diminuent. Les autres caractéristiques de la vie étudiante (ressources, type de logement) n'affectent pas la probabilité de réussir.

Un passé scolaire faiblement associé à la réussite

Alors que la scolarité antérieure est l'une des dimensions fondamentales de la réussite universitaire, elle n'exerce ici qu'un effet mineur. On constate effectivement que la réussite n'est pas significativement différente entre les différents bacheliers (série et mention). Les bacheliers technologiques ou professionnels ne sont pas défavorisés par rapport aux bacheliers généraux. Ceux qui n'ont pas obtenu de mention au bac ou qui ont redoublé au cours de leur scolarité n'apparaissent pas désavantagés. Seuls les redoublants des beaux-arts obtiennent de meilleurs résultats par rapport aux bacheliers de l'année. Ceci étant, avoir reçu auparavant une formation artistique que ce soit dans le cadre d'une école préparatoire ou dans une option au lycée n'apporte pas une contribution significative à la réussite. En définitive, un préapprentissage de l'art n'est pas indispensable pour réussir des études supérieures d'art mais il est souvent nécessaire pour y accéder.

La maîtrise du métier fait des différences

Le fait que les redoublants réussissent mieux en première année révèle l'importance de l'intégration dans l'école. D'autres indicateurs corroborent ce résultat. Les étudiants les moins assidus, ceux qui ne travaillent jamais dans l'établissement réussissent significativement moins que les étudiants qui s'investissent fortement dans leurs études et les activités culturelles.

De fortes variations de réussite selon les écoles

Au total, le cheminement réussi des étudiants est davantage favorisé par l'intégration scolaire que par un parcours scolaire antérieur d'excellence ou un héritage culturel. Il dépend surtout du contexte scolaire. En effet, les écarts de réussite au Certificat d'études d'arts plastiques (Bac+2) en deux ans varient selon les écoles de 25% à 87%. Même lorsque sont contrôlées les caractéristiques

personnelles et scolaires, les écarts entre les écoles restent significatifs. Évidemment, ces résultats dépendent de la modalité de référence, à savoir, ici, une école présentant des taux de réussite dans la moyenne des écoles. Si l'école de référence est l'une des deux écoles dont les résultats sont les plus éloignés de la moyenne nationale (Dunkerque ou Orléans), alors les écarts sont pratiquement toujours significatifs. A noter que les écarts entre les écoles sont plus importants en 1^{ère} année qu'en seconde année.

*

**

Les écoles supérieures d'art ont connu, dans un sens, un mouvement inverse à celui des universités. Alors que ces dernières gagnent en autonomie (Musselin, 2001), les écoles supérieures d'art ont vu leur tutelle se renforcer. Pour gagner en légitimité, elles durent s'aligner sur les conditions de reconnaissance des enseignements supérieurs, à savoir la construction de *curricula* nationaux et l'imposition d'un niveau d'étude minimum pour y accéder. Il faut dire que l'hétérogénéité des écoles d'art en matière de statuts, de répartition territoriale ou de recrutement est telle que les politiques d'établissement semblent s'imposer par rapport aux politiques tutélaires. Même s'il est vrai que ce secteur de l'enseignement supérieur n'est pas le seul concerné, les universités n'échappant pas totalement à cette hétérogénéité (Jarousse et Michaut, 2001). Dès lors, il n'est pas surprenant de constater des écarts importants de certification entre les écoles. Certification qui reste probablement à définir plus précisément...

[Retour page des auteurs](#)

Modèle 2. - Taux d'admis en deuxième année

Variables	Modalités de référence	Modalités actives	Coeff	Signif	Odds Ratio
écoles	AMIENS	REIMS	-1,797	0,001	0,166
		CLERMONT-FERRAND	-1,403	0,014	0,246
		STRASBOURG	1,094	0,043	2,985
		CERGY	1,540	0,052	4,663
		ORLEANS	1,803	0,015	6,070
Sexe	Garçon	Fille	0,350	0,023	1,420
Profession du père	Non cadre	Cadre supérieur	0,152	ns	
Profession de la mère	Non cadre	Cadre supérieur	0,202	ns	
Niveau d'études du père	< bac.	>= bac	-0,194	ns	
Niveau d'études de la mère	< bac	>=bac	-0,111	ns	
Activité professionnelle	Durée hebdomadaire		-0,024	0,099	0,976
Bourse	Boursier	Non boursier	0,170	ns	
Domicile	non parental	Parental	-0,025	ns	
Lectures artistiques	Souvent	Parfois	-0,210	ns	
		Jamais	-0,549	0,050	0,578
Nb musées/expos visités au cours des 6 derniers mois	1er quartile[0-9[2ème quartile [9-14[0,245	ns	
		3ème quartile [15-18[-0,128	ns	
		4ème quartile[18 et plus	0,123	ns	
Série du bac	L-Art	L-autres	0,307	ns	
		ES	0,055	ns	
		S	0,259	ns	
		Technologiques	-0,246	ns	
		Professionnels	0,390	ns	
		Bac. étrangers	0,195	ns	
		Autres situations	-0,330	ns	
Mention du bac	Mention passable	Mention AB, B ou TB	0,358	ns	
Parcours scolaire	Nb de redoublement avant le bac		-0,129	ns	
Parcours post-bac	Nouveau	Redoublant	0,587	0,051	1,799
		Prépa Beaux-arts	0,213	ns	
		Autres études	0,280	ns	
		Autres cas	0,541	0,049	1,718
Choix de l'école	Par défaut	1er choix	-0,018	ns	
Projet professionnel	Non	Oui	0,053	ns	
Assiduité	100% des cours	80-100%	-0,405	0,049	0,667
		<80%	-1,667	0,000	0,189
Temps de travail personnel	1er quartile	2ème quartile	-0,053	ns	
		3ème quartile	0,040	ns	
		4ème quartile	0,098	ns	
Coopération entre étudiants	Non	Oui	0,245	ns	
Travail régulier	Non	Oui	0,475	0,002	1,607
Travail dans l'établissement	Souvent	Parfois	-0,269	ns	
		Jamais	-0,777	0,002	0,460
		Constante	1,702	0,003	

L'odd ratio est égal à $(p_a/q_a)/(p_b/q_b)$ avec $p_{a,b}$ = probabilité pour les groupes a et b d'atteindre un niveau et $q_{a,b}$ = probabilité pour les groupes a et b de ne pas atteindre ce niveau. Par exemple, par rapport aux étudiants d'Amiens, les étudiants d'Orléans ont $(67/3)/(40/9)=5,02$ fois plus de chance d'être admis en deuxième année que d'être ajournés.

Références bibliographiques

ARCHAMBAULT E., BARTHE M.-A., HOUZEL Y., LALLEMENT J., LE VAILLANT M., (1990), *L'insertion professionnelle des élèves issus des écoles d'arts plastiques*, Ministère de la culture et de la communication, DPD, Rapport ronéotypé.

BOUDON R., (1973), *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin.

DUBET F., (1994), "Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse ", *Revue française de sociologie*, XXXV, p. 511-532

DURU-BELLAT M. (1994), " Filles et garçons devant l'école ", *Revue française de pédagogie*, 109, p. 111-143.

DURU-BELLAT M. (1995) " Des tentatives de prédictions aux écueils de la prévention en matière d'échec en 1^{ère} année d'université ", *Savoir*, 3, p. 399-416.

DURU M., MINGAT A., (1988), " Les disparités de carrières individuelles à l'université : Une dialectique de la sélection et de l'autosélection ", *L'Année sociologique*, vol. 38, pp. 309-339.

FORAY D. et LUNDVALL B. A., (1996), "The knowledge based economy : from the economy of knowledge to the learning economy" in *OECD Employment and growth in a knowledge based economy*, Paris.

GALODE G. (1994), *Les écoles d'art en France. Évolution des structures d'offre et des effectifs*, Cahiers de l'Irédud, n°57.

GRIGNON C., GRUEL L. (1999), *La vie étudiante*, Paris, PUF.

GRUEL L. (2002), " Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur ", *OVE infos*, n°2, Observatoire de la Vie étudiante.

GREFFE X., (1999), *L'emploi culturel à l'usage du numérique*, Paris, Éditions Anthropos.

JAROUSSE J.-P., MICHAUT C. (2001), " Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire ", *Revue française de pédagogie*, 136.

LAHIRE B. (1997), *Les manières d'étudier*, Cahier de l'Observatoire de la Vie Étudiante n°2, La Documentation Française.

LE COSQUER C., HERAULT D., (2001), "L'enseignement supérieur artistique et culturel. Année 1999-2000 ", *Note d'information du ministère de l'éducation nationale*, 01.14.

MICHAUD Y., (1993b), *Enseigner l'art ? Analyse et réflexions sur les écoles d'art*, Nîmes, Éditions Jacqueline Chambon.

MICHAUD Y., (1993a), "Des beaux-arts aux bas arts, la fin des absolus esthétiques -et pourquoi ce n'est pas plus mal", *Esprit*, décembre 1993.

MICHAUT C. (2000), *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne-IREDU.

Ministère de la culture et de la communication, (2000a), Direction de l'administration générale, Département des études et de la prospective " Le devenir professionnel des diplômés de l'École nationale supérieure des Beaux-arts. Promotions 1992 à 1996 ", *Les notes de l'observatoire de l'emploi culturel*, Série " Résultats d'études ", n°22.

Ministère de la culture et de la communication, (2000b), Délégation aux arts plastiques, Département des enseignements, de la recherche et de l'innovation, *Éléments sur le fonctionnement des écoles d'art*, ronéotypé, 44 pages.

MUSSELIN C. (2001), *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF.

PACQUEMENT A., (1998), "L'école des beaux-arts à l'aune de l'art contemporain", *Le débat*, n°98.

RAYNAUD V., (2001), *Éléments sur l'insertion professionnelle des étudiants en écoles d'art*, Délégation aux arts plastiques, Département des enseignements, de la recherche et de l'innovation, ronéotypé, 26 pages

ROMAINVILLE M. (2000), *L'échec dans l'université de masse*, Paris, L'Harmattan.

SULZER É., (1999), *Apprendre l'Art. L'enseignement des arts plastiques et ses usages sociaux*, Thèse de Doctorat en sociologie, Université de Nantes.

[Version imprimable](#)