

Les stratégies d'orientation face aux transformations de l'offre de formation

Le cas des filières supérieures courtes en arts plastiques
et appliqués

par Emmanuel Sulzer

Pour s'orienter dans une filière, les futurs élèves doivent apprécier deux éléments : la place de cette filière dans le système éducatif et les débouchés potentiels. Dans le cas des arts plastiques et appliqués, ces représentations semblent résulter des transformations de l'offre de formation. L'apprentissage de l'art ne s'effectue plus aujourd'hui dans les seules écoles spécialisées mais aussi dans les filières techniques de l'Éducation nationale.

Se former aux arts plastiques et aux arts appliqués supposait, jusqu'à la fin des années soixante-dix, le passage par une des écoles d'art relevant du ministère de la Culture, au premier rang desquelles se trouve l'École nationale supérieure des beaux-arts (ENSBA) de Paris. Ces écoles dispensent un enseignement à la fois technique et général en matière d'art. Elles forment un ensemble relativement autonome, mais aussi marginal, au sein du système éducatif. Ni enseignement technique ni enseignement supérieur, elles accueillent tout au long de cette période un public varié, tant du point de vue social que des parcours scolaires, d'autant plus qu'elles ne requièrent pas la détention du baccalauréat, et délivrent des diplômes spécifiques. La réforme de 1988 homogénéise les certifications au niveau national, et confère aux élèves d'écoles d'art le statut d'étudiant, corollaire de l'exigence du baccalauréat à l'entrée. Mais à cette date, les écoles d'art ne sont plus seules à couvrir le champ de l'enseignement des arts plastiques.

Ainsi, au moment même où les écoles d'art entrent du point de vue institutionnel dans le champ de l'ensei-

gnement supérieur, elles se voient contester leur monopole de fait par un nombre croissant de formations postbaccalauréat sous l'égide de l'Éducation nationale, là où existaient surtout dans les années antérieures des formations de niveau IV et V liées aux secteurs de l'artisanat. C'est à ce niveau postbaccalauréat, pour lequel les différentes formations entrent potentiellement en concurrence à partir de la fin des années quatre-vingt, que l'on s'intéressera principalement ci-après.

Les années soixante-dix et surtout quatre-vingt voient apparaître un nombre important de filières de forma-

Emmanuel Sulzer est sociologue, chargé d'études au Céreq. Ses travaux portent sur l'analyse du travail et les systèmes de certification. Il a publié récemment « Objectiver les compétences d'interaction. Critique sociale du savoir-être », *Éducation permanente*, n° 140, « La logique de la compétence », 1999. L'article présenté est tiré de sa thèse *L'enseignement des arts plastiques et ses usages sociaux*.

tion à vocation artistique. Les établissements privés semblent s'ajuster aux évolutions des professions artistiques, tandis que l'Éducation nationale diversifie et rénove ses filières, en prenant acte de la restriction du secteur artisanal et de la forme « disciplinaire » de l'art contemporain¹. Ces évolutions conduisent à complexifier l'offre de formation en arts plastiques et appliqués. Elles tendent à affaiblir la différenciation entre filières générales et technologiques dans le domaine artistique, et à brouiller les rôles des différents acteurs institutionnels (Éducation nationale, Culture, secteur privé).

Ces évolutions soulèvent un double questionnement : d'une part celui relatif à la manière dont les diplômes se construisent et se transforment, en termes de contenus et de cibles professionnelles, de telle sorte que l'expansion de l'offre de formation conduise à l'existence d'un « système » de certifications au sein duquel la différenciation entre filières générales et technologiques s'atténue ; d'autre part celui relatif à la manière dont les individus et les groupes sociaux appréhendent ces évolutions de l'offre de formation, appréhension qui se traduit à la fois dans le volume de la demande d'enseignement artistique et dans les choix d'orientations au sein de ce système d'offre.

Cette question des choix d'orientation face à la diversité de filières potentiellement concurrentes sera abordée par un type d'enquête original qui montre ici tout son intérêt : l'enquête auprès de postulants à l'entrée en formation plutôt que de publics déjà scolarisés.

La question préalable de la construction de ce système d'offre de formation, et de la structure de concurrence potentielle entre filières du ministère de l'Éducation nationale et filières du ministère de la Culture, sera traitée au moyen d'une analyse de la base de données Reflet (référentiels et flux de l'enseignement technique) du Céreq. Elle permet une approche à la fois qualitative (par les référentiels de formation) et quantitative (par les effectifs) de l'offre de formation.

¹ Par cette notion, on entend manifester le passage qui s'opère au cours de la seconde moitié du siècle entre l'art comme technique et l'art comme discipline. Cette évolution se traduit par l'affaiblissement des préconisations techniques (lié à l'extension des matériaux susceptibles d'être travaillés par les artistes) d'une part, par la possibilité (corollaire) d'un enseignement de l'art *ex cathedra* d'autre part. Cette dimension est explicitée dans Sulzer (1999, chap. 1) et dans Roux (1999).

COMPLÉMENTARITÉS ET CONCURRENCES : LA CONSTRUCTION D'UN SYSTÈME D'OFFRE DE FORMATION EN ARTS PLASTIQUES ET APPLIQUÉS

Les diplômes technologiques du domaine artistique ont fortement évolué depuis le début des années quatre-vingt. Premièrement, là où seuls les métiers d'art traditionnels et les emplois d'exécution des industries graphiques étaient pris en compte, apparaissent des diplômes plus « généralistes » ouvrant sur les secteurs d'activité traditionnellement destinés aux anciens élèves d'école d'art ; deuxièmement, l'élévation très nette du niveau des certifications n'en limite plus les débouchés potentiels aux emplois d'exécution ou de l'artisanat, mais ouvre sur des activités de création et impose de ce fait une référence aux principes du champ artistique.

Ces constats interrogent naturellement sur la pertinence du cloisonnement entre arts plastiques et arts appliqués, interrogation déjà formulée par Gilles Galodé (1994) qui notait « *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* » (p. 13). Cette frontière ne semble pas aujourd'hui avoir nettement précisé ses contours, car même si les écoles des beaux-arts, devenues établissements supérieurs, n'ont sans doute plus l'ambition de former aux métiers d'art, l'enseignement technique paraît de son côté vouloir élargir son champ d'application au-delà de la stricte définition de métiers circonscrits (même si la terminologie reste présente). On se propose ici de montrer, dans un premier temps, que le distinguo beaux-arts/arts appliqués s'avère de plus en plus fréquemment sans objet en matière d'offre de formation, que l'on observe les intitulés des diplômes² ou, plus classiquement, leurs contenus ; les effets macrosociaux de l'affaiblisse-

² Ce qui revient à considérer que l'ensemble des intitulés de diplômes, au sein d'une commission professionnelle consultative (CPC), forme un « corpus », justiciable d'une forme d'analyse de contenu. Cette perspective méthodologique est justifiable par le fait que la structure des CPC conduit à traiter l'ensemble des diplômes d'un domaine dans le même contexte institutionnel.

ment de cette distinction seront exemplifiés³ dans la seconde partie de l'article.

Les intitulés des diplômes : la « montée en généralité »

À l'exception du secteur audiovisuel, couvert par la 12^e commission professionnelle consultative (CPC) : « techniques audiovisuelles et de communication », avec deux sous-commissions « techniques audiovisuelles » et « techniques graphiques », l'ensemble des diplômes de l'enseignement technique relevant peu ou prou du domaine artistique est regroupé dans la 13^e CPC « arts appliqués ».

La distinction primaire à l'intérieur de la CPC reste traditionnellement fondée sur le découpage par matériau travaillé ou technique de base : bois, métaux, textiles, arts du feu et arts graphiques sont ainsi mis en parallèle. On remarque d'emblée ici la structure « artisanale » d'une telle classification. Elle lie le praticien des « arts appliqués » à son matériau de base, l'inscrivant dans une famille professionnelle définie par ce critère et circonscrivant ainsi l'éventail des techniques maîtrisables. La dimension historique de la rupture symbolique entre art « pur » et art appliqué puise aussi à ce modèle. À l'inverse de l'artisan qui applique à un matériau donné des techniques finalisées vers la production d'un objet, l'artiste impulse sa démarche de signification à un matériau *a priori* indéfini⁴. Là où l'un transforme, l'autre donne naissance. Dans un cas la finalité guide le traitement imposé à la matière, dans l'autre c'est l'intention qui est conçue comme cause première.

Vers une forme de déspecialisation ?

La filiation artisanale de l'enseignement des arts appliqués se lit aussi dans la prédominance marquée des diplômes dédiés à un métier spécifique ou à un corps de métier. Dans la plupart des cas, il s'agit des CAP dont l'intitulé est fréquemment celui d'une pro-

³ En effet, on développera dans ce texte l'exemple des sections de technicien supérieur, particulièrement éclairant pour notre propos ; mais des effets macrosociaux du développement de l'offre de formation artistique sont également repérables dans l'évolution du public des écoles des beaux-arts, ou des sections de baccalauréat à option artistique (voir Sulzer, 1999).

⁴ C'est cette conception que l'on retrouve à l'œuvre dans les objectifs de l'enseignement artistique, lorsqu'il y est question de développement d'une démarche artistique, en amont du choix de son support. Le corollaire en est la revendication, au sein des écoles d'arts, d'une « pédagogie de la création ».

fession, comme photographe, reporter-conducteur lithographe, agent d'exécution graphiste-décorateur. Si cette formulation est en elle-même peu signifiante, dans la mesure où elle est traditionnellement commune à beaucoup de CAP, il s'avère que cette forme de « spécialisation » manifestée par les intitulés des diplômes tend, dans le domaine des arts appliqués comme ailleurs, à s'atténuer pour les diplômes nouvellement créés, et ce d'autant plus qu'ils sont de niveau plus élevé.

Tout se passe comme si, au cours des dernières décennies, les formations techniques du domaine artistique tendaient à abandonner la logique « métier » au profit de la logique « domaine d'intervention » ; « industries graphiques » plutôt qu'« imprimeur » ou « communication graphique » plutôt que « dessinateur maquetiste ». Les formulations générales se rencontrent d'autant plus qu'il s'agit de diplômes récents. Cette tendance ne peut certes pas être interprétée en termes strictement symboliques, d'autant moins qu'elle semble partagée par bien des domaines que l'on peut supposer en voie de complexification. Au fur et à mesure qu'un champ d'activités incorpore de nouvelles dimensions ou de nouvelles attributions, les domaines enseignés tendent à l'élargissement et à la généralisation.

Ainsi, les évolutions techniques décloisonnent les métiers d'art, par exemple en rendant moins spécifiques les procédures applicables à certains matériaux ou en généralisant des procédures techniques qui deviennent transverses à différents domaines, comme en témoigne le secteur des industries graphiques (voir encadré ci-dessous).

L'exemple des industries graphiques illustre clairement les tendances d'évolution repérables dans l'ensemble de l'enseignement technique (Kirsch E., 1998), auxquelles n'échappe pas le domaine des arts appliqués : l'élévation du niveau de certification au-delà du baccalauréat (niveau III voire II), corollaire d'une ouverture sur de nouveaux champs d'intervention, et le « recentrage » des nouvelles spécialisations sur les niveaux inférieurs ou égaux au baccalauréat (niveaux IV et V). À l'appui de cette hypothèse, on pourra noter l'efficacité de la spécialisation dans ce secteur, pour les diplômes du niveau V, si on la mesure à l'étroitesse du champ professionnel ouvert à leurs détenteurs : photographie et industries graphiques sont en effet parmi les secteurs où les diplômes de ce niveau conduisent à la plus faible variété d'emplois (Kirsch et Werquin, 1995). Ces diplômes semblent donc bien correspondre à une demande précise du

L'adaptation des diplômes au changement technique : l'exemple des industries graphiques

Les industries graphiques ont connu au cours des années quatre-vingt une introduction massive de nouvelles technologies. Celles-ci donnent lieu à l'apparition de nouveaux produits et au raccourcissement de la chaîne graphique, notamment en amont dans l'activité de prépresse (Labryère, 1994). Cela génère une forme de « brouillage » des qualifications. Parallèlement, le renouvellement des diplômes du secteur s'opère de manière continue.

Le niveau V perd nettement de son importance, avec la suppression des cinq CAP correspondant aux anciennes technologies (notamment autour de la composition), remplacés par le BT « industries graphiques » et le BP « photogravure » au début des années quatre-vingt. Mais c'est au début des années quatre-vingt-dix qu'intervient la création de diplômes correspondant aux nouvelles formes de cette industrie, et cette création concerne alors des certifications de niveaux différents.

Trois diplômes de niveau V apparaissent, concernant directement la production, un CAP et deux BEP ; ceux-ci sont complétés par des baccalauréats professionnels dès l'année suivante.

Le niveau III (BTS « communication graphique » et « productive graphique ») semble s'axer moins sur la production elle-même que sur les tendances d'évolution de la profession : optimisation des nouveaux équipements d'une part, déplacement d'une partie du professionnalisme des industries graphiques vers le secteur des services en communication d'autre part.

secteur des industries graphiques, engagées dans une démarche d'adaptation technologique. Ils entrent ainsi en adéquation avec une cible professionnelle bien identifiée, se distinguant sur ce point des certifications des niveaux supérieurs qui, plus généralistes, semblent viser un champ d'application plus large.

Cette tendance serait d'ailleurs commune à l'ensemble des enseignements techniques : au cours de la période 1980-1993, « un gros effort est fait au niveau national pour redéfinir le contenu des diplômes vers moins de spécialisation et davantage d'adaptabilité » (Pair, 1995).

Dans le domaine des enseignements artistiques, cette tendance constitue un élément de rapprochement potentiel entre les formations d'arts appliqués et celles purement artistiques. Le décloisonnement des professions impliquerait celui des formations, en les

repositionnant de manière plus proches les unes des autres en termes de débouchés et/ou de contenu, modifiant par là même la structure du champ de l'enseignement artistique. À un distinguo classique entre formation artistique pure et formation professionnelle à un métier d'art⁵, se substituerait un espace complexe de formations artistiques *lato sensu*, aux débouchés moins clairement identifiés.

Le niveau monte...

On pourrait avancer ici l'hypothèse selon laquelle le « brouillage » émergeant entre les enseignements d'arts plastiques et d'arts appliqués se produirait, sinon en conséquence, à tout le moins à la faveur des changements globaux qui affectent le système éducatif dans son ensemble. Ces évolutions seraient *a priori* de deux ordres : d'une part, une élévation globale du niveau de l'enseignement, d'autre part une complexification de l'orientation en raison d'un accroissement de la diversité des formations (filières de certification et spécialités) qui s'accompagne d'une moindre lisibilité de leurs finalités et de leur hiérarchisation.

Tout d'abord, on remarque que sur une durée relativement longue, le niveau des diplômes nouvellement créés tend à s'élever ; les diplômes de niveau V sont presque toujours les plus anciens (voir encadré ci-après), certains CAP datant des années cinquante, alors que les années quatre-vingt ont vu l'apparition de nombreux diplômes de niveau III,

voire de niveau II, avec le diplôme supérieur d'arts appliqués (DSAA).

À l'exception du BTS « photographie » datant de 1964, tous les diplômes des niveaux II et III sont postérieurs à 1982. Les dix années suivantes voient d'ailleurs apparaître plus de la moitié des diplômes ayant cours aujourd'hui, tous ceux de niveau supérieur au baccalauréat mais également une trentaine des niveaux IV et V.

Il est permis de supposer qu'un besoin pressant de renouvellement se fait sentir à cette époque, car au cours de la période 1983-1995 se produit une véritable « explosion démographique » avec la création de 46 diplômes. Outre le volume de créations en lui-

⁵ Qui fait écho à la distinction historique entre l'art et l'artisanat héritée du XVII^e siècle.

Les diplômes d'arts appliqués avant 1983

Avant 1968 existent une douzaine de diplômes, et environ autant apparaissent entre 1968 et 1982, et à l'exception notable du BTS « photographie », il s'agit uniquement de brevets de techniciens (BT), brevets professionnels (BP) et surtout certificats d'aptitude professionnelle (CAP) ; une telle prégnance des niveaux IV et V ne semble pas surprenante dans la mesure où les diplômes de l'époque sont essentiellement axés sur les « métiers d'arts » au sens classique du terme. En effet, on y trouve pour les CAP les métiers traditionnels de la gravure, de l'orfèvrerie, du travail du bois ou du métal ; l'ameublement et la tapisserie comportent un BP et deux BT ; le secteur des « arts appliqués » au sens restreint d'application de techniques artistiques n'est en fait représenté que par deux diplômes, le BT « dessinateur maquettiste » et le CAP « dessinateur d'exécution en publicité » ; les secteurs connexes qui font l'objet d'un diplôme sont uniquement les industries graphiques (un BT) et la photographie (un CAP, un BP, un BTS).

À la lecture des intitulés des diplômes antérieurs à 1983, on ne peut que remarquer à la fois l'importance numérique des intitulés de forme « métiers » et la consonance traditionnelle de ceux-ci : bronzier, plumiste, lapidaire, imprimeur en taille douce, etc. Cet aspect quelque peu « classique » et marqué au coin de la tradition par l'importance des CAP (diplôme de référence dans le secteur artisanal) ressort plus nettement dans le contraste qu'il présente avec la décennie qui va suivre, contraste dont on peut aussi considérer qu'il traduit une certaine obsolescence du système de diplômes au tout début des années quatre-vingt.

même, cette série de nouveaux diplômes révèle plusieurs dimensions d'évolution.

Cette période d'expansion des diplômes débute en 1983 avec une innovation de taille, la création du diplôme supérieur d'arts appliqués (DSAA). Celui-ci fait apparaître un niveau supérieur de certification dans trois domaines : arts du bois, art textile et mode, arts graphiques. Un quatrième DSAA (création textile) sera créé en 1993.

La recherche d'une certification de niveau II dans le domaine des arts appliqués semble en cohérence avec la tendance qui se dessine dans cette période. Tandis que les écoles des beaux-arts se dotent d'un système de certification supérieure, s'opère une structuration des diplômes d'arts appliqués, à travers le baccalauréat F12 et le DSAA préparé dans les écoles supé-

rieures d'arts appliqués. Cette première organisation va rapidement être complétée par des diplômes intermédiaires (niveau III) dans les différentes spécialités. Ainsi se réalise la « mise en filière » de l'enseignement des arts appliqués, dans laquelle le baccalauréat F12 va prendre une position charnière : créé en 1981, il va constituer un parcours propédeutique vis-à-vis des BTS, mais également se positionner comme une sorte de « classe préparatoire aux grandes écoles » dans la mesure où il permet la préparation aux concours d'entrée des écoles supérieures d'arts appliqués⁶. Celles-ci, extrêmement sélectives dans leur recrutement, délivrent des diplômes spécifiques, mais vont également assurer la préparation des nouveaux diplômes d'arts appliqués qui voient le jour au cours des années quatre-vingt.

La structuration des cursus dans les spécialités existantes

De 1985 à 1987 apparaît une série de diplômes de niveau III, notamment dans les spécialités pour lesquelles existe désormais un DSAA.

Les secteurs des arts graphiques, de la mode et de la décoration se voient ainsi doter d'un système de certification plus « couvrant » en termes de niveaux et plus « généraliste » du fait de la raréfaction des CAP. Ainsi, dans le domaine des arts graphiques où subsistent seulement au niveau V le CAP et le BT de dessinateur, on crée les spécialités « expression visuelle » (BTS), « arts graphiques » (diplôme des métiers d'art), « arts et techniques de communication » (DSAA), intitulés qui traduisent le passage du niveau de l'exécution à celui de la conception.

La rupture est plus nette encore dans le domaine du textile, où les nouveaux diplômes de « stylisme » ou « art textile » (BTS), « mode et environnement » ou « concepteur créateur textile » (DSAA) ne présentent qu'un lointain rapport avec les anciens CAP et BT de tapisserie. Le phénomène est similaire en ce qui concerne la décoration, où la notion d'architecture intérieure se surimpose pour les niveaux II et III aux spécialités de l'ameublement.

⁶ C'est-à-dire l'École nationale supérieure des arts décoratifs (ENSAD), l'École nationale supérieure de création industrielle (ENSCI), et les écoles Boulle, Estienne, Duperré et Olivier de Serres.

Par la suite, à partir de 1988, on assiste à un phénomène de démultiplication des diplômes de niveau IV et V, en particulier pour des métiers d'art ne disposant pas encore de certifications spécifiques, mais également dans certaines spécialités disposant déjà de diplômes de niveau supérieur. Dans ce dernier cas, l'impression qui domine est celle d'un accroissement de la division du travail qu'objectiverai la pluralité des niveaux de formation (par exemple avec le CAP « agent d'exécution graphiste-décorateur » créé en 1991).

Nombre de métiers d'art traditionnels se voient à cette période validés par de nouvelles spécialités de CAP (par exemple dans la bijouterie, l'horlogerie, la céramique), très fréquemment prolongées par des baccalauréats professionnels ou des brevets de métiers d'art⁷. Tous les domaines des arts appliqués vont ainsi disposer progressivement d'une palette de certifications qui à la fois prennent en compte l'extension de la notion de création et formalisent les distinctions entre niveaux. Tout se passe comme si les évolutions de ces professions requéraient à la fois une actualisation des domaines d'intervention et un accroissement des disponibilités de qualifications : face à l'évolution des professions artistiques, qui mettent davantage l'accent sur la dimension créatrice et accroissent ainsi la division du travail, le besoin d'une structure de qualification à la fois plus large et plus hiérarchisée semble se traduire dans les créations de diplômes. De fait, ces tendances d'évolutions sont aussi celles de l'enseignement technique dans son ensemble, qui voit au cours de la période le niveau global des formations s'élever, tandis que se développent les passerelles au-delà du niveau V (Pair, 1995). Au-delà des seuls « métiers » (ayant comme diplôme emblématique le CAP) l'enseignement technique balise ainsi ses « nouveaux territoires » (Kirsch E., 1998).

Ces évolutions trouvent de fait un écho dans la terminologie employée pour les diplômes apparus depuis 1982. Alors que les CAP et d'une manière générale les certifications de niveau V et IV conservent, même dans de nouvelles spécialités, des intitulés de métiers, les diplômes de niveau supérieur adoptent des intitulés dont la consonance traduit davantage l'influence de l'univers artistique que celle de l'artisanat. La notion de « communication » se fait de plus en plus présente,

dans le domaine des arts graphiques pour le baccalauréat professionnel, le BTS et le DSAA, mais également dans le secteur des industries graphiques (cf. *supra*). La notion de « création » devient explicite au niveau du DSAA (« architecture intérieure et création de modèle » ; « concepteur créateur textile ») alors qu'elle disparaît au niveau du BTS (« création publicitaire » devenant « expression visuelle » en 1985). Les notions de « création », de « communication », d'« architecture intérieure » semblent entraîner les filières BTS et DSAA vers une plus grande proximité avec les enseignements d'arts plastiques, tout au moins en termes de domaines et de niveaux d'intervention.

■ Contents des diplômes : de nouvelles formes de professionnalités

La lecture des référentiels des diplômes technologiques confirme les tendances décelables dans leurs intitulés. En écartant *a priori* les métiers d'arts traditionnels pour centrer l'attention sur les spécialités qui s'inscrivent dans des domaines proches de ceux couverts par l'enseignement artistique proprement dit⁸, en l'occurrence la communication (arts graphiques) et le design (architecture intérieure), il est possible de repérer au sein des programmes de formation les deux tendances évoquées plus haut : d'un côté la prise en compte des évolutions techniques du secteur des industries graphiques, de l'autre l'accentuation de la dimension « créatrice » de l'enseignement des arts appliqués, dans une perspective qui porte clairement la marque de celui des arts plastiques. On s'intéressera principalement ici à des éléments extraits des référentiels de quatre diplômes : les BTS « industries graphiques », « architecture intérieure » et « expression visuelle », et le baccalauréat professionnel « artisanat et métiers d'arts » option « communication graphique ». Tous ces diplômes, à l'exception du BTS « architecture intérieure », peuvent être considérés *a priori* comme relevant du même domaine, celui de la production graphique ; or l'examen des référentiels révèle en fait une distinction nette entre les tâches d'exécution à celles de création, en termes de niveaux (entre le baccalauréat professionnel et le BTS) d'une part, entre les fonctions techniques et les fonctions artistiques (*i.e.* entre l'approche « industrielle » et l'approche « arts appliqués ») d'autre part.

⁷ Édith Kirsch (1998) attribue ce phénomène « à un renforcement de la collaboration entre les entreprises à caractère artisanal et l'Éducation nationale » ; reste que la prise en compte de la notion de « création » dans les arts appliqués peut aussi correspondre à une attente de la part des représentants de l'artisanat.

⁸ C'est-à-dire celles du niveau III principalement, ce qui nous situe ici dans le domaine de l'enseignement postbaccalauréat.

Une traduction formelle de la division du travail

Par exemple, la formation à l'expression plastique du BTS « industries graphiques » est conçue comme devant permettre aux étudiants « confrontés à des cas concrets », de répondre directement aux demandes de clients, par des opérations d'exécution qui supposent une maîtrise technique de la chaîne graphique ; pour le baccalauréat professionnel « communication graphique », l'orientation vers les travaux d'exécution est plus explicite encore, puisqu'il s'agit de « mettre en œuvre les moyens de production pour réaliser tout ou partie d'un ouvrage », qui sera « finalisé en fonction du cahier des charges », avec le « respect d'une qualité d'exécution ».

Entre ces formations axées sur l'exécution et l'intervention en chaîne graphique, et le BTS « expression visuelle » option « images de communication », le contraste est flagrant ; le niveau IV se trouve ainsi explicitement dédié aux tâches d'exécution, tandis que pour les niveaux supérieurs le ciblage de la formation sur les fonctions de création-conception met l'accent sur la personnalisation comme aboutissement des enseignements, et les notions de recherche et d'expérimentation y sont clairement sollicitées. Ainsi, dans la définition du bloc d'enseignements « expression visuelle et création graphique » : « La pédagogie des cours repose sur une analyse méthodique et systématique des moyens de l'expression graphique et des éléments fondamentaux des langages pour dégager leur qualité élémentaire de signification. La notion de création est ensuite présentée comme autant d'articulation complexe de ces moyens, selon les conditions de civilisation, de personnalités créatrices, de techniques. Ces articulations sont alors étudiées dans leurs modalités essentielles. À mesure que se révèle la possibilité infinie du jeu des moyens, le travail de l'étudiant se dégage des règles de la scolarité pour dépendre davantage des résolutions personnelles, comme des conditionnements socio-économiques. » On perçoit ici l'écho des conceptions de l'activité créatrice exprimées dans les programmes des écoles d'art du ministère de la Culture, et ce rapprochement de fond se traduit jusque dans les similitudes de forme⁹. Des remarques similaires peuvent être avancées vis-à-vis du référentiel du BTS « architecture intérieure », notamment par l'accent qui y est mis sur la singularité et la personnalisation du travail des étudiants ; ceux-ci doivent développer des « recherches person-

nelles », par lesquelles ils feront montre de leur culture générale, pour devenir des « plasticiens créatifs » capables « d'analyser les œuvres anciennes et contemporaines en vue de féconder et relativiser leurs propres recherches et réponses ». Cette construction programmatique, étonnamment proche dans sa formulation de celle de l'option « design » des écoles d'art, montre comment ce type de diplôme a pu prendre en compte, lors de sa construction, les exigences propres d'un champ professionnel où les écoles d'art jouent historiquement un rôle majeur ; on peut alors supposer que les options « design » et « communication » de ces dernières peuvent se voir concurrencer (au moins sur le papier) en termes de domaine d'intervention ciblé, par les formations technologiques de niveau III.

Des chevauchements quelque peu inattendus s'avèrent donc lisibles, entre l'enseignement technique et l'enseignement artistique, dans la mesure où un pan entier de l'enseignement technique, celui qui se situe au-delà des niveaux IV et V, paraît s'approprier partiellement des représentations propres au monde de l'art (par exemple avec l'introduction de la notion de création). L'élévation générale du niveau d'enseignement ne peut en être considérée comme la cause première, mais peut-être constitue-t-elle ici une opportunité de mise en conformité, cette fois avec les représentations dominantes du champ professionnel soucieux de la reconnaissance du caractère « artistique » de leur spécialité, cette dimension semblant s'incarner dans les niveaux supérieurs au baccalauréat.

L'effet des représentations institutionnelles

La vision qui émerge *in fine* de l'analyse des diplômes est donc celle d'une « dualisation » du domaine des formations en arts appliqués (avec un système de certification « métiers d'art » d'un côté axé sur les niveaux V et IV, et de l'autre un approfondissement des cursus jusqu'au niveau II pour les arts appliqués). Cette « dualisation » se révélerait en fait une « tripartition » dans la mesure où cette structure des diplômes tend à entériner en termes de niveaux la distinction création/exécution, le baccalauréat professionnel jouant ici plus qu'ailleurs le rôle de charnière¹⁰.

¹⁰ D'une manière générale, comme le rappelle Édith Kirsch (1998), le baccalauréat professionnel (niveau IV) joue à la fois le rôle de « palier vers le niveau III et d'objectif à atteindre pour le niveau V » ; mais dans le domaine des arts appliqués (du fait de la création du BMA, et de la « résistance » des BT comme dans le bâtiment par exemple), il constitue le niveau propre du clivage entre « certifications de métiers » des artisans et certifications professionnelles des créateurs.

⁹ Similitudes tout à fait frappantes lorsque l'on se penche sur les programmes des écoles des beaux-arts tels que construits par le ministère de la Culture (voir Sulzer, 1999, chap. 2).

Or ces distinctions, repérées dans les diplômes eux-mêmes, intitulés et référentiels, ne sont pas pour autant de pure forme, mais traduisent effectivement les représentations de leurs concepteurs. Ainsi, une note relative à la création du DSAA « concepteur-créateur textile » (Royer, 1993) rappelle que l'une des raisons d'être de ce diplôme est que « *la créativité, au sein de cette industrie [...] est une dimension essentielle...* », et prend acte, dans le même temps, des évolutions de la division du travail dans le secteur en soulignant l'« *émergence du profil de concepteur-créateur* », conçu comme pluridisciplinaire. *A contrario*, les notes relatives aux brevets des métiers d'art (Jusot, 1986 ; Francis-Bœuf, 1994) rappellent qu'il s'agit « *avant tout d'un diplôme à finalité professionnelle* » et ne font aucunement référence à la « création » pour ce diplôme, conçu comme débouchant sur des fonctions de « technicien-praticien ». Les distinctions historiques entre métiers d'art et art d'une part, entre création et exécution d'autre part, s'objectivent ainsi dans la structure du système de certification. Celui-ci, plus complexe et plus hiérarchisé, tend à se spécialiser davantage dans les premiers niveaux, tandis que les niveaux supérieurs, en s'incorporant des éléments conceptuels issus du champ artistique, tendent à devenir plus généralistes et à rapprocher, au moins du point de vue des exigences programmatiques, les formations en arts appliqués de celles d'arts plastiques. C'est donc ce dernier point qui retiendra particulièrement notre attention, dans la mesure où cette tendance d'évolution peut conduire à un « *décloisonnement* » des filières, et par là même complexifier les parcours individuels et l'orientation dans le système des enseignements artistiques¹¹.

Quels peuvent être alors les effets sociaux lisibles de cette transformation institutionnelle du paysage des formations artistiques ? On peut les situer *a priori* sur deux registres principaux :

– d'une part un effet global sur la demande de formation artistique ; compte tenu du « prestige social » attaché aux carrières en ce domaine, on peut supposer que l'ouverture de nouvelles filières et la possibilité d'ac-

cès à de nouveaux diplômes, censés déboucher sur des professions en expansion, attire un nouveau public ;

– d'autre part un effet sur la hiérarchisation des filières, entre celles nouvellement créées et celles qui les ont précédées. On sait en effet que le développement de nouvelles filières tend à induire une « démocratisation relative » de celles-ci (Prost, 1986), et que le système éducatif subit en ce cas une « translation d'ensemble » en termes de composition sociale des publics, qui tend à conserver les hiérarchies scolaires antérieures (Bourdieu, 1979).

Ces deux hypothèses peuvent trouver, dans le domaine artistique, un commencement de vérification ; car comme on va le voir maintenant, la croissance des publics semble faire écho au développement des filières, mais dans le même temps la répartition des élèves au sein de celles-ci laisse transparaître l'influence de phénomènes sociaux plus généraux.

NOUVELLES FILIÈRES, NOUVEAUX USAGES DU SYSTÈME ÉDUCATIF ?

La croissance des effectifs fait écho au développement des filières

Le positionnement de l'Éducation nationale comme acteur de l'enseignement artistique s'est traduit, dans le domaine des enseignements techniques et professionnels, par une complexification du système de certification, du fait de la multiplication des diplômes délivrés et de leur « mise en filière » vers des niveaux croissants. L'une des conséquences, de notre point de vue, est que certains de ces diplômes sont plus proches de l'enseignement artistique classique que de l'enseignement des arts appliqués, et sont par conséquent des alternatives potentielles à celui-ci. Or, contrairement aux écoles d'art qui voient leurs effectifs stagner ou baisser à partir du milieu des années quatre-vingt, les nouvelles filières de l'enseignement technologique connaissent, pour leur part, un développement spectaculaire (tableau 1).

La croissance des effectifs des BTS d'arts appliqués s'avère forte et continue, y compris dans les années quatre-vingt-dix où le développement global des effectifs scolarisés en sections de techniciens supérieurs (STS) semble se ralentir. En fait, ces BTS appartiennent à des groupes de formations dont l'expansion a commencé plus tardivement mais se conforte dans la durée. Ainsi le groupe de BTS indus-

¹¹ La réforme récente du baccalauréat F12 confirme d'ailleurs cette remarque : s'il est rappelé qu'il s'agit bien d'un diplôme technologique, préparant aux métiers du design *lato sensu*, la place de la culture générale et artistique y est plus affirmée (la notion de « recherche » y trouve place, et s'appuie sur un renforcement des horaires de philosophie), et les poursuites d'études envisagées comportent l'ensemble des formations artistiques supérieures (Meyer, 1996).

Tableau 1
Évolution des effectifs scolarisés dans différentes filières
d'arts appliqués* entre 1986 et 1995

Année	BTS « expression visuelle » (options A & B)	BTS « architecture intérieure »	BTS « industries graphiques »	BT « dessinateur maquettiste »
1986/87	187	105	22	159
1987/88	205	121	22	185
1988/89	203	133	26	227
1989/90	247	170	44	184
1990/91	281	220	92	212
1991/92	338	266	92	212
1992/93	369	242	123	250
1993/94	513	310	115	269
1994/95	514	344	121	278

* Plus récent, et ne pouvant donc être inclus dans le tableau ci-dessus, le baccalauréat professionnel « artisanat et métiers d'art » option « communication graphique » créé en 1991 affichait des effectifs de 120 pour l'année scolaire 1993/94 et de 222 l'année suivante (dont 47 par voie d'alternance).

Source : Base de données Reflet, Céreq.

triels comprenant : verre, céramique, photographie industrielle, graphisme, papier-carton, textile, habillement, travail du bois, organisation du travail, a connu une croissance de + 169 % entre 1980 et 1994, mais de + 64 % entre 1992 et 1994 ; le groupe de BTS tertiaires comprenant arts, arts appliqués, esthétique industrielle, soins personnels, service de l'hôtellerie et des collectivités, a crû pour sa part de 37 % entre 1992 et 1994 et de 429 % entre 1980 et 1994 (Martinelli, 1996).

Même si ces deux groupes ne représentent qu'une faible proportion de l'ensemble des BTS (7 % en tout), le développement en termes d'effectifs scolarisés est spectaculaire, en particulier le BTS « expression visuelle ». Sachant que bon nombre de BTS relevant des arts appliqués font l'objet d'un « développement contrôlé du fait de la faiblesse des débouchés » par le ministère de l'Éducation nationale, force est de constater que l'offre d'enseignement artistique à visée professionnelle de l'Éducation nationale rencontre une demande en expansion.

Il en va de même dans le domaine de l'enseignement secondaire, les effectifs de candidats au baccalauréat de la série A3 (lettres et arts, dont 65 % d'option « arts plastiques ») doublent entre 1986 et 1993, et ceux du baccalauréat F12 « arts appliqués » triplent au cours de la même période (Galodé, 1994, p. 72). Ce sont ainsi près de 7 000 bacheliers « arts plastiques » et « arts appliqués » qui, en 1993, vont se présenter aux portes de l'enseignement supérieur.

Force est donc de constater que le public potentiel de l'enseignement artistique a connu au cours des dernières années une forte expansion. Au demeurant, il est fort possible que l'ouverture de nouveaux lieux de la formation artistique constitue l'une des causes de cette extension de son audience, car comme le remarquait Antoine Prost (1986), « l'explication de la croissance scolaire par la demande suppose que l'on prête à toutes les familles un désir de promotion sociale par les études. Alors que l'effet propre d'une croissance volontariste de l'offre d'enseignement n'est peut-être pas négligeable » (p. 16).

Un public spécifique pour les sections de techniciens supérieurs en arts appliqués : la hiérarchisation sociale des filières

Expansion de l'offre et croissance de la demande caractérisent l'enseignement artistique ; on peut alors s'interroger sur la manière dont les publics plus nombreux vont se répartir au sein de filières de formations plus diversifiées. Pour illustrer cette question, on se centrera ici sur les filières supérieures courtes (STS), dont on a vu plus haut qu'elles pouvaient être considérées comme des alternatives aux formations dispensées traditionnellement par les écoles des beaux-arts. Une enquête par questionnaire réalisée auprès des candidats au concours d'entrée d'une école régionale des beaux-arts¹² permet ainsi de caractériser différents « segments de public » pour l'enseignement supérieur artistique. Une telle enquête, auprès non pas d'étudiants mais de postulants, permet un questionnement sur les différentes orientations envisagées par ces postulants et une caractérisation du public potentiel de l'enseignement artistique supérieur en amont des procédures de sélection.

Au sein de cet ensemble, la population « cliente » des STS d'arts appliqués se différencie de l'ensemble du public potentiel des écoles régionales des beaux-arts (ERBA)¹³ par un comportement à la fois plus « rationnel » vis-à-vis du système éducatif et plus pragmatique en termes de visées professionnelles.

Un « effet de filière » qui clive entre général et technologique...

Par le premier de ces deux aspects, on entend ici souligner la prégnance d'un « effet de filière », particu-

¹² Enquête réalisée par l'auteur en 1994 et 1995 auprès de l'ensemble des candidats au concours d'entrée de l'ERBA de Nantes (N = 660). Bien que ne portant que sur une seule école, cette enquête pourrait être considérée comme ayant une portée régionale, dans la mesure où la population enquêtée comprend environ la moitié des bacheliers A3 et la quasi-totalité des bacheliers F12 de l'académie de Nantes. Cette école apparaît donc comme bénéficiant d'une réputation nationale, et recrutant au moins au niveau régional. Ce fait s'explique par la position particulière de l'école de Nantes dans la région Ouest (liée à la fois à sa situation géographique et à sa position dans la hiérarchie des écoles régionales et municipales d'art). Par ailleurs, une enquête réalisée en 1989 auprès de l'ensemble des sortants d'école d'art en France (Archambault *et al.*, 1990) permet de supposer que les résultats obtenus à Nantes sont pour une bonne part généralisables.

¹³ Type d'école qui constitue, on le sait, le lieu traditionnel car longtemps unique de la formation supérieure artistique.

lièrement net pour les sortants de filières technologiques, qui conduit les élèves désireux de s'orienter vers l'enseignement artistique à des choix particulièrement cohérents en regard de leur orientation secondaire. La distinction entre séries générales et technologiques trouve son prolongement dans les choix de filières supérieures.

Le tableau 2 indique une différenciation des comportements entre les titulaires de baccalauréats généraux et technologiques, y compris lorsqu'il s'agit des séries artistiques : les bacheliers « arts plastiques » (A3) choisissent l'université dans la même proportion que les bacheliers littéraires, tandis que les bacheliers technologiques, notamment ceux issus de la série « arts appliqués » (F 12), privilégient les STS.

Le supérieur court n'est pas dans ce cas une filière de repli, mais constitue un choix d'orientation marqué, alternatif à celui de l'école des beaux-arts, comme poursuite d'études directement liées au cursus secondaire. En particulier, ceux qui envisagent une poursuite d'études dans le domaine des arts appliqués sont aussi les plus nombreux à « assurer leurs arrières » en se présentant aux concours d'entrée de différentes écoles d'art, davantage que ceux qui songent à s'orienter vers l'université (tableau 3).

Mais là encore, comme le montre le tableau 4, ceux qui envisagent la poursuite en STS sont aussi les moins enclins à privilégier, dans l'éventail de leurs orientations, les écoles régionales des beaux-arts : le public potentiel du supérieur court semble nettement axé vers les filières les plus spécifiques du domaine : parallèlement au concours d'entrée de l'école régionale des beaux-arts, ces candidats cherchent à intégrer des formations techniques pointues (grandes écoles préparant aux diplômes d'arts appliqués évoqués plus haut, classes préparatoires ou classes de mise à niveau pouvant en faciliter l'accès).

...porté par des représentations sociales de l'enseignement

Le choix du supérieur court dans le domaine artistique apparaît donc comme une volonté d'orientation très marquée, et bien spécifique par rapport à l'ensemble de l'offre de formation. Cette attitude peut être reliée à une représentation plus « opérationnelle » de l'enseignement artistique, que traduisent les projets professionnels des candidats qui envisagent l'orientation en STS (tableaux 5 et 6, p. 33).

On retrouve ici la différenciation entre le public potentiel des STS et celui de l'université, marquée

Tableau 2
Filières de repli envisagées par les candidats selon le type de baccalauréat (en %)

	Université	Classe prépa	STS	Supérieur privé	Autre	Total
A3	58,2	12,6	12,6	4,4	12,0	100,0
F12	25,0	4,8	49,0	5,7	15,3	100,0
Littéraire	58,2	8,6	11,0	7,8	14,1	100,0
B	50,0	15,5	13,3	10,0	11,1	100,0
Scientifique	45,1	10,5	17,3	9,6	17,3	100,0
Technique	34,1	15,2	27,0	5,8	17,6	100,0
Total	46,8	11,0	20,6	7,0	14,3	100,0

Source : Enquête 1994/95 auprès des candidats au concours d'entrée de l'ERBA de Nantes.

Tableau 3
Présentation dans une autre école d'art, selon le type de filière de repli envisagée (en %)

	Université	Classe prépa	STS	Supérieur privé	Autre	Total
Oui	62,2	75,3	71,6	77,3	64,5	67,0
Non	37,7	24,6	28,3	22,6	35,4	32,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : Enquête 1994/95 auprès des candidats au concours d'entrée de l'ERBA de Nantes.

Tableau 4
Autre école présentée (en lignes) selon le type de filière de repli envisagé (en colonnes) (en %)

	Université	Classe prépa	STS	Supérieur privé	Autre	Total
Grande école	7,7	6,8	13,2	5,6	7,3	8,4
Autre ERBA	62,9	60,2	49,5	39,6	74,3	59,3
Fac	7,3	2,7	1,7	1,8	1,2	4,1
Prépa	5,6	15,0	15,0	3,7	2,4	8,1
Privé	7,7	6,8	4,4	43,3	2,4	9,5
Autre	8,6	8,2	15,9	5,6	12,1	10,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : Enquête 1994/95 auprès des candidats au concours d'entrée de l'ERBA de Nantes.

par l'attitude vis-à-vis des objectifs de la formation : l'orientation en STS apparaît comme étant au service d'un projet ciblé, cadré par un domaine professionnel repéré, mais ouvert. En l'occurrence, il s'agit peu du design, pointu et difficile d'accès, mais très souvent de la communication, domaine ayant connu une expansion certaine ces dernières années. Le public potentiel des STS semble donc attiré par ces métiers qui peuvent paraître prestigieux car vus comme créatifs, mais cependant pas aussi flous que les projets purement artistiques.

Choix de filières et projets professionnels traduisent une cohérence d'ensemble dans les représentations individuelles du système éducatif : à la fois « utilitariste », la formation constituant une voie d'accès à un domaine professionnel donné, et relativement « adéquationniste », recherchant une continuité entre filière secondaire, enseignement supérieur et domaine d'activité visé. Tout se passe ici comme si le public potentiel des STS artistiques se tenait volontairement à l'écart tant des filières les plus spécifiques (design), que de celles plus faciles d'accès mais moins ajustées à leur projet professionnel (universités d'arts plastiques).

Ce mode de rapport au système scolaire est également lisible dans les attentes vis-à-vis de la formation. Là où les candidats qui envisagent de s'orienter vers l'université privilégient dans leur discours la notion d'art, ceux qui s'orienteraient potentiellement vers les STS mentionnent plus fréquemment le dessin et la communication. En regard des évolutions du système d'offre de formation décrites plus haut, il s'avère donc que le développement des STS artistiques correspond, dans la perception du public, à de nouvelles voies d'accès à des professions elles-mêmes en expansion ; ces filières se positionnent comme des alternatives à l'enseignement artistique « classique », et donnent lieu à de nouvelles stratégies d'orientation. Ce qui apparaît ici, c'est un rapport à l'offre de formation qui tend à s'ajuster à l'état de celle-ci : là où certaines filières pouvaient apparaître comme « fermées » même aux élèves manifestant les dispositions requises¹⁴, le développement de l'offre de formation

¹⁴ Annie Verger (1982) montre très clairement cette structuration dominante dans les années soixante, qui conduit les individus issus des classes populaires, lorsqu'ils manifestent des « dispositions artistiques » dans le cadre scolaire, vers les CAP et les filières professionnelles, décrites comme « repli », par le biais d'une représentation scolairement dépréciée de l'enseignement artistique. Ce dualisme paraît bien avoir perdu de sa force dans la période ultérieure, à la mesure des transformations de l'enseignement et des évolutions, que l'on suppose corrélatives, des représentations qui s'y attachent.

semble ouvrir de nouvelles possibilités de poursuite d'études, accessibles à ceux qui, auparavant, auraient renoncé à transformer leur « vocation » en parcours scolaire.

Car ces « stratégies » scolaires et professionnelles, mises en œuvre par des populations d'élèves de plus en plus nombreuses, se révèlent cependant socialement marquées : le choix des filières courtes est clairement un choix « populaire », particulièrement fréquent chez les enfants d'ouvriers (tableau 7).

Les usages sociaux des filières supérieures courtes artistiques laissent supposer qu'elles correspondent aux attentes d'un public spécifique, que son caractère populaire (mais aussi rural) rend plus susceptible de se conformer aux fonctionnements « normaux » du système éducatif, en privilégiant les orientations les plus cohérentes vis-à-vis de sa formation secondaire. On sait par ailleurs que le choix des options artistiques au lycée est davantage le fait d'individus « scolairement faibles », qui voient de ce fait se restreindre l'éventail de leurs orientations (Duru-Bellat *et al.*, 1996). Rien de surprenant donc dans le fait que ces élèves persistent, au-delà du baccalauréat, dans leur choix d'orientation artistique et recherchent, dans l'éventail des filières, la plus ajustée à leur parcours scolaire antérieur.

* *
*

L'offre de formation en arts plastiques et appliqués se transforme tout au long des années quatre-vingt, avec pour conséquences une restriction du monopole des écoles d'arts sur les certifications artistiques supérieures, et la diversification des voies d'accès aux « métiers de la création ». Le renouvellement des certifications semble entériner une forme de « sectorisation » des arts appliqués, avec d'un côté les métiers d'arts au sens strict, véritables « métiers » au sens de l'artisanat construits dans un système de certification qui reste basé sur le CAP, et de l'autre les professions des arts appliqués qui réduiraient la distance vis-à-vis des arts plastiques, par la prise en compte de l'extension de la notion de création. L'autonomisation des tâches d'exécution constitue une réalité dans les pratiques professionnelles (pour les industries graphiques ou la publicité par exemple), et valorise par contraste l'activité de « création ». On peut alors poser l'hypothèse selon laquelle ces nouveaux diplômes attireraient vers l'« univers de la création » (selon le mot de l'Office national d'information sur l'enseignement et les professions – ONISEP) des

Tableau 5
Projet professionnel selon le type de filière de repli envisagé (écarts à l'indépendance)

	Université	Classe prépa	STS	Supérieur privé	Autre
Précis		5,5	7,1		1,6
Vague	2,7			2,3	
Aucun	10,4				

Source : Enquête 1994/95 auprès des candidats au concours d'entrée de l'ERBA de Nantes.

Tableau 6
Nature du projet professionnel selon le type de filière de repli envisagé (écarts à l'indépendance)

	Sans réponses	Université	Classe prépa	STS	Supérieur privé	Autre
Sans réponses	3,0	11,3				
Art, artiste, créateur	4,7				1,4	5,4
Communication-publicité			4,0	11,8	1,5	
Design			4,9		2,9	3,9
Décoration, archi.				8,3		
Audiovisuel, divers	2,0			4,7		2,9
Enseignement, culture	1,6	6,2				,6

Source : Enquête 1994/95 auprès des candidats au concours d'entrée de l'ERBA de Nantes.

Tableau 7
Filière de repli envisagée selon l'origine sociale*

	Université	Classe prépa	STS	Supérieur privé	Autre
Populaire			11,8		2,2
Moyenne	1,3	3,0			1,6
Supérieure	4,9			8,3	

* L'origine sociale est ici considérée de manière « classique », en fonction de la profession et catégorie sociale (PCS) du père. La catégorie « populaire » correspond aux ouvriers, employés et agriculteurs, la catégorie « moyenne » aux professions intermédiaires, artisans, commerçants et chefs d'entreprises, la catégorie « supérieure » aux professeurs, cadres supérieurs, professions libérales et professions artistiques.
Source : Enquête 1994/95 auprès des candidats au concours d'entrée de l'ERBA de Nantes.

publics qui auparavant se sont tenus à l'écart de ce domaine. Car même s'il n'est pas certain, loin s'en faut, que le contenu des tâches proposées aux titulaires d'un BTS (par exemple) soit réellement centré sur ce type d'activité, l'affichage de la notion de création ne saurait être dénué d'efficacité symbolique, tant en ce qui concerne les publics de ces enseignements que ceux chargés de les mettre en œuvre ou d'en définir les contenus. En effet, on ne peut considérer que le rendement d'un diplôme sur le marché du travail puisse constituer, autrement qu'à long terme, un élément pris en compte dans les stratégies d'orientation. Mais la création de diplômes ou leur modification joue sans doute dans un premier temps au niveau symbolique, par une opération d'étiquetage qui peut générer un « effet de signal » vis-à-vis des employeurs potentiels et, surtout, des futurs élèves. Ainsi, tout porte à croire que le public potentiel d'un enseignement artistique supérieur, dont la croissance ne semble pas devoir s'interrompre au vu des effectifs des sections de baccalauréat, perçoit la possibilité de se tourner vers des formations professionnelles ou universitaires, clairement finalisées vers les professions artistiques *lato sensu* ou l'enseignement¹⁵, et non plus seulement vers les écoles des beaux-arts (qui d'ailleurs revendiquent aujourd'hui vis-à-vis de ces formations « alternatives » une démarche explicitement distinctive (Sulzer, 1999). L'analyse, amorcée ici, des usages sociaux de l'offre (renouvelée) de formation artistique laisse supposer que la diversification des filières (qui peut apparaître comme une ouverture vers les nouveaux métiers de la création) joue en premier lieu le rôle d'un facteur de démultiplication des vocations, qui doivent ensuite trouver à s'inscrire dans la hiérarchie des filières et des professions. À l'heure actuelle, dans le domaine des arts plastiques et appliqués, les filières supérieures courtes,

¹⁵ Voir par exemple les présentations qui en sont faites par l'ONISEP : « Études et métiers d'art : découvrez l'univers de la création », *Les cahiers de l'ONISEP*, octobre 1996.

nouvelles venues dans le paysage, jouent donc un rôle complexe qui ne se comprend qu'en relation avec l'ensemble du système d'offre de formation. Ce n'est que parce que l'orientation vers l'enseignement artistique (y compris lorsqu'elle est liée à un projet professionnel précis) peut conduire de manière « naturelle » vers les écoles des beaux-arts que les STS en viennent à jouer vis-à-vis de ces dernières un rôle de filières de repli ; elles demeurent de ce fait une orientation socialement marquée, privilégiée par ceux qui, moins pourvus en capital culturel, voient dans l'enseignement artistique une voie d'accès à des professions spécifiques ; de ce fait, elles semblent aujourd'hui perçues comme un débouché naturel du baccalauréat technologique « arts appliqués ».

Reste que si la logique de fonctionnement du système éducatif conduit, dans ce cas particulier, un public « populaire » à s'orienter préférentiellement vers les STS, il n'est pas certain que ces sections leur soient pour autant systématiquement ouvertes en pratique : dans d'autres domaines, la sélectivité des filières supérieures courtes est aujourd'hui une réalité avérée. Mettre en regard l'analyse de ce phénomène avec celle des caractéristiques du public potentiel de ces sections pourrait sans doute apporter un éclairage nouveau sur leur rôle au sein du système éducatif dans son ensemble. En effet, l'intérêt des enquêtes auprès de postulants à l'entrée en formation (par rapport aux enquêtes auprès de publics scolarisés) est de mettre en lumière la possible concurrence des orientations à un instant *t*, qui traduit la perception qu'ont les différentes catégories d'élèves des filières qu'ils considèrent comme potentiellement accessibles pour eux. L'exemple des formations artistiques montre que cette perception n'est pas socialement neutre, et qu'elle n'est pas indépendante des représentations dominantes des acteurs, qui sous-tendent la construction de l'offre de formation dans un domaine particulier.

Si les choix d'orientations sont l'expression de logiques sociales d'usage du système éducatif, ils ne concordent pas nécessairement avec les logiques qui président au développement de ce système lui-même. ■

Bibliographie

- Archambault E., Barthe M.-A., Houzel Y., Lallement J., Le Vaillant M. (1990), *L'insertion professionnelle des élèves issus des écoles d'arts plastiques*, Paris, Laboratoire d'économie sociale, 221 p.
- Bourdieu P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.
- Duru-Bellat M., Jarousse J.-P., Solaux G. (1996), « La détermination progressive de l'enseignement de spécialité de la troisième à la terminale », *Les notes de l'Iredu*, n° 96/7.
- Duru-Bellat M., Jarousse J.-P., Solaux G. (1997), « S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement de spécialité en classe terminale », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 4, pp. 459-482.
- Francis-Bœuf F. (1994), « Le point sur... le BMA », *CPC Info*, n° 18.
- Galodé G. (1994), « Les écoles d'art en France : évolutions des structures d'offre et des effectifs », *Les cahiers de l'Iredu*, n° 57, CNRS-Université de Bourgogne.
- Jusot O. (1986), « Un nouveau diplôme pour les arts appliqués : le BMA », *CPC Info*, n° 5.
- Kirsch E. (1998), « Les nouveaux territoires de l'enseignement technique », *Bref*, n° 145, septembre.
- Kirsch J.-L. et Werquin P. (1995), « Quelque part... une relation formation-emploi. Spécialité de formation et emploi occupé : le cas du BEP », *Formation-emploi*, n° 52, octobre-décembre, pp. 29-47.
- Labruyere C. (1994), « Industries graphiques : les « métiers » en question », *Bref*, n° 102.
- Martinelli D. (1996), *L'insertion des diplômés des IUT et des STS*, Céreq, coll. « Documents », n° 119.
- Meyer A. (1996), « Le nouveau baccalauréat technologique arts appliqués », *CPC Info*, n° 23.
- Pair C. (1995), « L'évolution de l'enseignement technique entre 1980 et 1993 », *Savoirs Éducation Formation*, n° 2, pp. 197-233.
- Prelot P.-H. (1992), « Les établissements privés d'enseignement artistique », *Savoirs Éducation Formation*, n° 1, pp. 33-42.
- Prost A. (1986), *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, Presses universitaires de France, 227 p.
- Roux C. (1999), *L'enseignement de l'art : la formation d'une discipline*, Nîmes, Jacqueline Chambon, 262 p.
- Royer X. (1993), « Le point sur... la création d'un DSAA concepteur-créateur textile », *CPC Info*, n° 17.
- Sulzer E. (1999), *Apprendre l'art. L'enseignement des arts plastiques et ses usages sociaux, 1973-1993*, thèse de doctorat en sociologie, sous la direction de Charles Suaud, Nantes, université de Nantes, 394 p.
- Verger A. (1982), « L'artiste saisi par l'école : classements scolaires et vocation artistique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 42, pp.19-32.

Résumé

Les stratégies d'orientation face aux transformations de l'offre de formation Le cas des filières supérieures courtes en arts plastiques et appliqués

par Emmanuel Sulzer

Dans son acception traditionnelle, l'enseignement des arts plastiques et appliqués est avant tout celui qui relève du ministère de la Culture. Mais au cours des années quatre-vingt, on observe un large développement de l'offre de formation en ce domaine, accompagné d'une diversification des acteurs institutionnels. Ainsi, à l'heure actuelle, l'enseignement des arts plastiques se présente comme un système complexe au sein duquel les différentes filières peuvent apparaître à la fois comme complémentaires et concurrentes. L'apprentissage de l'art s'inscrit non plus dans les seules écoles spécialisées mais aussi dans le cadre des filières « standardisées » de l'Éducation nationale. Dans ce système d'offre, les choix d'orientations peuvent se comprendre comme des comportements individuels orientés par une représentation socialement construite du système éducatif et de ses finalités. Parmi l'éventail des formations artistiques supérieures, le choix du supérieur court est davantage le fait des individus issus des groupes sociaux les moins pourvus en capital culturel. Ces derniers se révèlent les plus enclins à ajuster leur parcours scolaire aux finalités professionnelles dont ils sont plus que les autres porteurs.