

Introduction

Le groupe des enseignements artistiques de l'inspection générale a proposé comme thème de travail commun aux cinq enseignements artistiques, arts plastiques, musique, cinéma-audiovisuel, théâtre-expression dramatique et histoire des arts, une étude portant sur *la place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves*. Cette étude, conduite par les inspecteurs généraux, s'est déroulée sur deux années scolaires : au lycée pendant l'année 1996-1997, au collège au cours de l'année 1997-1998. Les enseignements artistiques ont en effet considérablement évolué depuis 1981 : ils se sont rénovés, diversifiés et sont mieux assurés dans l'ensemble des établissements français. Renforcés par la loi sur les enseignements artistiques de 1988, ils semblent aujourd'hui faire partie des projets et des cursus des élèves. La question qui cependant reste posée est la réalité de cette évolution, la réalité de cette inscription des enseignements artistiques.

Qu'apporte l'École en réponse à la fois à une demande sociale d'éducation artistique, demande très forte et pourtant imprécise, et à une exigence d'éducation artistique pour tous que se donne l'École elle-même ? La demande sociale diffuse réclame des activités artistiques, l'accès à la culture artistique en voyant dans les arts des facteurs d'équilibre, d'épanouissement et de développement de la personnalité, des compensations " face à un système trop abstrait ", " la revanche du sensible ". L'École vise la réduction des inégalités culturelles, la démocratisation de la culture artistique, la diversification des voies de réussite.

Malgré des transformations considérables opérées au cœur même des enseignements artistiques pour aller vers une éducation par l'art, l'opinion publique que traduisent les médias pose toujours la question de la place accordée à l'art dans la formation des jeunes. Mais dans le même temps, les stratégies des familles quant à la réussite scolaire ne tiennent pas compte dans leurs visées d'excellence, des arts. Pour l'éducation artistique, tradition et modernité s'affrontent dans les attentes des parents comme des différents acteurs de l'École, sans que les enjeux soient nets pour quiconque.

Ainsi, c'est dans une mise en rapport des représentations sur les enseignements artistiques et de la place que l'École donne à ces enseignements dans la réussite des élèves, que cette étude cherche à évaluer le rôle accordé aux arts dans la réussite des élèves. Après une approche de la notion même de réussite et s'inscrivant dans le cadre de l'enseignement secondaire, l'analyse porte sur les représentations des différents acteurs au sein des lycées et collèges sur la réussite, et la place des enseignements artistiques dans la réussite. Cette analyse est mise en regard des faits : les résultats aux examens qui closent le collège (le brevet des collèges) et le lycée (le baccalauréat) d'une part, et la réalité de la part accordée concrètement aux enseignements artistiques d'autre part.

La place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves : présentation générale

La réussite : approche de la notion

Qu'est-ce que la réussite ? "Arriver", "gagner de l'argent", "le succès", "avoir un bon travail", "avoir une vie agréable", "être connu", "avoir du succès dans ses entreprises"...Posée à brûle-pourpoint, la question reçoit des réponses, dont les variations sont autant de marques de la projection de soi-même dans la définition choisie. Le cadre, moment et lieu, dans lequel est placée cette question ainsi que la situation du sujet à qui elle s'adresse, déterminent pour celui qui répond, un autre niveau de définition de la réussite. Les réponses sont, en quelque sorte, spécifiées par le cadre. Cette incidence du cadre et du contexte peut amener la réponse à être strictement circonstancielle, liée à l'atteinte d'un but qu'on s'est fixé. L'étude sur *la place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves* se fonde sur cette pluralité des registres d'interprétation spontanée des mots "réussite des élèves".

La notion de réussite

Le choix du terme *réussite* inscrit par avance l'étude dans un cadre qui évoque celui de l'*échec scolaire*. En effet, si le mot *réussite* se trouve défini¹ dans les dictionnaires généraux, il ne donne pas lieu à un article spécifique dans les dictionnaires spécialisés sur l'éducation et n'y est pris en compte qu'à l'article "échec scolaire". Du point de vue de l'école, la question de la réussite est l'objet d'un grand nombre de textes, dont le point commun est de traiter de la réussite comme si elle n'était que l'avversaire de l'échec scolaire.

Ainsi, du point de vue de l'éducation, le terme de *réussite* n'aurait pas de réalité spécifique. *Réussite* renvoie, et ceci plus que ne le fait le terme échec, à un ensemble de relations qu'établit une personne vis-à-vis du réel ou de ce qu'elle perçoit comme tel. S'interroger sur la réussite *des élèves*, ainsi que le suggère son intitulé, introduit le thème de travail dans le cadre de l'enseignement et, par là même, spécifie la question en termes de *réussite scolaire*.

¹ Littré, *Dictionnaire de la langue française* (éd. 1957). Réussite : issue, bon ou mauvais succès. Particulièrement Bon succès.
Dictionnaire *Le Nouveau Petit Robert* (éd. 1993) . I. Réussir (bien ou mal) : avoir telle issue, aboutir à un résultat (bon ou mauvais) . II. Tr. Exécuter, faire avec bonheur, avec succès. Réussite de quelque chose : bon résultat ; réussite de quelqu'un : le fait d'avoir réussi.

Echec et réussite scolaires : apports des recherches

Dans les travaux les plus récents, la réussite et l'échec scolaires, en tant qu'objets de recherche, sont le plus souvent associés. Cela n'a pas toujours été le cas. La notion d'échec scolaire est une notion récente et relative. Les différents auteurs soulignent son utilisation de plus en plus fréquente et prégnante au fur et à mesure des étapes de la scolarisation de masse et particulièrement à partir de la seconde guerre mondiale. Auparavant, la question était posée à propos de populations particulières d'élèves qui, pour réussir, devaient recevoir des traitements pédagogiques nuancés ou différents. Pour A. Vasquez, " la notion d'échec scolaire a été introduite en France à la fin du XIX^e siècle avec la scolarisation obligatoire "

Depuis le début des années 60, cette question a été fréquemment étudiée d'un point de vue psychologique, et plus précisément par la psychologie cognitive et par la psychologie clinique, ainsi que d'un point de vue sociologique. Comme l'indique E. Plaisance : " Remarquons d'emblée que les sociologues utilisent plutôt une autre terminologie : inégalités devant l'école et devant la culture, inégalités d'accès des différentes classes sociales à tel ou tel niveau de scolarité, différenciation des carrières scolaires, formation différenciée de la force de travail, etc. On a pu remarquer, en effet, que l'évidence première suggérée par la notion d'échec scolaire mêlait en réalité plusieurs aspects : la décision institutionnelle ; le niveau de performance des élèves ; la perception ou l'évaluation de la réussite ou de l'échec par les acteurs en cause ; enfin, l'utilisation que l'élève lui-même peut faire de sa réussite ou de son échec (Bain, 1985). De plus parler d'échec ou de réussite par rapport à l'école c'est adopter le point de vue contemporain dominant selon lequel la poursuite d'études, éventuellement jusqu'à des niveaux élevés de diplômes ou de qualification, est éminemment souhaitable. La notion d'échec implique donc une appréciation sur le déroulement optimum de la scolarité aspirée vers le haut, vers les études supérieures ou les hauts niveaux de qualification. " ²

J-Y. Rochex, analysant l'ensemble des problématiques liées à la réussite et à l'échec scolaires, fait observer : "L'école, le diplôme, le baccalauréat sont devenus, presque d'un même mouvement, de plus en plus nécessaires et de moins en moins suffisants. C'est un pan majeur des objectifs de mobilisation scolaire qui se dérobe ainsi, ou du moins se clive de plus en plus : l'ouverture, puis la fermeture des possibles offerts par la scolarisation permettent de continuer à les penser comme accessibles pour soi-même ou ses enfants, tout en les frappant d'interdit. [...] La réussite scolaire s'impose donc de plus en plus alors que, simultanément, elle perd une grande partie de sa crédibilité. L'échec scolaire devient dès lors de plus en plus un drame personnel et familial. Il s'impose dans le même temps comme problème social majeur " ³.

Les apports de la psychologie et de la sociologie à la désignation et à la compréhension des mécanismes de la réussite et de l'échec scolaires sont

² E. Plaisance, *Échec et réussite à l'école : l'évolution des problématiques en sociologie de l'éducation, Réussite et échec scolaires : différents éclairages*, Psychologie française, revue de la SFP, décembre 1989, tome 34-4, p. 229.

³ J-Y. Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris , 1995, PUF p.91.

aujourd'hui mieux connus. L'évolution des recherches a permis de passer de l'identification des causes extérieures à l'école (catégories socioprofessionnelles, origine sociale des élèves, etc.) à la mise à jour des processus qui président à la réussite ou à la mise en échec.

Pour P. Perrenoud, l'excellence scolaire relève d'une fabrication⁴, en grande partie liée à l'évaluation qui " donne à voir certaines inégalités plutôt que d'autres, à certains moments plutôt qu'à d'autres ". Il souligne les tensions entre curriculum formel et curriculum réel d'une part, et pratiques des élèves et des enseignants d'autre part. En introduisant la notion de *métier d'élève*⁵, il relie la réussite scolaire pour l'élève à la maîtrise d'enjeux informels et jamais explicités tant dans les comportements à acquérir que dans les compétences à mettre en œuvre. " Tout au long de sa carrière scolaire, l'élève est censé apprendre *pour* réussir. Or, il peut s'épargner une partie de ce travail s'il apprend à réussir, à jouer sur les apparences, à agir sur les signes extérieurs de compétence, chaque fois qu'il le peut " ⁶.

Travailler à comprendre les mécanismes de la réussite scolaire reviendrait à mettre à jour la liaison établie, ou à établir, pour l'élève entre les curricula et le sens de l'expérience scolaire. Ceci déterminerait des travaux de recherches dont J.Y. Rochex définit ainsi le projet possible : " Progresser dans l'intelligence des médiations qui produisent la "réussite" ou l'"échec" scolaire inégalement selon les milieux sociaux, mais aussi selon les classes, les établissements et les pratiques des professionnels de l'école, nécessite de mieux comprendre ce qui se joue au cœur de ce débat, ce qu'il advient de chacun de ces termes. Ce qui entraîne à nos yeux une double exigence, ou double souci [...] D'une part, le souci de travailler à comprendre l'expérience de l'échec ou de la difficulté scolaire pour ce qu'elle est, en tentant d'en saisir les logiques et la genèse — compréhension qui ne saurait être le seul repérage, dans une logique du handicap ou du déficit, de ce qui lui manque pour être expérience de réussite — sans pour autant perdre de vue la spécificité des processus cognitifs et langagiers requis par l'appropriation de tel ou tel contenu, de telle ou telle compétence, et donc la nécessité d'interroger la pertinence des activités d'apprentissage (ou d'enseignement) au regard de ces processus. [...] D'autre part, le souci de travailler à dépasser les oppositions entre approches micro- et macro-sociales, qualitatives et quantitatives en étudiant les modalités concrètes du procès de scolarisation et d'apprentissage, de l'échec ou de la réussite effectifs, sans perdre de vue la nécessité de construire la signification d'ensemble des processus et médiations ainsi mis à jour, et d'en éprouver le caractère généralisable et/ou la fécondité heuristique pour rendre compte des régularités macro-sociologiques [...] " ⁷.

Enfin, s'interroger sur la réussite correspond aussi à une évaluation du système éducatif. C. Thélot rappelle : " Les objectifs du système éducatif français sont au nombre de trois : transmettre des connaissances, des savoirs, une culture ; préparer à la vie professionnelle ; former à la vie en société et,

⁴ P.Perrenoud *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève-Paris, 1984 éd. Droz (2e éd. 1995).

⁵ P. Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, 1994, ESF.

⁶ P.Perrenoud, ouvrage cité, id. p.115.

⁷ J.Y. Rochex, ouvrage cité, p.124 et 125.

dans une démocratie comme la nôtre, à la citoyenneté, et, par là, contribuer à l'identité du pays ”⁸. S'interroger sur la réussite des élèves pourrait donc être compris comme une tentative d'évaluation du bon accomplissement des objectifs précités.

La réussite des élèves : les questions

L'ensemble des travaux qui viennent d'être brièvement évoqués, incite à retenir un certain nombre d'axes de réflexion pertinents par rapport à la question. Les critères proposés par A. Vasquez pour l'emploi de la notion d'échec, peuvent être repris pour celle de réussite : rapport au cursus scolaire complet et possibilité de son achèvement, rapport à l'année scolaire et passage en classe supérieure, rapport aux attentes des élèves et orientation souhaitée. E. Plaisance insiste sur l'importance de la notion de “ perception et d'évaluation de la réussite par les acteurs en cause ”, ainsi que sur “ l'utilisation que l'élève peut lui-même faire de sa réussite ”, réflexions fondatrices pour la pédagogie des enseignements artistiques. La question soulevée par J-Y. Rochex de la mobilisation scolaire introduit pour les enseignements artistiques l'interrogation sur l'ouverture qu'ils rendent (ou non) possible ; de même que la notion de crédibilité de la réussite scolaire apporte des questions pertinentes pour les enseignements artistiques : la réussite dans les enseignements artistiques a-t-elle une crédibilité, a-t-elle une valeur de réussite scolaire ? Cette question est en relation avec celle que l'on peut dégager, à l'instar de P. Perrenoud, concernant les tensions introduites dans le curriculum entre enseignements artistiques et enseignements généraux. Enfin, étudier la place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves pose parallèlement la question de la contribution qu'apportent ces enseignements à l'heureuse atteinte des trois grands objectifs rappelés par C. Thélot.

Enseignements artistiques et réussite des élèves

Tout comme pour la réussite, les enseignements artistiques n'échappent pas à une compréhension de type projectif, dans laquelle les représentations prévalent. Les représentations les plus courantes véhiculent une dichotomie entre deux rôles accordés aux arts : les arts épanouissants, les arts "servants"⁹. En effet, pour grand nombre des partenaires de l'école, les arts ont deux grandes utilités. D'une part, ils permettent un développement équilibré de l'enfant, puis assurent l'équilibre de l'adulte. D'autre part, ils développent des aptitudes nécessaires pour réussir dans les autres enseignements ; les plus souvent évoqués sont : l'habileté, le sens de l'observation, l'attention, les facultés d'expression, l'imagination et la créativité, la mémoire, l'adaptabilité, maîtrise corporelle et gestuelle, etc.

⁸ C. Thélot, *L'évaluation du système éducatif*, Paris Nathan, 1993.

⁹ Reprise de la formule anglo-saxonne “ arts as servants”, dans le débat sur l'éducation artistique dont témoigne Malcolm Ross, *The Creative Arts*, Londres, 1978, Heinemann Educational Books.

Enseignements artistiques et développement personnel

Aujourd'hui, le rôle des enseignements artistiques est couramment admis et leur place à l'école n'est pas contestée. Mais de quel rôle parle-t-on, et quelle place leur accorde-t-on ? Pour l'opinion, les enseignements artistiques sont un facteur dans la réussite : ces enseignements sont perçus et compris comme des "matières" d'équilibrage, des disciplines de la sensibilité et de la créativité, disciplines relevant de "l'épanouissement de la personne" aussi bien que de "la culture indispensable à l'homme d'aujourd'hui". Le rapport spontanément établi entre les enseignements artistiques et les valeurs couramment associées à l'art vient renforcer l'idée que les "activités artistiques sont toujours un plus dans la construction de la personnalité". De même, en les présentant comme des moyens de "remédiation", on attribue souvent à l'enseignement artistique un rôle thérapeutique valable aussi bien pour la personne que pour un groupe social¹⁰.

Si l'on s'en tient à ces aspects, la place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves renvoie moins à l'élève qu'à l'enfant ou à l'adolescent et aux compensations apportées par les disciplines artistiques pour qu'il puisse être élève.

Enseignements artistiques et réussite scolaire

Des études faites en Europe et aux U.S.A. au cours des quarante dernières années ont renforcé l'opinion selon laquelle les enseignements artistiques sont des aides au développement cognitif. Les conclusions de ces expériences vont globalement dans le même sens et établissent une corrélation entre la pratique régulière d'activités artistiques et l'obtention de meilleurs résultats à des exercices scolaires dans les enseignements généraux. Les recherches faites dans différents pays sur les liaisons qui pouvaient être établies entre la pratique d'un art et l'amélioration de certaines compétences générales et scolaires (par exemple : danse et apprentissage de l'écriture, représentation dessinée et lecture, danse et latéralisation, dessin et image corporelle, musique et apprentissage des nombres) correspondent à des

¹⁰ Nous nous appuyons pour évoquer cet accord de l'opinion sur différents textes existants, en particulier: "Les représentations qu'élèves et parents ont des disciplines", *Les enseignements en CM2 et en 6e*, Rapport de recherche, INRP, 1987 n°11 "Les pratiques culturelles des lycéens", *Les univers culturels des lycéens et des enseignants*, Rapport de Recherche, INRP, 1986 n°3. Ainsi que les textes des rapports sur l'éducation artistique qui se sont succédés au cours des vingt dernières années. Par exemple :

Bruno BOURG-BROC, "Or, il n'est pas contestable que la composante artistique de la formation des jeunes est essentielle", *Rapport sur le projet de loi [...]relatif aux enseignements artistiques*, Assemblée nationale, déc. 1987

Danièle DELORME, "L'éveil à l'art est un facteur d'équilibre et d'insertion par ce qu'il suscite au plus profond de chacun : la valorisation de soi par la connaissance de ses richesses propres, le développement de la sensibilité et du sens critique, le passage du balbutiement à l'acte créateur, l'ouverture sur l'extérieur et sur le patrimoine culturel de la Nation et de l'Humanité. L'éveil artistique, en dotant les enfants d'atouts essentiels, permet aussi de contribuer à armer les générations futures pour mieux affronter les difficultés de la vie." *L'éveil artistique des jeunes en France et en Europe*, Conseil économique et social, déc. 1991.

périodes d'interrogations sur l'inscription d'enseignements et d'activités artistiques pour un petit nombre d'élèves ou pour tous les élèves dans un système scolaire dont on veut améliorer soit les performances, soit la rentabilité.

D'autres observations montrent que les enseignements artistiques, lorsqu'ils s'appuient sur la pratique de l'élève, favorisent l'acquisition de comportements de socialisation. En effet, le travail artistique sollicitant en permanence le faire et l'analyse critique du faire, et instituant un va-et-vient constant entre expression et regard sur cette expression, développe des comportements d'écoute et de disponibilité, d'acceptation des différences et de reconnaissance de l'altérité.

Enfin, on sait également que dans des périodes exceptionnelles ou socialement difficiles, ce sont souvent les enseignements artistiques qui sont sollicités ainsi, le renforcement de l'éducation musicale et du chant au moment de la grande vague d'immigration aux États-Unis ou, en France, le développement de l'enseignement du dessin après les expositions universelles¹¹. Aujourd'hui, plus volontiers que par le passé, on admet que les enseignements artistiques, contribuent positivement à la réussite scolaire générale des jeunes élèves comme à celle d'élèves adolescents, ou de jeunes adultes, en développant des capacités et en faisant acquérir des comportements nécessaires pour tous les apprentissages généraux.

Si l'on s'en tient à ces aspects, la place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves renvoie moins aux enseignements artistiques eux-mêmes, qu'à la contribution des disciplines artistiques aux apprentissages généraux.

Poids des enseignements artistiques dans la réussite scolaire

De l'école élémentaire au collège, puis du collège au lycée, les décisions de passage en classe supérieure, les choix d'orientation, les sentences de redoublement ne se fondent pas couramment ni effectivement sur les résultats d'un élève dans l'un ou l'autre des arts enseignés. Les arts sont de peu de poids par rapport à ce qui est usuellement apprécié comme la réussite scolaire : " Qu'un élève réussisse ou non dans une discipline artistique n'est pas déterminant au plan scolaire et n'a que peu d'incidence, dans l'état actuel du système, sur son cursus ultérieur. " ¹². Sauf dans le cadre de l'enseignement obligatoire de série L, les enseignements artistiques sont minorés dans l'évaluation même de la réussite. Ils ne jouent pas un rôle réel dans la carrière scolaire d'un élève¹³.

¹¹ Création d'une commission d'études sur l'enseignement du dessin en 1853, après le succès commercial de l'industrie anglaise aux dépens de l'industrie française à l'exposition de Londres en 1851.

¹² " Situation et hypothèses disciplinaires. Échec ou réussite scolaires et arts plastiques ", *Enseignants de CM2 et de 6e face aux disciplines*, Rapport de recherche, INRP, 1986 n°9.

¹³ Le texte de présentation de la loi sur les enseignements artistiques (janvier 1988) relève cet état de fait : " Sur le plan qualitatif, les enseignements artistiques sont mal considérés ; leur prise en compte est assurée en théorie, au passage des différentes classes comme à une grande part des examens ; mais la réalité est plus complexe, et finalement il est peu tenu compte de ces disciplines dans le cursus scolaire

Dans les procédures d'orientation scolaire à l'intérieur de la voie générale, les enseignements artistiques n'interviennent le plus souvent que lorsque l'élève est plus ou moins en difficulté vis-à-vis des "disciplines fondamentales". Dans le second cycle, le niveau de réussite scolaire de l'élève est lié à l'orientation qu'il choisira ou qu'il pourra choisir. Si l'orientation vers des filières artistiques existe, elle n'est pas suggérée ou proposée à tous les élèves mais selon leurs résultats dans l'ensemble des disciplines. À l'exception de quelques orientations précoces, meilleur est le niveau général d'un élève, moins il a de chances de suivre un enseignement artistique sauf si lui-même en décide, et encore essaiera-t-on de l'en dissuader !

Enseignements artistiques et réussite scolaire : tensions et effets

Dès lors, une contradiction apparaît entre le discours général sur les enseignements artistiques et les situations de mise en œuvre dans l'institution scolaire. Tout le monde s'accorde à les reconnaître indispensables à la formation de la personne, et s'entend sur les apports dans le cadre scolaire, et tout le monde s'accorde également sur le peu de poids qui leur est consenti dans l'évaluation même de la réussite et dans l'orientation comme dans la place concrète qui leur est faite dans la formation des élèves. Rappelons qu'au mieux, un élève reçoit 120 heures d'enseignements artistiques au niveau du primaire et autant au collège ; à cela s'ajoutent pour quelques uns des activités artistiques complémentaires : elles ne touchent que 15 % de la population scolaire.

Développement personnel ou développement de compétences utiles pour les autres enseignements, dans un cas comme dans l'autre la prise en compte des enseignements artistiques dans la formation des élèves se fonde sur la capacité de ces enseignements à contribuer à la réussite scolaire des élèves tout en leur apportant précisément la dimension non scolaire qui leur rend possible la réussite.

Que les enseignements artistiques n'aient pas le même poids que les mathématiques, les lettres ou l'histoire dans l'évaluation de la réussite scolaire ainsi que dans l'orientation, autorise d'autres modes de relations entre élèves et professeurs (et, lorsqu'il y en a, intervenants) ; cela amène à des pratiques pédagogiques différentes. De même, les finalités et les objectifs des matières artistiques permettent d'autres modes de travail scolaire ainsi que d'autres modes d'évaluation. La dimension artistique et la place accordée au corps et à la pratique modifient les modes d'enseignement et autorisent une individualisation beaucoup plus grande des apprentissages, une prise en compte plus immédiate des motivations et des projets des élèves, bref des modes de relations aux savoirs et à la vie scolaire qu'on pourrait qualifier d'emblée de "pédagogie de réussite". C'est-à-dire une pédagogie qui n'ayant aucun moyen de pression extérieur à elle-même pour réussir auprès des élèves, se centre sur l'élève, mise sur ses motivations, ses centres d'intérêts, ses acquis, sur ce qu'il est et ce qu'il devient ; une pédagogie qui, passant par la

pratique, élargit le champ d'expérience de l'élève et le confronte directement à ce qui s'y produit, une pédagogie qui apportant en quelque sorte une forme de gratuité, s'inscrit dans la vie personnelle de l'élève.

L'étude : limites, objectifs, méthode

Les termes *réussite des élèves* justifient le choix de limiter l'étude à la réussite scolaire, c'est-à-dire à la compréhension de la réussite des élèves dans le cadre du lycée et du collège.

L'étude se donne les buts suivants : situer les compréhensions différentes que peuvent avoir élèves, chefs d'établissement, enseignants et parents sur la réussite des élèves et sur la place accordée aux enseignements artistiques dans la réussite des élèves ; analyser les conditions effectives de fonctionnement des enseignements artistiques dans les lycées et dans les collèges; approcher la notion de contribution des disciplines artistiques à la réussite des élèves et leur éventuel poids dans les examens.

Portant sur *la place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves*, l'étude soulève la question : quelle place est accordée aux enseignements artistiques pour la réussite des élèves ? Cette question se fonde sur le décalage évoqué précédemment entre discours et faits. Elle a d'autant plus de validité qu'elle s'inscrit dans le cadre d'une politique affirmée, et plusieurs fois confirmée, sur les enseignements artistiques¹⁴.

L'étude est conduite à partir d'observations et d'entretiens. Elle privilégie l'analyse approfondie dans un nombre restreint d'établissements (15 lycées et 12 collèges) choisis¹⁵ dans les différentes académies.

Déroulement de l'étude et protocoles d'évaluation

L'analyse comporte deux entrées : représentations sur la réussite des élèves et la place des enseignements artistiques dans cette réussite ; mise en place et moyens des enseignements artistiques dans les établissements scolaires. L'ensemble des observations et des analyses est conduit par le groupe des enseignements artistiques : inspecteurs généraux et chargés d'une mission d'inspection générale, inspecteurs pédagogiques régionaux.

Les représentations sur la réussite des élèves

Elles sont analysées à partir des données recueillies par entretiens avec les chefs d'établissement, les élèves, les professeurs et, selon les lieux, les intervenants et les parents d'élèves.

■ Modalités des entretiens

Le type d'entretien choisi pour cette étude est proche des entretiens

¹⁴ Loi sur les enseignements artistiques (1988) ; rénovation des lycées (1992-1994) .

¹⁵ Le choix des lycées est fait sur un seul critère : la présence d'enseignements artistiques.

semi-directifs¹⁶. Tous les entretiens sont construits sur une même trame de questionnement plus ou moins développée selon qu'il s'agit des chefs d'établissement, des enseignants, des élèves ou de leurs parents. Avec les chefs d'établissement, ils sont obligatoirement individuels¹⁷ alors qu'avec les élèves ils sont faits par groupe, sauf dans les cas où des élèves souhaitent s'exprimer individuellement. Au collège, un questionnaire écrit reprend les interrogations principales et a été soumis dans chaque collège au moins à deux classes, une de sixième et une de troisième¹⁸. Comme avec les élèves, les entretiens avec les professeurs sont conduits soit individuellement soit en groupe selon les établissements et avec les enseignants volontaires. Les entretiens avec les parents se font en groupe.

■ *Trame pour la conduite des entretiens*

Il s'agit au cours des divers entretiens de recueillir pour chaque interlocuteur, les idées et les opinions qui permettront de situer les représentations sur les points suivants : la réussite, les enseignements artistiques, la place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves. Concernant la réussite, les questions s'organisent autour des six interrogations suivantes : Quelle définition de la réussite ? Quels critères de réussite ? Quelles formes de réussite ? Quels élèves réussissent ? Qu'est-ce qui favorise la réussite ? Quels enjeux autour de la réussite ? Pour les enseignements artistiques, quatre axes structurent l'entretien : À quoi servent les enseignements artistiques ? À qui servent-ils ? Quels enseignements artistiques ? Quels effets ont-ils dans l'établissement ?

Analyse de situation : les enseignements artistiques dans l'établissement

Cette analyse de situation prend en compte des éléments concrets (faits et données chiffrées) concernant les enseignements artistiques dans l'établissement. Un guide d'observation regroupe l'ensemble des données pour chaque établissement.

■ *Modalités des observations*

Il s'agit de recueillir les données au cours de la visite des différents locaux concernant les disciplines artistiques et lors d'entretiens avec le chef d'établissement et avec d'autres membres de l'équipe éducative (professeurs et documentaliste par exemple). Ces données portent sur des éléments considérés dans cette étude comme des indicateurs de la place accordée effectivement aux enseignements artistiques dans l'établissement. En effet, tous les établissements ont la même autonomie de projet à l'intérieur de cadres et de contraintes à peu près identiques et valables pour tous.

¹⁶ R.Ghiglione & B.Matalon " L'entretien semi-directif : l'enquêteur connaît tous les thèmes sur lesquels il doit obtenir les réactions de l'enquêté, mais l'ordre et la manière dont il les introduira sont laissés à son jugement, la consigne de départ étant seule fixée ”.

¹⁷ Le chef d'établissement, seul ou accompagné de la personne de son équipe qu'il souhaite associer à l'entretien.

¹⁸ Il s'agit de classes complètes et non des groupes d'élèves participant à l'une ou l'autre des activités artistiques.

■ *Guide d'observation*

Les données collectées, en suivant un guide d'observation identique pour tous les lycées concernés et un guide presque identique pour les collèges, concernent des points suivants : type de l'établissement ; structure globale de l'établissement ; projet d'établissement ; organisation du temps scolaire ; structures proposées pour les enseignements artistiques ; élèves inscrits à un enseignement artistique ; locaux pour les enseignements artistiques ; documentation ; partenariat ; moyens accordés aux enseignements artistiques ; vie scolaire et communication ; place et rôle des enseignants ; orientation des élèves.

Les établissements étudiés

■ *Les lycées*

Vingt établissements ont été choisis parmi les 410 lycées de l'enseignement public offrant, dans les enseignements obligatoires, au moins un des cinq enseignements artistiques. Le critère de choix déterminant a été celui du nombre des disciplines artistiques proposées par chaque lycée, le second critère étant de varier les catégories des populations lycéennes des différents lycées. L'étude porte sur quinze d'entre eux. Cinq lycées proposent un seul des cinq enseignements artistiques (2-arts plastiques, 1-musique, 1-cinéma, 1-histoire des arts) ; trois lycées en proposent deux (2-arts plastiques et théâtre, 1-arts plastiques et histoire des arts) ; quatre lycées offrent trois enseignements obligatoires (2-arts plastiques, musique et théâtre, 1-arts plastiques, cinéma et théâtre, 1-arts plastiques, musique et cinéma) ; trois lycées inscrivent quatre disciplines artistiques au choix des options obligatoires (1-arts plastiques, musique, cinéma et histoire des arts, 1-arts plastiques, musique, cinéma et théâtre, 1-arts plastiques, cinéma, théâtre et histoire des arts).

■ *Inscription par rapport à l'ensemble des lycées offrant un enseignement artistique en série L*

Dans l'enseignement public, 410 lycées proposent au moins un enseignement artistique en série L¹⁹ : un seul enseignement artistique dans 270 lycées et entre deux et cinq enseignements artistiques dans 140 lycées. On trouve deux disciplines artistiques de série L dans 87 lycées, trois disciplines artistiques dans 41 lycées. Onze lycées proposent quatre enseignements artistiques et un seul regroupe les cinq enseignements existants. L'ensemble de ces établissements représente 485 options d'enseignement obligatoire artistique de série L. Il n'y a dans le choix des établissements sur lesquels porte l'étude, aucune prétention de représentativité de la répartition du nombre d'enseignements artistiques dans les lycées.

Les quinze lycées choisis totalisent 36 options artistiques de série L

¹⁹ Les enseignements artistiques ne peuvent être choisis au titre des enseignements obligatoires par les élèves de lycée que dans la série L. Il n'y a donc dans l'échantillon étudié que des lycées d'enseignement général.

et représentent globalement les cinq disciplines dans des proportions²⁰ qui tiennent compte de la répartition par discipline au plan national.

■ *Les collèges*

Quinze établissements ont été choisis parmi les 4500 collèges de l'enseignement public. Comme pour le choix des lycées, le critère principal est celui de la présence de dispositifs d'éducation artistique en plus de l'enseignement obligatoire : ateliers de pratiques artistiques, option arts, jumelages, opérations spécifiques ...

L'étude porte sur douze collèges. Tous les collèges étudiés offrent pour l'éducation artistique au moins deux structures d'éducation artistique en plus des enseignements²¹ : quatre collèges proposent quatre activités artistiques; cinq en ont trois. Les quatre domaines artistiques (arts plastiques, musique, cinéma, théâtre) sont représentés dans l'échantillon choisi. La musique est présente en plus de l'enseignement, dans dix des douze collèges ; il s'agit de chorales (7), d'orchestres ou groupes instrumentaux (4) ou d'ateliers de pratique artistique (4). Le théâtre est présent dans six des douze établissements sous forme d'ateliers de pratique artistique (3 APA) de clubs (4) et de jumelages (2). En arts plastiques, six collèges proposent également des espaces d'éducation artistique en plus de l'enseignement : ateliers de pratique artistique arts plastiques (4), photographie (2), infographie (2) ou de clubs (3). Le cinéma est présent dans 5 collèges : 2 ateliers, 3 opérations "collège au cinéma", 1 club. La danse est présente sous forme d'ateliers (5) et de clubs (3).

■ *Modalités de l'étude à l'intérieur de chaque établissement*

Les observations et entretiens ont été organisés au sein de chaque établissement par l'équipe de direction en fonction de l'établissement lui-même. Les modalités ont donc été variables d'un établissement à l'autre. Les entretiens avec les chefs d'établissement, les observations, se sont déroulés dans l'ensemble de façon similaire pour les lycées d'une part, pour les collèges d'autre part. Pour les entretiens²² avec les élèves, avec les professeurs et avec les parents, les modes de recueil ont été différents tout en respectant les guides d'entretien et les contenus des questions. Les questionnaires ont été proposés à des élèves différents de ceux qui ont participé aux entretiens.

²⁰ Compte tenu de la répartition des options par rapport aux cinq enseignements, il a été choisi d'avoir une sous-représentation en arts plastiques et en musique et une représentation légèrement majorée en cinéma et en théâtre pour garantir l'équilibre des données entre les cinq enseignements.

²¹ Au collège, de la sixième à la troisième, les élèves ont une heure d'arts plastiques et une heure d'éducation musicale par semaine. Ces deux enseignements artistiques sont obligatoires et sont évalués pour le brevet.

²² Les personnes ayant participé aux entretiens sont :

-pour les lycées : 13 proviseurs et 8 proviseurs adjoints, 36 professeurs et 5 intervenants, 167 élèves, environ une cinquantaine de parents. Pour les parents et pour les élèves, les entretiens ont été le plus souvent des entretiens de groupe et le nombre exact de participants n'a pas toujours été relevé. Dans la plupart des cas, les parents présents sont des représentants des fédérations ou des associations de parents d'élèves.

-pour les collèges : 12 principaux, 75 professeurs et 3 documentalistes, 2 partenaires culturels, 125 élèves en entretiens et 471 élèves par questionnaires écrits.

Au lycée : représentations des différents acteurs

Quel que soit l'interlocuteur —élève, parent, professeur, chef

d'établissement— la trame²³ des entretiens et des questionnaires a été la même. L'ensemble des entretiens a été analysé en reprenant à un niveau simple les principes de l'analyse de contenu²⁴ : repérage des contenus, catégorisation, observation des occurrences.

Les représentations des lycéens

Les propos des élèves ont été récoltés au cours d'entretiens oraux, dont les éléments cités sont communiqués tels qu'ils ont été retranscrits ; l'oralité explique le registre familier du discours des lycéens. Le parti pris de garder la forme du discours, même dans ses incorrections, ressort du choix de l'analyse de contenu. La plupart sont des entretiens de groupe²⁵, quelques entretiens individuels, quelques réponses écrites aux mêmes questions que les entretiens. Seules les questions ayant reçu un nombre important de réponses ont été traitées. L'analyse des entretiens retranscrits fait ressortir, quel que soit le lycée, des réponses assez homogènes signalant les préoccupations centrales des lycéens interviewés. Ceux-ci sont en majorité des élèves suivant un enseignement artistique à l'un des trois niveaux de classe du lycée et quelques anciens élèves, sortis du lycée depuis un, deux ou trois ans. Quelques élèves ne suivant pas d'enseignement artistique ont également participé aux entretiens.

Points de vue sur la réussite

■ *La réussite, pour eux*

Tout en associant des valeurs positives au terme *réussir*, les lycéens font de la réussite quelque chose d'espéré mais de non garanti, de l'ordre du conditionnel, et ils la chargent d'une dimension affective d'espérance et de désir : " Réussir c'est l'espoir ". " Accomplir ", " aboutir ", " atteindre ", " réaliser " sont des verbes fréquemment utilisés dans les propos des élèves, lorsqu'ils définissent ce qu'est pour eux la réussite.

Les réponses sont classées selon les catégories de contenus suivantes²⁶ : la réalisation et l'accomplissement de ses propres objectifs, la

²³ La trame des entretiens est la même pour tous, bien que la quantité de questions posées varie en fonction des différents types d'interlocuteurs (élèves, parents...) et selon les deux types d'établissements (lycées ou collèges).

²⁴ Pour ces entretiens, nous avons procédé à une analyse de contenu de type analyse thématique. Les réponses faites à chacune des questions comportent un ou plusieurs thèmes (exemple : En quoi les enseignements artistiques sont utiles ? La réponse : " Pour développer sa culture générale, son aptitude à créer, pour forger sa personnalité ", comporte trois éléments de réponses correspondant à trois thèmes). Les deux étapes de l'analyse consistent à faire un inventaire puis une classification. La catégorisation, ici, résulte de la classification analogique et progressive des éléments. Pour plus de développement sur la méthode, on se reportera à : L. Bardin, *L'analyse de contenu*, Paris, 1980, PUF.

²⁵ Les groupes comptaient de 5 élèves au minimum à 21 élèves au maximum.

²⁶ Exemples de contenus de catégorisation :

Réalisation scolaire, 24 % : " avoir de bonnes notes ", " avoir de bons résultats ", " passer dans la classe suivante ", " apprendre ", " assimiler ", " apprendre des bases ", " apprendre des choses utiles ".

Développement personnel, 17 % : " être bien dans sa tête ", " s'épanouir ", " être écouté, compris, suivi ", " s'adapter vite ", " avoir de la sûreté de soi ", " mûrir ", " être ouvert au monde ". " avoir le permis de conduire ".

réalisation scolaire, les études et le métier à venir, le développement personnel et psychologique. Les dominantes ne s'opposent pas les unes aux autres mais sont en liaison entre elles d'une manière dynamique. Les réponses individuelles comportent souvent plusieurs idées qui projettent leur représentation de la réussite dans un rapport au temps : le présent du lycée, le futur immédiat du baccalauréat, ou plus ou moins éloigné des études, de l'après-bac, du métier. Un élève dans sa réponse résume très simplement : " La réussite c'est un chemin ". Si ces lycéens différencient "épanouissement" et "résultats", ils ont conscience (et ils le disent) que la réussite scolaire est un maillon d'une chaîne qui leur permettrait " d'être heureux, ouverts au monde ". Réussir c'est " continuer à être lycéen "27, " avoir de bons résultats " et " comprendre " pour " passer dans la classe suivante ". Puis c'est " avoir son baccalauréat " pour pouvoir " faire les études que l'on souhaite " et " être content de ce que l'on fait ", " atteindre les objectifs que l'on se fixe ", " aller jusqu'au bout ", " aller plus loin " et " trouver un emploi ", " avoir un bon travail ", " exercer un métier qu'on aime ", " être à l'aise dans son métier ".

L'implication, la motivation, l'intérêt pour son travail, arrivent bien avant les questions d'argent ou de rang social : les réponses " avoir un projet " et " réussir, c'est faire un métier qu'on aime " sont beaucoup plus fréquentes que " réussir, c'est être bien payé "28. De la même façon, " faire un métier qu'on aime " apparaît plus souvent que " réussir, c'est avoir une famille, des enfants ". Les termes d'études, de choix professionnel et de métier, sont associés dans deux cas sur trois avec les qualifiants "qu'on aime", "qui nous plaît", "souhaité", "voulu". Et, bien que la question posée n'ait pas spécifié la réussite comme *scolaire*, les élèves inscrivent en majorité, leurs réponses dans le cadre des études et du métier. Ce faisant, ils mettent en question l'opposition généralement établie entre épanouissement et travail, ou encore, ils laissent apparaître, en faisant du métier une priorité, l'incertitude dans laquelle ils se sentent quant aux orientations et aux débouchés qui les attendent.

■ *Leur réussite vue du côté des adultes, selon les lycéens*

Aux yeux des lycéens, leurs compréhensions de la réussite ne diffèrent de celles qu'ils prêtent à leurs parents et à leurs professeurs que dans la mesure où ce qu'ils expriment comme étant le point de vue des professeurs et des parents correspond à ce qu'ils se représentent être les attentes des professeurs ou des parents.

Concernant le point de vue des professeurs sur leur propre réussite, toutes les réponses des lycéens renvoient à la réussite scolaire et se regroupent sur le travail et l'attitude générale. Ils disent que les professeurs les considèrent

Etudes et métier, 23 % : " faire des études ", " faire ce qu'on aime ", " exercer un métier qui nous plaît ", " être ouvert dans l'appréhension de son métier ", " avoir un emploi ", " faire un choix professionnel ".

Accomplissement de ses propres objectifs, 28 % : " accomplir ce qu'on a souhaité ", " accomplir son projet ", " atteindre ses objectifs ", " atteindre ce qu'on voulait ", " avoir un but et l'atteindre ".

Les pourcentages indiqués pour chaque catégorie sont calculés sur le nombre total des thèmes à l'intérieur des réponses et non sur le nombre d'élèves ayant répondu.

²⁷ Elève d'une classe de seconde.

²⁸ " Avoir un bon budget ", " Ne pas avoir de problèmes d'argent ", " Avoir assez d'argent " sont les autres formes qu'expriment les élèves lycéens.

dès lors qu'ils sont intéressés, qu'ils travaillent, qu'ils sont assidus, qu'ils font des efforts : " Pour les professeurs, la réussite, c'est le travail ". Moyen de réussir, le travail devient la réussite elle-même. À l'idée de travail viennent s'ajouter deux idées différentes : l'une, l'adaptation au lycée, plus souvent citée que l'autre, ouverture et autonomie. Pour un groupe de lycéens, deux tendances sont présentes et leur réussite vue par les professeurs est avant tout liée aux résultats qu'ils obtiennent, à la quantité de travail fourni, à leur plus ou moins bonne adaptation générale : " Travailler et obtenir des résultats satisfaisants ", " C'est un élève qui fait le travail que les enseignants lui demandent. Un élève qui adapte ses volontés au système scolaire " ou " Pour les professeurs, un élève qui réussit, c'est un élève qui suit, qui travaille au dehors, à la maison, et qui ne pose pas de problème en classe ". Ils insistent sur le fait que pour les professeurs ce qui compte est d'arriver à travailler dans toutes les matières. Pour le second groupe, les lycéens font passer au premier plan l'ouverture, la capacité d'élargir les connaissances, de prolonger ce qui est abordé en cours, la curiosité personnelle, le fait de fournir un travail personnel. Ils considèrent ces comportements et qualités comme ce que les professeurs considèrent être la réussite pour des élèves : " Ce qui compte au lycée, c'est d'être ouvert et de travailler, c'est l'ouverture et l'élargissement des connaissances ".

Un bon tiers des lycéens considèrent que leurs parents ont les mêmes idées qu'eux sur la réussite : " Mes parents pensent comme moi ", " Ils ont la même définition ". Le reste des réponses se répartit en deux groupes inégaux : pour le plus grand nombre, la réussite évoquée est plutôt un but d'inscription sociale : " Avoir un bon statut social ", " Trouver un emploi ", " Le baccalauréat ", " Que j'aie un métier "; le dernier groupe, un peu moins d'un quart des réponses, estime que pour les parents, leur réussite d'élèves serait plutôt liée à la construction de la personnalité : " Pour mes parents, c'est que je m'intéresse, que j'aie jusqu'au bout ", " Que je sois équilibrée, bien dans la vie ".

■ Réussite et réussite scolaire

Même dans les entretiens individuels, les lycéens sont peu nombreux à établir une dichotomie nette entre réussite personnelle et réussite scolaire, sauf si la question leur est posée : " Quelle forme de réussite visez-vous ? " ²⁹. Certains précisent que ce n'est pas la même chose : " La réussite et la réussite scolaire, c'est pas pareil ", mais ils ne vont pas au delà. Les idées telles qu'être épanoui, réussir sa vie, ou être heureux n'apparaissent pas seules mais toujours associées à la réalisation de ses propres objectifs, d'un projet, d'une passion. De même les réponses ne font pas apparaître la séparation courante entre réussite professionnelle et réussite familiale ou privée ; les lycéens ne disent pas grand-chose de la réussite du point de vue des sentiments, des amitiés, de l'amour.

La réussite scolaire est plus cernable pour eux ; ou du moins, dans le cadre des entretiens et en groupe, ils en parlent plus volontiers, peut-être

²⁹ Dans ce cas-là, ils répondent en séparant réussite scolaire et réussite professionnelle, puis réussite professionnelle et réussite personnelle qui est toujours associée à " avoir une famille ".

parce qu'elle est d'une certaine manière " mesurée par des résultats " : " C'est avoir un bon dossier ", " Avoir de bonnes notes ", " Avoir une moyenne correcte ", " Ne pas poser de problèmes ", " Etre bien intégré ", " Avoir de bonnes appréciations ", " Avoir des résultats satisfaisants " et " Avoir le bac ". La réussite scolaire est en premier lieu une question de résultats.

■ *Facteurs favorables à la réussite scolaire*

Certaines qualités favorisent la réussite scolaire. Sur ce point, les lycéens se répartissent sur deux types de réponses. Les qualités³⁰ relevant de l'élève sont celles qui ont été le plus fréquemment citées et les plus variées : volonté, capacités de travail, motivation et ouverture d'esprit, autonomie, curiosité, adaptabilité, responsabilité, organisation et épanouissement. Le second type de réponses associe à l'une de ces qualités un autre facteur favorable pour réussir. Dans la plupart des cas, il s'agit de facteurs liés à l'environnement de l'élève : " Il faut être bien intégré ", " L'intégration à un groupe ", " Avoir la confiance des professeurs ", " Bien s'entendre avec ses professeurs ", " La reconnaissance par les autres ", " Il faut un environnement sans trop de difficultés ", " Il faut avoir un minimum de moyens ".

Parallèlement, lorsqu'on demande aux élèves ce qui favorise le plus la réussite (parmi les éléments suivants : le milieu scolaire, le milieu familial, les capacités de travail de l'élève, son adaptabilité, la qualité des enseignants, le choix des matières), les facteurs cités le plus souvent sont les capacités des élèves puis viennent à égalité milieu familial et milieu scolaire, suivis de la qualité des enseignants ou de l'adaptabilité. À travers les stratégies qui classent en ordre de préférence les différentes propositions de réponses, plusieurs représentations sont perceptibles. Le groupe quantitativement le plus important (41 %) met nettement la réussite du côté du rapport entre l'élève et l'école en classant dans les trois premières positions "les capacités de l'élève", "la qualité des enseignants" ou "le milieu scolaire" et "le choix des matières"³¹. Un autre groupe (29 %) classe dans les trois premiers choix, quel que soit l'ordre, les capacités des élèves, le milieu familial, la qualité des professeurs partageant ainsi les facteurs de réussite entre l'élève, l'école et la famille. Le dernier groupe (21 %) classe dans les trois premières positions milieu familial, choix des matières et adaptabilité ou capacités de l'élève, indiquant une compréhension de la réussite beaucoup plus liée à la stratégie de réussite qu'à des facteurs déterminants et subis.

Les lycéens indiquent qu'ils se sentent responsables de leur réussite puisqu'ils l'associent à leurs capacités de travail, mais, en même temps, qu'ils n'en portent pas seuls la responsabilité : ils doivent être soutenus par l'un ou l'autre des deux milieux dans lesquels ils se forment.

Il semblerait donc que les élèves ont un point de vue assez pragmatique : ils identifient certaines des qualités nécessaires à la réussite comme dépendantes de l'élève, ils comprennent que certains facteurs de

³⁰ Elles sont indiquées dans l'ordre décroissant de fréquence.

³¹ Pour ce groupe, on trouve en troisième position "le choix des matières", ou celui des deux items non choisis en deuxième position " qualité des enseignants", "ou milieu scolaire". Le milieu familial apparaît soit en quatrième soit en cinquième position. Les deux derniers classements sont souvent absents.

réussite sont extérieurs et qu'ils en dépendent. Pourtant à la question “ Y a-t-il des élèves prédisposés pour réussir ? ”, la majorité des réponses est positive (20 % seulement répondent non). Les raisons expliquant cette prédisposition sont familiales et liées aux apprentissages dans la petite enfance, aux dons personnels, à la vivacité d'esprit, à la mémoire, à la rapidité de la compréhension, à l'intelligence, au caractère. Toutes qualités qui semblent exclusivement cultivées en milieu familial. Il est notable que les lycéens n'invoquent pas le milieu familial comme soutien par rapport aux contenus à apprendre (comme c'est le cas au collège) mais bien comme lieu de formation du caractère et des “ aptitudes fondamentales ”.

Ces élèves ne correspondent en général pas à ce que l'on reconnaît comme “ les meilleurs élèves ” du système scolaire. Pour eux, la réussite est bien d'être présent, de “ rester en selle ”, “ de pouvoir continuer à être lycéen jusqu'au bac ”. Cette volonté de continuer, de ne pas être renvoyé ou “ éjecté ” du lycée est sans doute à mettre en parallèle avec le besoin d'intégration, d'appartenance à un groupe identifiable, ici le lycée, qui permet à chacun de ses membres d'avoir une identité à ses propres yeux et une certaine visibilité de cette identité. Ils ont conscience des qualités nécessaires pour réussir et savent aussi leurs propres limites. Beaucoup d'entre eux, sans forcément établir le lien, pensent que certaines qualités indispensables leur manquent qui sont éduquées ou acquises dans la petite enfance. Ils comptent sur l'école pour les aider à trouver les moyens de réussir.

Points de vue sur les enseignements artistiques

L'analyse des différents points de vue exprimés lors des entretiens ne peut pas être dissociée du fait que les élèves interviewés ont, en grande majorité³², une connaissance des enseignements artistiques et sont, pour la plupart, partie prenante dans ces enseignements artistiques .

■ Utilité, rentabilité ou superflu ?

Les lycéens apportent des réponses abondantes, et variées dans leurs formes, aux questions³³ “ À quoi servent les enseignements artistiques ? ” “ À qui sont-ils utiles ? ” Tous, sauf un petit nombre (9 % des participants aux entretiens), sont convaincus que les enseignements artistiques sont utiles dans la formation des lycéens. Les 9 % qui pensent que “ ça n'est pas vraiment utile ” ou qu’ “ ils ne sont pas importants pour un lycéen ”, commentent leurs réponses sur deux registres : soit la quantité de travail est beaucoup trop importante par rapport à ce que cela apporte en points au baccalauréat ; soit, c'est intéressant, mais n'est pas assez bien considéré ni au lycée ni à l'extérieur. Les enseignements artistiques sont là perçus comme “ non rentables ” : “ Pour les études que je veux faire, ça ne me sert à rien ”, “ Mes parents trouvent que ce n'est pas fondamental par rapport aux langues ”, “ J'ai

³² En effet, les élèves qui ont répondu sont pour la plupart des élèves ayant fait le choix d'un enseignement artistique au lycée. La presque totalité des élèves interviewés sont des élèves de série L, suivant l'un des cinq enseignements artistiques (en obligatoire en première et terminale, ou en option en classe de seconde) ou des élèves d'autres séries ayant suivi en seconde une option artistique.

³³ La forme des questions varie selon les interviewers.

dû choisir, les coefficients ne sont pas intéressants”, “ J’ai suivi un an, j’aimais bien ça, mais mon professeur de ... m’a dit que pour le bac il valait mieux forcer sur les matières scientifiques ”.

Quant aux 91 %, pour lesquels les enseignements artistiques sont utiles, ils considèrent que “ c’est nécessaire pour tout le monde ”. “ Les études d’art ne sont pas des études de marginaux mais plutôt quelque chose que tout le monde (et surtout les scientifiques) devrait connaître ”. “ Les enseignements artistiques sont utiles à tous, mais il n’y en a pas dans tous les lycées et cela oblige à choisir ”. Allant un peu plus loin que cet aspect volontariste et déclaratif, les réponses développent et commentent ce en quoi ces enseignements sont “ utiles à tous ”.

Dans l’ensemble, les réponses des lycéens sur l’utilité des enseignements artistiques pourraient être résumées par la phrase d’une élève de première : “ Pour comprendre le monde sans que ce soit rébarbatif ”. Ces réponses renvoient à cinq pistes différentes, dont deux à trois sont présentes ensemble³⁴ dans ce que dit un même élève, et se situent implicitement dans un rapport de comparaison avec les autres enseignements ou par rapport à l’ensemble du lycée. Les enseignements artistiques sont utiles pour leur spécificité (pratique et culture) ou celle de leur champ de référence (l’art) ; pour le “développement de la personne” ; pour les autres disciplines ; pour les projets professionnels ; pour leur rentabilité au bac. A travers toutes les réponses faites, les élèves élaborent en quelque sorte une forme de “défense et illustration” des enseignements artistiques, dans laquelle résultats, effets, contenus et moyens sont intimement associés.

L’utilité des enseignements artistiques repose sur la mise en relation de la pratique avec la culture. Pratique et culture, qui structurent les enseignements artistiques dans leur définition, sont perçues à la fois comme “ ce qui est à apprendre ” et comme ce qui en fait l’utilité : “ Ils (les enseignements artistiques) apportent une culture générale qui n’est développée nulle part ailleurs ”. “ Il y a une bonne part de culture historique, comme histoire de l’humanité, histoire des hommes ”. Quant à la pratique : “ Ce sont les seuls enseignements où il y a à apprendre théorie et pratique ”. “ C’est utile parce qu’on comprend mieux pourquoi on pratique ”. L’art est directement associé à cette dimension : “ Les enseignements artistiques sont utiles pour connaître l’art, sinon, on n’en sait rien ”. “ Ils nous servent à apprendre des notions esthétiques ”. “ Pour faire de l’art en milieu scolaire. C’est un plus ”.

Ce sont des enseignements utiles parce qu’ils redonnent de la motivation : “ C’est très important, parce qu’ils rendent contents de travailler ”. “ Travailler dans une matière artistique invite à aller toujours plus loin ”, et qu’ils permettent de développer des potentialités, des qualités que les lycéens considèrent comme peu sollicitées par ailleurs : “ Les enseignements artistiques sont utiles, même nécessaires, pour s’exprimer vraiment ”. “ Ça nous aide à affirmer notre caractère ”. “ C’est utile pour développer son

³⁴ Les pourcentages indiqués renvoient au nombre des énoncés de réponses (plusieurs par élève) et non pas au nombre d’élèves : développement des potentialités et de la personnalité, 31 % ; spécificité et enseignement artistique, 24 % ; retombées utiles aux autres enseignements, 19 % ; orientation et métier, 15 % ; rentabilité en termes de résultats ou d’entrée dans un établissement, 10 %.

aptitude à créer, forger sa personnalité”. “ Pour s’épanouir, s’exprimer, développer son imagination ”. “ Ils sont utiles parce qu’en art on ne peut pas tricher ”. “ Ils permettent de connaître ses possibilités, ses propres limites ”.

Le troisième axe de réponses correspond aux retombées des enseignements artistiques pour les autres disciplines: “ En français et en langues, pour l’expression ”. “ L’option arts aide à comprendre plus facilement l’histoire ”. “ Pour le français, les idées, le vocabulaire, ça aide beaucoup ”. “ Ils (les enseignements artistiques) aident à faire le lien entre les matières ”, ou pour l’ensemble des apprentissages scolaires. “ C’est très utile pour l’expression orale ”. “ Pour toutes les matières, parce qu’ils rendent curieux et inventif ”, “ Pour l’analyse précise, on devient plus rigoureux, plus difficile, c’est bon dans les autres matières ”. “ Pour toutes les matières parce qu’on est beaucoup plus attentif, plus critique aussi et on s’intéresse davantage ”.

Quant au métier, les enseignements artistiques permettent soit de découvrir d’éventuels choix d’orientation ou de profession, soit de confirmer (ou d’infirmier) des choix déjà faits : “ C’est utile parce qu’on peut découvrir ce qu’on voudrait faire ”. “ Avoir une certaine expérience peut nous aider pour la suite de nos études, car certaines écoles demandent déjà de l’expérience au lycée ”. “ Quand on a choisi le métier qu’on veut, c’est bien de voir au lycée si on aime vraiment, si on peut réussir ”, “ Quand on veut faire un métier dans le cinéma, c’est important d’en faire au lycée ”.

Enfin, l’utilité des enseignements artistiques est aussi envisagée du point de vue des résultats chiffrés : “ Les options artistiques ont une utilité car elles peuvent rapporter des points au bac ”, “ Ça me remonte ma moyenne ”. Il arrive aussi que les enseignements artistiques soient utiles pour entrer dans un lycée plutôt que dans un autre³⁵.

C’est à cette question qu’on trouve un nombre assez important de remarques sur l’inscription des enseignements artistiques en série littéraire. “ Il n’est pas normal que ce soit uniquement réservé aux L (littéraires) parce que si on veut faire architecture ou d’autres métiers, un enseignement artistique, c’est important et la formation scientifique est indispensable. Alors comment fait-on ? ”. “ Finalement on est obligé de faire un choix entre les maths et l’art, et c’est au lycée qu’on peut faire les deux, pas après ”.

■ *Ce qu’ils apprennent*

“ Je ne crois pas que l’option art soit un loisir ou quelque chose d’amusant, mais plutôt quelque chose qui aide à former l’esprit et la personne, à s’exprimer et à comprendre de façon différente ”. “ Ceux qui viennent là en touristes pensant qu’il y a moins de travail que dans les autres sections, sont rapidement largués ”. Entre ces deux réponses, s’inscrit la conscience qu’ont tous les lycéens interviewés, de travailler et d’apprendre. Il y a une homogénéité assez grande dans les réponses, bien que les élèves suivent des enseignements artistiques différents. Quelle que soit la discipline, certains éléments de réponses sont communs et les élèves confirment ce qui était apparu précédemment de leur intérêt pour un aspect transversal de la culture

³⁵ Environ 20 % des élèves de seconde interviewés disent avoir choisi un enseignement artistique pour entrer dans tel ou tel lycée.

telle qu'ils l'abordent en art. En effet, un élève sur trois indique dans ses réponses qu'il apprend "la culture humaine"³⁶, en acquérant des "connaissances historiques" et "en pratiquant"³⁷.

Ils disent apprendre "de la culture". Il est patent que toutes les connaissances de type théorique qu'elles soient notions, faits historiques, faits techniques, histoire des idées, histoire des techniques, connaissances de références artistiques sont considérées par les élèves comme relevant de la culture, alors qu'ils n'ont pas cette même compréhension pour les autres enseignements. En arts, où la pratique est développée, tous les apprentissages théoriques deviennent "de la culture" et à ce titre deviennent désirables ou aimables. La réponse d'un élève de terminale de section cinéma, illustre bien ce rapport à la culture : "Beaucoup de culture générale"³⁸, à partir de la culture cinématographique. On voit des films qu'on aurait jamais vus. Ça apprend énormément, on change de façon de voir et donc de comprendre". Le rapport aux œuvres³⁹ joue un rôle déterminant pour apprendre car il permet de passer d'un enseignement artistique particulier aux questions de l'art : "À force de travailler, on a une meilleure idée de l'art en général". Le rapport à la pratique ou à des œuvres, rapport auquel ils attachent de l'importance, correspond pour les lycéens au lien avec leurs apprentissages. Le caractère direct et immédiat de leurs apprentissages tels qu'ils se les représentent donne une visibilité à ce qui est appris, visibilité qu'ils ne trouvent apparemment pas dans d'autres disciplines : "On est directement concernés". "Les enseignements artistiques s'adressent directement à chaque élève". "On passe par l'expérience directe". "En théâtre, on sait ce qu'on fait, ça se voit, on le sait tout de suite".

Dans les propos des lycéens, l'expérience et l'implication sont des leviers pour les savoirs à apprendre. Quand ils nomment ce qu'ils apprennent, ils citent, plus nombreux, des apprentissages qui transforment la relation au travail et à l'acquisition de connaissances ainsi que des apprentissages qui modifient les comportements. Deux grands courants traversent les réponses. Le premier renvoie à des apprentissages concernant le raisonnement et le jugement⁴⁰. "On apprend à analyser des œuvres, et ça, ça apprend beaucoup". "On analyse ce qu'on fait". "Cela nous apprend l'attention et l'esprit de finesse". Analyse de textes, de films, d'œuvres architecturales, de tableaux, ainsi que l'analyse de ce qui est fait, de ce qui est produit du point de vue artistique, en sont les aspects. Le second courant, renvoie à ce qui est souvent compris dans les termes de "développement de la sensibilité" : apprentissage de l'écoute, apprentissage du regard, apprentissage de l'expression. L'expression est un point très central pour les élèves, soit que l'enseignement artistique leur ait permis de s'exprimer, soit qu'il leur ait ouvert l'accès à l'expression écrite ou orale. Ecoute, regard et expression semblent bien être "exercés" et ouvrir à

³⁶ Les formulations diffèrent, mais les élèves sont très nombreux à associer les termes de culture et d'humanité dans leurs réponses.

³⁷ Les deux formulations sont présentes en même temps pour les enseignements artistiques sauf l'histoire des arts pour laquelle seule est énoncé la part des connaissances historiques et de la culture historique.

³⁸ Nous avons pris le parti de ne pas modifier la formulation des réponses.

³⁹ Ceci est repris par des élèves des cinq enseignements.

⁴⁰ Neuf énoncés ont des occurrences plus nombreuses que les autres. Ce sont : l'esprit critique l'argumentation, les capacités d'analyse, les capacités de synthèse, le jugement, l'écoute, le regard, l'expression, la communication.

des analyses approfondies qui peu à peu développent une certaine maîtrise de sa propre sensibilité. En ce sens il est sans doute difficile pour les lycéens de faire la part de ce qui est la cause et de ce qui est l'effet lorsqu'il parlent de la réussite dans leurs apprentissages.

Quoi qu'il en soit, il ressort qu'ils sont majoritairement convaincus " d'apprendre à travailler ", de " prendre le goût du travail " et de " trouver le sens de l'effort " ainsi que le remarquent des élèves de première. À cette attitude positive, il faut associer la confiance que ces lycéens semblent mettre dans la valeur éducative des enseignements artistiques qui " valorisent le plaisir et la liberté de penser ", " font travailler l'imagination, l'invention, la créativité ". Quel que soit le lycée d'origine, quel que soit l'enseignement artistique, tous les élèves, sous des formes différentes, développent unanimement deux thèmes, la tolérance et l'ouverture aux autres d'une part, la responsabilité d'autre part : " Entendre les autres ", " Etre attentif aux autres, à autrui en général ", " Etre ouvert aux autres, les accepter ", " Apprendre la tolérance, accepter les différences ", " Communiquer avec les autres, quels qu'ils soient ", " Développer le sens de la responsabilité, la connaissance de soi et celle des autres ". " L'art privilégie la cohabitation, l'harmonisation ", " Devenir plus responsable, plus à l'écoute en se situant mieux soi-même par rapport au monde ". On est loin des réponses faites par les 9 % d'élèves qui ont répondu que les enseignements artistiques ne sont pas utiles ou peu importants, et qui, à la question " Qu'apprennent les élèves dans ces enseignements ? ", répondent : " Ils y apprennent des techniques ".

■ *La place des enseignements artistiques dans leur réussite*

La place qu'accordent ces lycéens aux enseignements artistiques est, on ne peut en douter après avoir analysé les réponses précédentes, une place toute particulière. Un élève parle des enseignements artistiques comme facteurs de " répréciation " en inventant un mot qui signifie pour lui qu'il a retrouvé de la valeur à ses propres yeux depuis qu'il suit un enseignement artistique. Les enseignements artistiques leur donnent un espace d'action et le plus souvent de réussite : " L'avantage des options artistiques, c'est de pouvoir fournir un travail plus personnel, d'où, à mon avis, le plaisir qu'on y prend et le succès plus favorable que dans les autres matières " ; de plus, ils constituent un espace d'échange et de rapports humains denses : " On a le sentiment d'appartenir à un groupe ". " L'ambiance est dynamique, ouverte ". " Le dialogue est privilégié ". " Il y a plus de liens entre les élèves ". " Entre les sorties et les cours, on fait beaucoup de choses ensemble, on a beaucoup de travail, mais c'est plutôt stimulant ". Cet aspect de groupe assez soudé est d'ailleurs signalé par certains élèves comme plus ou moins bien perçu par les autres élèves : " Ils nous voient comme des élèves ne travaillant pas beaucoup parce que le travail qu'on fait est assez différent du leur et qu'on a beaucoup de sorties ".

L'image que les élèves ont des professeurs est modifiée, soit parce qu'ils leur enseignent deux disciplines (par exemple l'histoire des arts et la philosophie) soit parce qu'il y a travail d'équipe, ce qui est assez inhabituel pour que les élèves y accordent leur attention. Ils trouvent les professeurs disponibles et proches. Ils constatent aussi que leurs professeurs prennent une

part active à leur réussite et cela les encourage. Certains aspects du travail associent professeurs et élèves et transforment les idées que les élèves se font sur les professeurs. Le problème qu'ils cherchent à résoudre reste celui de l'équilibre entre les enseignements et leur choix artistique : " Un élève qui réussit c'est celui qui arrive bien à intégrer l'option art aux autres matières ". " L'art au lycée, c'est un avantage qu'on nous offre. Mais il ne faut pas laisser tomber les autres cours sinon il deviendrait un inconvénient ". L'engagement qu'ils manifestent pour l'enseignement artistique s'assortit le plus souvent d'un renforcement par du travail personnel extra-scolaire. Les enseignements artistiques sont vécus par tous les élèves comme nécessitant beaucoup de *leur* temps. Les élèves des sections artistiques s'investissent et investissent beaucoup de temps dans un travail qu'ils se donnent à eux-mêmes et qui est à leurs yeux indispensable pour réussir dans ce qu'ils ont choisi, contrairement à ce qui se passe pour les autres matières d'enseignement. La difficulté pour ceux qui sont le moins en situation de réussite dans toutes les matières est d'investir du temps précisément pour toutes les matières. En effet les élèves qui ont fait des choix d'orientation, auraient tendance à ne travailler que la discipline artistique et, sans la vigilance des professeurs, abandonneraient progressivement les autres matières, mettant en question l'éventualité même de la réussite pour laquelle ils ont fait le choix d'un enseignement artistique.

Ainsi, pour les élèves qui les choisissent, les enseignements artistiques apparaissent un peu comme un étendard : à la fois condition et moyen de leur réussite, ils leur proposent un but et une identité.

Les points de vue des proviseurs

Les chefs d'établissement, auprès desquels ont été conduits les entretiens, ont tous une même visée : la réussite des élèves. De plus, tous envisagent la réussite des élèves tant comme réussite scolaire que comme épanouissement de l'élève. Dès le début des entretiens, la plupart d'entre eux situent la place des enseignements artistiques dans l'établissement et en précisent l'historique.

Sur la réussite des élèves

Le poids des résultats scolaires dans la compréhension que peuvent avoir parents et élèves de la réussite, n'échappe pas aux proviseurs des lycées étudiés. Ils n'ignorent pas davantage la pression extérieure qui associe réussite et résultats au baccalauréat, puis réussite et faculté de trouver un emploi : " Dans un milieu complexe, travaillé par les difficultés sociales de toutes sortes, [...], on associe souvent la réussite à la faculté de trouver un emploi grâce à la formation reçue. Ce n'est pas, loin s'en faut, une opinion largement partagée par le corps enseignant ". De même, " la course aux résultats " n'abuse pas la majorité des chefs d'établissements rencontrés. Ils introduisent une autre idée de la réussite : les enseignements en lycée auront réussi non seulement si " l'élève a son bac ", mais s'il a acquis des comportements face au travail, face à la vie en société, face au respect de soi-même et des autres :

“ Autrement dit, la réussite d’un élève est le constat fait d’une personne que nous aurons aidée à s’épanouir dans les domaines que nous maîtrisons le mieux : ceux du savoir ”.

Dans la définition de ce qu’est la réussite, le terme de projet est repris par plusieurs proviseurs⁴¹ : “ L’élève définit son projet. On peut situer sa réussite par rapport à un état de ce projet ”. La réalisation du projet, ou son accomplissement, l’épanouissement de l’élève qui peut évaluer à tout moment sa situation par rapport à son projet, sont alors des indications sur la réussite de l’élève. La réussite au baccalauréat s’inscrit dans la perspective du projet et prend un sens plus fort, ouvrant sur “ la poursuite d’études correspondant aux vœux de l’élève ”.

Ainsi, dans leurs réponses, les chefs d’établissements associent au terme *réussite*, les mots : motivés, intéressés, intégration ou les expressions “ bien intégrés ”, “ ayant le sens des responsabilités ”. S’ils considèrent le succès au baccalauréat comme un objectif à atteindre, ils pensent que la réussite se manifeste par “ la motivation et l’équilibre de l’élève ”, par “ l’épanouissement personnel, la curiosité intellectuelle et une certaine maîtrise des échanges sociaux ”, “ par son intérêt et son sens de la responsabilité ”. La réussite, certes, peut être mesurée d’une certaine manière à travers les notes et les résultats, mais “ Les éléments qui nous permettent d’apprécier la réussite d’un élève et les critères qui nous donnent une vue assez précise de son évolution sont nombreux et variés : son assiduité aux cours, aux différents contrôles, son comportement vis-à-vis de ses professeurs, de ses camarades, son attitude face à des disciplines mettant en jeu l’ensemble des compétences physiques et intellectuelles ”.

■ *Réussite et profils des élèves*

La réussite n’est visible de l’extérieur des établissements qu’à la proportion d’élèves reçus au baccalauréat et à “ l’image ” du lycée, ou à “ sa réputation ”. La réussite scolaire est apparemment moins visible que l’échec. Pourtant, “ il existe en effet des élèves qui réussissent bien partout ”⁴². Pour les autres, un tiers des chefs d’établissement introduit l’idée que la réussite n’a pas, aux yeux des enseignants et des parents, le même poids selon les domaines de réussite : “ L’élève qui réussit bien dans une discipline est considéré comme ayant un profil, mais tout dépend de l’importance réelle ou symbolique de la discipline considérée. A cet égard, l’accord collectif de l’équipe d’enseignants ne se fait pas aisément ”. Les différences de points de vue sur la “ valeur ” de la réussite selon les domaines se traduisent au moment des conseils de classe par des désaccords entre les professeurs qui “ conservent une vue disciplinaire ”. Les professeurs auraient tendance à voir chez un élève s’il réussit ou non dans la discipline qu’il enseigne et à en tirer, en cas d’échec, des conclusions sur l’avenir de l’élève ; les parents d’élèves, eux, sont plutôt rassurés si l’élève

⁴¹ Leur point commun (du point de vue de cette étude) est de diriger un lycée où les enseignements artistiques sont très présents : 3 et 4 enseignements artistiques en série L.

⁴² La proportion d’élèves en situation de réussite scolaire complète, c’est-à-dire ayant de bons résultats dans toutes les disciplines, n’est communiquée que dans quelques établissements. Elle varie d’un établissement à l’autre de 15 % à 25%. Cette proportion, telle qu’elle est indiquée, est supérieure à celle des élèves qui ne réussissent bien dans aucun domaine : autour de 15 %.

réussit bien dans une discipline, au moins. Ils en tirent l'espoir d'une réussite dans d'autres disciplines, ou une orientation possible dans le secteur professionnel correspondant.

Les élèves dits "à profil" sont de ceux qui n'ont pas le même niveau de réussite dans tous les enseignements mais dans un seul type d'enseignement. "Beaucoup font des coupes claires dans les disciplines", on leur demande alors d'équilibrer un peu les autres disciplines pour permettre le passage du baccalauréat. "Le baccalauréat ne résume pas la réussite mais il est un passeport pour la suite. Tous les baccalauréats correspondent à une certaine réussite pour des profils scolaires différents".

■ *Les facteurs de réussite*

Tous les chefs d'établissements des lycées évoquent la stabilité du milieu familial, social et scolaire de l'élève comme élément décisif dans la réussite. Sur les facteurs de réussite, les chefs d'établissement ont des positions différentes : pour les uns les valeurs éducatives du milieu familial sont déterminantes de même que l'attitude des parents devant l'École ; pour les autres, tous les facteurs sont en interaction et il n'y a pas une réponse qui vaudrait pour tous. Au lycée, la réussite passe non seulement par un minimum de stabilité de son environnement familial et social, mais par des facteurs tels que l'intégration au milieu scolaire et l'intérêt qu'il porte lui-même à son intégration, d'une part, sa réussite, d'autre part : " Nous essayons d'identifier et de promouvoir ce qui pourrait constituer l'attrait d'une présence régulière en cours. Les critères de réussite sont liés à tout ce qui pourra favoriser l'intégration dans le milieu scolaire. Il conviendrait aussi d'attacher du prix à toute manifestation d'un enthousiasme, d'un effort librement consenti".

Sur les enseignements artistiques

Les atouts des enseignements artistiques vont précisément dans ce sens. Envisagés dans plusieurs établissements comme "SAMU pédagogique", ou comme "planche de salut pour certains élèves", les enseignements artistiques sont considérés comme "un plus" dans la plupart des lycées où ils sont représentés. La dynamique de motivation par ces enseignements tient à la fois à leur nouveauté pour les élèves : "La motivation est souvent relancée par des disciplines neuves pour l'élève", et à leur pédagogie qui "valorise les potentiels des élèves", "leur fait accepter les démarches d'apprentissage", "les implique davantage ou tout du moins d'une manière différente".

Près d'un chef d'établissement sur deux évoque l'importance des enseignements artistiques dans la vie de l'établissement : "les enseignements artistiques ont un effet bénéfique sur la vie scolaire en luttant contre l'absentéisme et en proposant des événements internes fédérateurs (expositions, concerts, représentations, etc.) et ils accèdent à l'image de l'établissement". Un proviseur sur deux considère que c'est également un facteur de réussite pour les élèves : "Les élèves des sections arts sont appréciés pour leurs comportements d'ouverture. Ils sont souvent plus impliqués dans la vie de l'établissement.". Ceci rejoint un autre point de vue exprimé par quelques proviseurs : "Les élèves qui suivent les enseignements artistiques

constituent des groupes solidaires et qui ont une identité forte”. La notion de renforcement de l’identité est perçue comme un facteur de réussite. L’inscription dans le cadre scolaire de disciplines dont la nature comme la pédagogie diffèrent des autres disciplines, joue un rôle non négligeable dans cette question de la construction d’une identité renforcée. L’élève trouve dans ce nouveau cadre des modalités de travail toutes plus ou moins marquées par les méthodes actives dont l’expérience tend à lui apporter un nouveau point de vue sur son apprentissage, sur sa formation, sur son rapport à l’enseignement en général.

■ *Les sections artistiques et les élèves*

Si les points de vue des chefs d’établissements se rassemblent sur l’apport des enseignements artistiques au lycée, ils diffèrent quant à la présentation qu’ils font des élèves. Deux courants de pensée partagent les proviseurs en deux groupes à peu près identiques en nombre. Pour le premier groupe, les élèves des sections arts ne se différencient pas spécifiquement des autres, en tout cas au départ : “ Nous retrouvons dans ces sections toutes les catégories d’élèves, y compris les élèves à problèmes. Ici cependant, nous observons que tous ont une chance supplémentaire d’obtenir leur examen, une motivation supplémentaire également. L’engagement est donc plus fort. Un enseignement artistique, comme enseignement obligatoire, "remet en selle". ”.Le recrutement est sérieux, voire sévère.

Pour le second groupe, l’orientation sur le critère d’un enseignement artistique est discutable dans la mesure où des élèves choisissent une option art sur des critères négatifs : “ Les commissions d’affectation ne traitent pas les dossiers des impétrants en sections Arts par l’excellence (résultats satisfaisants dans les disciplines littéraires). Il s’agit souvent d’un non-choix ”. Les élèves qui forment les sections arts ensuite ne correspondent pas à des profils d’élèves “ scolarisés ”. “ La caractéristique des élèves des séries littéraires est leur niveau moyen, voire parfois faible. Parmi les élèves qui suivent un enseignement artistique en seconde comme ensuite en série L, on en repère qui ne sont pas littéraires et qui, de ce fait, adoptent une attitude marquée de démobilité dans les disciplines littéraires ”. Ainsi, l’orientation des élèves sur la globalité de leurs résultats scolaires crée un malentendu et, ultérieurement, la réussite n’est pas toujours au rendez-vous.

■ *Enseignements artistiques et résultats*

Tous les chefs d’établissements s’accordent pour noter que, dans l’ensemble, les élèves des sections artistiques réussissent au baccalauréat⁴³ : “ Pratiquement tous les élèves de ces sections ont le baccalauréat à un ou deux près à chaque session”. En moyenne, ils réussiraient même plutôt mieux que l’ensemble de la série L, dans certains établissements.

Les proviseurs signalent également qu’à l’issue de la seconde, à l’exception de quelques élèves déterminés par leurs choix d’études ou de profession à poursuivre dans la série littéraire, les meilleurs élèves s’orientent vers une série S ou ES. Les élèves dont les difficultés sont trop grandes sont

⁴³ Deux proviseurs, sur les treize interrogés, atténuent cette réussite au baccalauréat en indiquant que “ Les élèves de ces sections (artistiques) sont plus nombreux à avoir recours au rattrapage ”.

orientés différemment. Il reste les élèves dont les résultats ne permettent pas l'accès aux deux séries scientifiques et qui sont orientés vers une série L. En dehors de ceux qui font le choix d'un enseignement artistique avec des visées de formation à long terme et d'orientation professionnelle, "Le choix d'un enseignement artistique est pratiquement, pour certains, le seul moyen d'avoir le bac". Une proportion non négligeable des élèves des sections arts des classes de première et terminale fait donc un choix lucide, plus ou moins lié à l'obtention du baccalauréat, et, le plus souvent, ils y trouvent un rapport au savoir, une relation au système scolaire qui leur conviennent mieux et qui deviennent pour eux facteurs de réussite.

■ *Unité et diversité des enseignements artistiques*

Ainsi, les incidences directes des enseignements artistiques sur les performances scolaires sont bien repérées même si elles sont moins analysées que les incidences sur la vie scolaire et sur les comportements. En effet ainsi que l'indique un chef d'établissement, la qualité des enseignements artistiques "est de produire des élèves qui ne sont pas forcément meilleurs mais moins agressifs et moins insatisfaits". "Réconciliés" avec le milieu scolaire, les élèves sont plus assidus et plus actifs dans toutes les matières. Les élèves y acquièrent "une meilleure maîtrise de leur expression", "des stratégies personnelles de maîtrise de la matière", "de solides connaissances culturelles". Les enseignements artistiques permettent "d'accéder à des constructions logiques sans qu'il y paraisse", "apportent aux élèves d'autres moyens pour accéder à l'abstraction, pour conduire un raisonnement". "Les enseignements artistiques aident les élèves à établir les liens entre les différents savoirs", "facilitent souvent la compréhension de la cohérence entre les disciplines par des acquis transversaux".

Dans l'ensemble, les chefs d'établissement des lycées où sont présents des enseignements artistiques (un ou plusieurs), ont des opinions positives sur ces enseignements. Cependant l'un d'entre eux considère que "la forte présence de sections artistiques fait souvent oublier que le lycée est d'abord un établissement d'enseignement général", et souhaite maintenir un équilibre entre les différentes formes de parcours offerts aux élèves. L'unité d'opinions sur le caractère positif des options arts, qu'elles soient obligatoires ou facultatives, est liée à la place accordée à l'art dans les représentations.

"Bastion contre la barbarie" ou "moyen privilégié pour appréhender le monde", l'art est considéré unanimement comme "porteur de choses essentielles pour les élèves". Elargissement culturel et pratique sont cités (dans 4 entretiens sur 5) à un moment ou à un autre des entretiens comme apports caractéristiques de l'art, le fait de pratiquer un art étant considéré comme "un recours et un soutien tout au long de la vie" et l'élargissement culturel comme "un apport quelle que soit la formation ultérieure et les choix professionnels". C'est ce qui motive l'ouverture de plusieurs enseignements artistiques différents au sein d'un même lycée.

Dans les lycées où il y a plus de deux enseignements artistiques⁴⁴, les rapports des enseignements artistiques avec les autres disciplines ainsi

⁴⁴ Ils correspondent à la moitié de notre échantillon.

qu'avec l'ensemble de l'établissement, semblent plus homogènes, plus faciles que lorsqu'un seul enseignement artistique est présent. Une des difficultés évoquée par un proviseur est, en effet, de ne pas marginaliser l'enseignement artistique, lorsqu'il n'y en a qu'un, soit en en faisant un élément " vitrine ", soit en y regroupant " trop d'élèves à problèmes ". Plus de la moitié des chefs d'établissement qui se sont exprimés sur ce point considèrent que les enseignements artistiques sont différents dans leurs approches mais visent globalement les mêmes finalités que les autres enseignements pour les élèves ; ils pensent qu'il est souhaitable de ménager plusieurs enseignements artistiques pour en faire comprendre la cohérence et multiplier les approches de réussite pour les élèves. Ils accordent à chacun des cinq enseignements des caractéristiques distinctes tout en estimant que c'est le choix par l'élève de tel enseignement plutôt que tel autre qui nouera tacitement le "contrat de réussite".

Cependant, un peu plus d'un proviseur sur quatre⁴⁵ établit des différences entre les enseignements artistiques et ceci plus particulièrement en relation à l'image de sérieux de l'établissement. Ainsi, par exemple, " on constate que les élèves qui suivent l'option histoire des arts bénéficient d'une aura intellectuelle alors que les "théâtres" auraient plutôt une image négative. " pendant que dans un autre établissement : "La musique et le cinéma sont valorisants, mais les arts plastiques et l'histoire des arts, par la faiblesse de leurs élèves, ne donnent pas une bonne image. " et dans un troisième, ce sont le théâtre et les arts plastiques qui " sont un apport considérable à l'image du lycée à cause de leur bon niveau ". Ces différences d'image des enseignements les uns par rapport aux autres apparaissent à certains moments des entretiens, particulièrement en ce qui concerne les orientations après le baccalauréat. Ainsi, le pourcentage d'élèves s'orientant dans un secteur professionnel correspondant à leur choix d'enseignement artistique, serait plus élevé dans les sections cinéma et musique, alors que l'éventail d'orientation serait plus ouvert dans les sections théâtre et arts plastiques. Mais, aucune analyse rigoureuse des flux de sorties vers les études ne permet de considérer ces observations autrement que comme des hypothèses.

Les points de vue des enseignants

Les enseignants qui ont pris part aux entretiens assurent pour la majorité⁴⁶ d'entre eux un enseignement artistique. Les intervenants, soit en option cinéma, soit en option théâtre, qui participent activement à la formation des élèves dans ce deux disciplines ont été associés à ces entretiens⁴⁷.

⁴⁵ 28 %.

⁴⁶ Trente-six professeurs ont participé aux entretiens, dont 6 (16 %) n'enseignent pas un enseignement artistique mais enseignent en série L aux sections artistiques.

⁴⁷ L'analyse des entretiens est communiquée sans rappeler à chaque fois s'il s'agit d'un enseignant ou d'un intervenant, sauf lorsque le propos est spécifié par le statut particulier de l'intervenant.

La réussite des élèves

Les professeurs qui assurent, seuls ou en équipe, un des enseignements artistiques, ont sur la réussite des élèves des points de vue à la fois divers et cependant assez proches. En effet, le point commun de toutes les réponses est de proposer deux thèmes de réponses dont un définit la réussite comme l'acquisition de compétences.

■ *Le baccalauréat comme preuve*

Les réponses comportent en presque totalité deux idées différentes, thèmes constituant des éléments de réponse, parfois trois. Sur l'ensemble, quatre thèmes sont repris d'une manière récurrente : la réussite intellectuelle⁴⁸, l'épanouissement⁴⁹, l'intégration sociale⁵⁰ et la poursuite vers des études, vers un métier. C'est l'organisation interne des réponses et l'association des thèmes qui permettent de rendre compte des différences de compréhension. Pour certains " il y a deux manières d'apprécier la réussite : lorsque toute la promotion a le bac à une exception près ; lorsque nos élèves sont heureux et qu'ils prennent du plaisir (à ce qu'ils font) ". Pour d'autres, il n'y en a qu'une et la réussite est tout épanouissement intellectuel : " poursuivre ses études, avoir l'esprit de recherche, être autonome, réussir son baccalauréat ", ou tout dans la réalisation de soi : " L'épanouissement, le plaisir, l'expression personnelle ". Mais pour la majorité des enseignants, la réponse associe deux des thèmes en équilibrant celui du développement intellectuel et celui de l'épanouissement ou de l'adaptation sociale. " L'obtention du baccalauréat " est un énoncé qui vient en plus des autres, soit en début de réponse, comme s'il était un passage obligé, une clef, soit en fin de réponse, comme point d'orgue, comme aboutissement. Dans un cas comme dans l'autre, sa présence permanente dans les réponses, montre la conscience qu'ont les enseignants de son poids non seulement dans les représentations, mais aussi dans la vie des lycéens.

En marge de ces récurrences, quelques réponses distinctes définissent la réussite en l'articulant davantage avec les pratiques artistiques " La réussite s'évalue par rapport au projet de l'élève ", " intégrer les données esthétiques ". " La réussite de l'élève c'est son évolution par rapport aux questions artistiques ".

La plupart des professeurs pensent que pour les lycéens et pour leurs parents, la réussite correspond à l'obtention du baccalauréat, à la poursuite des études, à un emploi. Ce sont ces trois mêmes termes et uniquement ceux-là, qui reviennent seuls ou en duo, dans toutes les réponses.

■ *Signes et formes de la réussite*

⁴⁸ " Se situer par rapport au programme ", " Situer ce qu'on apprend ", " Posséder un bon niveau de réflexion ", " Savoir se distancier ", " Situer sa pratique ", " Maîtrise de la communication ", " Capacité d'abstraction ", " Curiosité intellectuelle " " Esprit de recherche "...

⁴⁹ " Être heureux ", " Prendre du plaisir ", " La passion " " L'épanouissement de la personnalité ", " L'accord entre ses désirs et ses actions " " La conscience positive de soi et de son image ", " L'intérêt, l'implication, l'engagement "., " S'exprimer librement ", " L'expression personnelle ", etc.

⁵⁰ " Etre reconnu ", " L'intégration sociale ", " Etre capable de s'adapter à un milieu professionnel ", " Les possibilités d'adaptation ", " L'intégration professionnelle "., " Adapté à la vie sociale ", etc.

Les professeurs opposent leurs propres critères de réussite à ce qu'ils pensent être les critères de réussite pour les élèves et dans l'établissement. Ainsi, ils pensent que pour les élèves et pour le lycée, le critère principal est le résultat : résultats scolaires, notes, résultats du baccalauréat, ou résultats dans les matières scientifiques. Par différence, lorsqu'ils indiquent des critères de la réussite des élèves, ils énoncent des compétences ou des dispositions, ceci dans la logique des propositions de définition précédentes : la passion, la curiosité intellectuelle, savoir regarder et discriminer, avoir un esprit critique, être organisé sans écarter la sensibilité, savoir communiquer.

La réussite des élèves se manifeste aux yeux des professeurs selon trois registres sur lesquels les réponses se répartissent en quantité assez proche. Le premier se constitue autour de la motivation, de l'intérêt pour ce que l'on fait, et du plaisir visible que l'on y trouve. Initiative, sens des responsabilités, autonomie composent le second registre des réponses : "capacité à se déterminer, à être autonome et responsable". Le troisième se forme sur la lisibilité de la réussite à travers les résultats obtenus : les notes, le baccalauréat, le passage en classe supérieure, l'orientation post baccalauréat. Pour les professeurs, motivation et intérêt, curiosité et initiative sont à la fois les signes qui permettent de déduire la réussite de l'élève et les qualités nécessaires pour réussir, c'est-à-dire ce qu'ils cherchent à faire acquérir ou à développer.

La question des réussites différentes selon les enseignements partage assez nettement les professeurs. Pour une grande partie d'entre eux, "un bon élève réussit dans toutes les matières" ou "les élèves qui réussissent bien, réussissent dans toutes les disciplines". Pour les autres, "les élèves qui réussissent bien dans un enseignement artistique ne sont pas toujours aussi à l'aise ailleurs". La quantité de travail fournie par l'élève est, ici, associée à la réussite plus ou moins grande selon les enseignements : "C'est une question de travail". "Ils ont tendance à ne travailler que ce qui les intéresse". "Certains font des coupes franches".

Ne pas réussir dans un enseignement artistique "est surtout lié à l'absence d'investissement. C'est alors la conséquence d'une "absence de désir"; mais aussi "certains élèves ont choisi un enseignement artistique croyant que cela réclamait moins de travail que d'autres matières et ils ne peuvent pas réussir parce qu'ils sont submergés par le travail et qu'ils ne peuvent pas y faire face".

■ *Les facteurs favorables à la réussite*

En majorité, les professeurs pensent que les capacités de travail des élèves sont l'élément déterminant dans la réussite. Les réponses se répartissent ensuite de façon à peu près égale sur les qualités de l'enseignant, le milieu familial, le milieu scolaire pour ce qui est classé en second rang, le troisième rang reprenant les mêmes items auxquels s'ajoute le choix des matières. Les enseignants qui répondent à cette question ont un point de vue assez homogène et situent davantage la réussite du côté de la relation entre l'élève et l'école.

Le milieu familial favorise (ou ne favorise pas) la réussite générale de l'élève et le milieu scolaire est apte à compenser des conditions défavorables dans la famille : "La famille, s'il y en a une, joue certainement un

rôle très important pour l'école primaire et une partie du collège. C'est moins vrai au lycée". " Pour les enseignements artistiques, le milieu familial ne joue pas un rôle aussi déterminant que dans les autres disciplines " car " la culture artistique n'est pas le souci des parents " ; cependant " le milieu familial peut jouer un rôle du point de vue socio-culturel, en facilitant l'accès aux différents arts, théâtre, cinéma, expositions... ". Pour les options artistiques, le milieu scolaire et le professeur (ou l'équipe enseignante) sont des facteurs importants de la réussite des élèves.

En fait, les enseignants font une distinction entre réussite générale scolaire et réussite dans les enseignements artistiques. À cette question, une proportion non négligeable des enseignants (dont les intervenants) ajoute des propositions : " Le rapport à la création artistique est un élément essentiel dans la réussite des élèves ". " Les enseignements artistiques sont un facteur de réussite parce qu'ils proposent à l'élève d'autres manières d'apprendre ".

Sur les enseignements artistiques

Les professeurs, quel que soit leur enseignement, trouvent que les enseignements artistiques sont "utiles" pour les élèves de toutes les séries : " Ils ne sont pas utiles au sens où une chaise est utile, ils participent activement à former une personnalité ". Cependant les professeurs se séparent selon leur discipline d'enseignement : les enseignants des options artistiques mettent en avant les apprentissages généraux, le développement des compétences et, placent les enseignements artistiques au même niveau que tous les autres dans la formation des élèves, tout en affirmant leur caractère spécifique. De manière différente, les professeurs qui n'enseignent pas en option artistique considèrent que les enseignements artistiques sont nécessaires en ce qu'ils " font partie de la culture " et pensent que " les élèves choisissent ces enseignements pour avoir le baccalauréat ".

■ *Ce qu'ils font apprendre*

Avec les enseignements artistiques, les élèves apprennent à s'exprimer de manière personnelle, à communiquer, à dialoguer, à argumenter. Le rapport à l'expression est le plus souvent cité par les enseignants et particulièrement dans le rapport dialectique qu'institue la pratique : " C'est une alternance entre l'analyse et le "faire" ".

Les connaissances à acquérir sont des connaissances historiques et culturelles, des notions, des connaissances théoriques, des références artistiques, relevant de chacun des enseignements et ouvrant à l'art. Les professeurs détaillent peu les contenus et énoncent plutôt les types de savoirs travaillés avec les lycéens. Ils mettent en avant les apprentissages quant aux savoirs opératoires : analyse et capacité d'abstraction, capacité à dégager une question, capacité à synthétiser, entraînement au raisonnement, argumentation. Tous les professeurs des options artistiques évoquent les apprentissages en précisant qu'ils partent toujours de l'expérience de l'élève et de données présentes : " Il nous faut partir de l'affect ou de la sensation pour construire un discours rigoureux ". " Tout se joue dans l'interaction entre la pratique et la

culture artistique”. En ce sens, ils n’hésitent pas à dire que les élèves “ apprennent la pratique, par la pratique, avec la pratique ”, pratique dont tous les professeurs, y compris ceux qui enseignent l’histoire des arts, affirment l’importance : “ La pratique dans l’un des autres enseignements artistiques facilite la compréhension en histoire des arts, ils comprennent plus vite et plus directement ”.

Dans leur enseignement, les enseignants cherchent principalement à développer avant tout l’esprit critique, le sens de la synthèse, la curiosité, l’expression personnelle, la capacité à se situer, le raisonnement rigoureux et l’argumentation, toutes qualités considérées à la fois comme conditions, moyens, buts, et contenus, ce qui permet de penser que la dimension formatrice et éducative est fortement intériorisée par les enseignants.

Tolérance et écoute d’autrui sont les deux réponses les plus fréquentes concernant la valeur éducative accordée aux enseignements artistiques.

■ *Images des enseignements artistiques*

Les opinions dans la compréhension des différences entre les cinq enseignements artistiques sont assez homogènes : la musique et l’histoire des arts sont très souvent citées : l’une pour la différence dans la pratique instrumentale par rapport aux autres disciplines artistiques et l’autre par l’absence de pratique. Les professeurs ont tendance à avoir au contraire un point de vue global sur les enseignements artistiques et à valoriser les points de complémentarité de ces enseignements par rapport aux autres disciplines.

Les professeurs sont nombreux à signaler des positions différentes, voire conflictuelles entre les "scientifiques" et les "littéraires" ainsi qu’entre "scientifiques" et enseignements artistiques particulièrement en ce qui concerne l’orientation des élèves. Pour les professeurs des disciplines scientifiques, une attitude courante serait de “ trouver dommage qu’un élève, dont les résultats scolaires sont bons, fasse le choix d’un enseignement artistique en obligatoire ”.

Les professeurs des sections arts, quant à eux, constatent que “ beaucoup des meilleurs élèves s’orientent en série scientifique à l’issue de la seconde ” et que parmi les élèves qui restent dans ces sections, ne se trouvent pas forcément les élèves qui auraient les meilleures chances de réussite. Et les enseignements artistiques aident précisément ceux-là à réussir : “ Quand ils réussissent dans un enseignement artistique, cela les débloque ailleurs ”. L’unanimité, quelle que soit la discipline artistique enseignée, se fait sur les effets des apprentissages en arts : “ Ce sont des disciplines qui tirent les élèves, qui jouent sur leurs motivations ; beaucoup d’élèves s’améliorent dans les autres disciplines ”. Comme les effets sur les autres enseignements, les retombées des enseignements artistiques dans les lycées sont positives : ils constituent “ un enrichissement pour la communauté scolaire ” et lui “ apportent une qualité de communication vers l’extérieur avec les différentes manifestations de type artistique qu’ils permettent ”. Les effets sur les élèves sont généralement considérés comme très satisfaisants à la fois par un climat de “ tempérance et de gaieté ” et par le renouveau introduit par le travail en

concertation et la présence des partenaires, ce qui “ donne aux élèves une bonne image du travail en équipe ” et “ les incite à trouver les liens entre les disciplines ”.

Pour autant, tout n'est pas idéal pour les enseignements artistiques. Il apparaît comme difficile - et source de conflits - de faire accepter les souplesses d'emploi du temps qu'exigent les disciplines artistiques, en particulier pour les sorties, qu'il s'agisse de tournage, de visites de musée, de rencontres, etc. Les professeurs indiquent également un volume très important de travail pour les élèves comme pour les professeurs, cet alourdissement indispensable du travail des élèves, les amènerait à faire des choix de priorités dans les autres disciplines. La quantité de travail à produire est attestée dans tous les enseignements artistiques et elle est la cause principale des abandons en cours de route ou en fin de seconde : “ ceux qui ont choisi ces sections en pensant qu'il y a moins de travail se découragent très vite ”. Le poids du travail est d'autant plus perceptible que l'initiative est pour beaucoup laissée à l'élève.

■ *Enseignements artistiques et baccalauréat*

Pourtant, les enseignants confirment le poids des options arts et de l'enseignement obligatoire dans la réussite des élèves au baccalauréat. Pour certains élèves les options arts apportent à coup sûr une mention, pour d'autres, l'enseignement obligatoire permet de passer le baccalauréat et de trouver un cursus d'études et une orientation après le bac vers des secteurs artistiques et para artistiques.

Un professeur sur cinq considère que les coefficients au baccalauréat ne facilitent pas la réussite pour les enseignements artistiques et un professeur sur quatre pense que les arts sont difficilement accessibles aux élèves des séries S. Tous constatent que la considération et la réputation qui entourent localement une section arts, ainsi que les fluctuations d'effectifs d'élèves sont liées aux résultats obtenus au baccalauréat.

Les professeurs suivent attentivement les résultats des élèves et la comparaison des résultats par rapport aux résultats obtenus en série L dans l'établissement est souvent, selon eux, à l'avantage des élèves de sections arts. L'orientation vers un enseignement obligatoire est fréquemment faite sur des critères négatifs, et, de ce fait, on est obligé de constater la réussite effective de ces sections puisqu'elles amènent à une proportion de succès au baccalauréat au moins identique à celle des autres sections littéraires. Pour les professeurs qui enseignent dans les sections arts, celles-ci seraient de deux types bien différents. La section arts est ouverte dans un lycée où la série L est bien implantée avec grec, latin et langues et avec certaines exigences ; là où les sections arts permettent à des élèves moins littéraires et pas nécessairement linguistes de réussir brillamment, tous les élèves sont admis au baccalauréat, les échecs sont rares, le nombre de mentions est élevé. Là où les sections arts sont ouvertes dans un établissement où la série littéraire a une vocation d'accueil d'élèves en plus ou moins grande difficulté scolaire (quelles qu'en soient les raisons), qui se "rabattent" sur une section lettres-arts, le taux de réussite des sections arts est identique à celui de la série L dans l'établissement ; et des élèves qui avaient peu de chance d'avoir le baccalauréat

y réussissent quitte à passer les épreuves de rattrapage. Les professeurs pensent que les arts constituent une “ planche de salut ” pour bon nombre d’élèves qui ne pourraient pas réussir autrement au baccalauréat.

Représentations des parents d’élèves

Pratiquement tous les parents d’élèves interrogés ont tendance à penser que la réussite de leurs enfants dépend en premier lieu de l’école, du milieu scolaire. Les enseignements artistiques participent à cette réussite : il s’y attache une image d’engagement fort, des retombées positives sur la formation et sur les comportements. Au-delà de cet accord, les entretiens avec les parents d’élèves mettent en évidence deux attitudes contrastées qui déterminent des représentations tout à fait différentes sur les enseignements artistiques. Ces deux groupes se constituent de manière assez nette sur le degré d’information et la connaissance des parents à propos des enseignements artistiques.

Un premier groupe correspond globalement aux parents de deux établissements sur cinq. Ces parents semblent peu informés sur les enseignements artistiques et n’ont pas de connaissance des enjeux de formation. Cependant, ils sont réalistes et acceptent les orientations artistiques de leurs enfants parce qu’ils y voient un facteur de réussite générale. Pour ces parents, “ l’art libère ” et “ permet de s’exprimer ”, “ Les enfants sont plus épanouis ” et “ ils sont plus heureux en classe ”. Les enseignements artistiques sont vécus positivement. Pour autant, ils ne sont pas envisagés comme pouvant éventuellement déboucher sur des orientations professionnelles et l’obtention du baccalauréat est le seul critère de réussite. Ces parents d’élèves souhaiteraient plus d’informations sur les enseignements artistiques, sur ce qu’ils apportent à leurs enfants du point de vue des perspectives de travail et des débouchés.

Le second groupe, un peu plus important, correspond à des parents informés, le plus souvent représentants des fédérations de parents d’élèves. Pour eux la réussite se pose à la fois en termes de comportements et de succès au baccalauréat. “ Réussir c’est utiliser positivement l’espace de liberté qu’est le lycée ”. Les enseignements artistiques sont considérés comme un véritable facteur de réussite dans la mesure où “ ils développent toutes les capacités d’expression ”, “ développent l’analyse et le sens critique ”, “ permettent aux élèves d’avoir un vrai projet ”. Ces points forts se résument en une appréciation: “ Les élèves qui suivent un enseignement artistique cherchent à aller plus loin que ce que tout le monde pense ”. La plupart d’entre eux indiquent également l’intérêt de la culture apportée par les enseignements artistiques : le théâtre “ donne envie de lire ” et le cinéma “ apporte une grande culture qui est utile en particulier vis-à-vis de la télévision ”. Les arts plastiques, et l’histoire des arts “ rendent attentifs à l’histoire humaine ” et “ donnent du sens au monde ” et la musique “ apprend à vivre ensemble ”. “ Les enseignements artistiques donnent une culture commune et développent le goût de vivre ensemble ”.

La question de l’investissement de “ travail que réclament les

enseignements artistiques ” est comprise par les parents comme le revers de la médaille. Les enseignements artistiques permettent aux élèves de renouer avec le travail mais “ ils s’y engagent trop et y passent tout leur temps ”. Certains parents remarquent que “ le travail demandé est du travail personnel qui demande des moyens financiers. Ceux-ci ne sont pas toujours aussi facilement accessibles à tous ”.

Mais les points de vue des parents sur les enseignements artistiques dépendent apparemment de plusieurs facteurs : le fait qu’un de leurs enfants suive ou non un enseignement artistique, les chances de réussite scolaire et sociale du milieu familial, le niveau de réussite atteint par l’élève dans les disciplines telles que les lettres, les mathématiques et les langues. Les positions sont tranchées : des parents pour lesquels la réussite du lycéen passe par celle que les arts ont pu lui apporter, les enseignements artistiques sont “ tout ” pour leur enfant ; d’autres parents dont les enfants ont une bonne réussite scolaire, considèrent que “ la pratique d’un art en milieu scolaire est une perte de temps ”. Ils sont sur ce point en opposition complète avec la majorité des parents interviewés qui pensent que “ les enseignements artistiques sont nécessaires à la formation générale ” et “ donnent à nos enfants le sens et le goût de l’effort ”.

Synthèse

- **Les lycéens ont sur la réussite en général des points de vue assez homogènes et elle est pour eux une aspiration. L’intérêt, la motivation, une dynamique positive représentent mieux pour eux la réussite.**

- **Ils se sentent partiellement responsables de leur réussite mais pensent qu’ils n’en ont pas seuls la responsabilité : le milieu familial ou le milieu scolaire favorise ou non leur réussite. Ils comptent sur l’école pour compenser ce qu’ils n’auraient pas reçu familialement.**

- **Les enseignements artistiques sont pour ceux qui les choisissent un moyen de réussir parce qu’ils offrent un contrat pédagogique plus ouvert, moins “ scolaire ” et qu’ils engagent concrètement et physiquement dans la connaissance.**

- **Les lycéens considèrent que les arts “ permettent de comprendre le monde sans que ce soit rébarbatif ”, qu’ils rendent curieux, inventifs, critiques. L’apprentissage est facilité par la pratique. Le rapport aux œuvres joue un rôle déterminant. Ils sont en majorité convaincus qu’ils apprennent à travailler grâce aux arts.**

- **La culture, la tolérance et l’écoute d’autrui leur semblent être les acquisitions spécifiques que leur permettent les arts.**

- **Pour les chefs d’établissement, la réussite se manifeste par la motivation et l’équilibre de l’élève, son intégration dans la communauté scolaire, sa curiosité intellectuelle et une certaine maîtrise des échanges sociaux. L’équilibre du milieu familial joue un rôle déterminant au départ.**

▪ Pour les professeurs, la réussite est liée aux capacités de travail et à l'adaptabilité ; pour les enseignements artistiques, le milieu familial ne joue pas le même rôle que pour les autres enseignements.

▪ Les enseignements artistiques permettent à l'établissement d'avoir un certain rayonnement culturel, apportent un dynamisme spécifique et ont un effet bénéfique sur la vie scolaire en luttant contre l'absentéisme. Ils permettent de réconcilier les élèves avec le milieu scolaire.

▪ Les élèves acquièrent par l'intermédiaire des enseignements artistiques une meilleure maîtrise de leur expression, des stratégies personnelles de maîtrise de la matière, de solides connaissances culturelles.

▪ Les enseignements artistiques favorisent la réussite parce qu'ils partent toujours de l'expérience de l'élève et de situations concrètes. L'interaction entre la pratique et la culture facilite les apprentissages.

Au collège : représentations des différents acteurs

Les représentations des collégiens

Les entretiens ont été conduits avec des élèves de tous les niveaux de classe et qui, pour une grande partie d'entre eux, participent à une ou à des activités artistiques dans le cadre du collège en plus des enseignements d'arts plastiques et d'éducation musicale. Les questionnaires écrits ont été proposés dans chaque collège : au moins à une classe de sixième et à une classe de troisième pour avoir la possibilité de comparer, dans un même établissement,

les représentations selon le niveau de classe et d'apprécier leurs éventuelles évolutions.

Leurs points de vue sur la réussite

■ *La réussite, de leur point de vue*

Que ce soit à travers les entretiens ou dans les questionnaires, les collégiens n'hésitent pas à s'exprimer à propos de la réussite. Les réponses sont étoffées et nombreuses⁵¹. Dans leurs réponses orales, les élèves associent, de manière quasi générale, le fait d'avoir des bons résultats et la satisfaction que cela procure : " C'est avoir de bonnes notes " et " Être fier de soi, bien dans sa peau ". Près d'un tiers des élèves dit " Quand on réussit on est heureux " ou associe la réussite et le plaisir, le fait d'être content, être satisfait. L'image que les collégiens construisent d'eux-mêmes est renforcée par la réussite (" faire de son mieux ", " donner son maximum ", " aller au bout de ce qu'on peut faire "). Réussir, selon ces collégiens, est lié à une forme d'accomplissement ; un quart des réponses en fait état : " réaliser ce qu'on a toujours voulu faire ", " faire ce que j'aime ", " aboutir à ce que je veux " " faire ce qu'on a envie après ". En revanche, les notions de liberté, d'autonomie et d'indépendance apparaissent dans tous les entretiens collectifs : " réussir ce qu'on a envie de faire et pas ce qu'on impose ", " arriver à être autonome ", " être libre " ; " On sait pourquoi on mène sa vie ". Cet écart entre réponse écrite et réponse orale peut être analysé selon plusieurs points de vue. Tout d'abord, il faut constater que ce ne sont pas les mêmes élèves qui ont répondu : les réponses écrites sont le produit de classes entières⁵² alors que les entretiens collectifs ont regroupé dans bien des cas des élèves ayant fait le choix - eux ou leur famille - d'une activité artistique complémentaire. On peut en déduire que la participation et l'implication dans une activité artistique donne aux élèves un sens différent à leur présence à l'école. Un autre point de vue serait de penser que l'écrit individuel et l'oral collectif induisent chez les élèves des attitudes différentes de réponse. L'autorisation de parler dans un groupe, hors des formes habituelles de contrôle scolaire, permet d'affirmer des idées gardées pour soi en temps normal à l'école. Cependant, il convient de remarquer combien les propos des collégiens sont en cohérence avec ceux des lycéens sur l'autonomie, l'accomplissement de soi, et la motivation. La permanence du début à la fin de la scolarité de ce besoin de se donner du sens ne devrait pas être négligée dans les projets pédagogiques. Quel que soit le niveau de la scolarité les élèves, le besoin d'espoir et de but semble étroitement associé au terme même de réussite.

La relation avec les adultes est un élément non négligeable dans les réponses écrites (une réponse sur six) " faire plaisir à ses parents ", " s'entendre avec ses professeurs ", " être bien apprécié ", de même que la relation avec ses pairs. Réussir est en quelque sorte un garant d'intégration à un

⁵¹ 620 éléments de réponses pour la première question du questionnaire, par exemple.

⁵² Dans chaque établissement le questionnaire a été rempli en sixième et en troisième par une classe de niveau scolaire correct et par une classe en difficulté selon l'appréciation générale du conseil de classe et du chef d'établissement.

groupe ou à la société. Mais ce n'est pas, pour autant, être dupe de ce que tout se vaut en matière de chance d'intégration. Un élève de sixième l'énonce d'une manière radicale : " Réussir c'est être dans le bon lot ". La réussite est perçue à la fois comme résultat et comme moyen de cette intégration car elle permet de " faire partie de ". C'est la possibilité d'" être accepté " de " s'intégrer dans la société ". " La réussite, c'est positif ". Mais du même coup, si l'élève en comprend la dynamique, il n'y accède pas toujours : " La réussite on n'en a pas tous ", " Pour réussir il faut commencer à réussir et ça ne marche pas forcément, et ça on n'y peut rien, et alors on ne peut plus y arriver ". Il y a donc, pour ces jeunes élèves, un phénomène complexe qui semble bien pouvoir être énoncé comme l'énonce l'un d'entre eux : " Réussir c'est entrer dans le bon cercle ".

Plus fréquemment qu'au lycée, l'argent pris à la fois comme résultat et preuve de la réussite, apparaît dans les réponses orales comme dans les réponses écrites : " Réussir, c'est gagner de l'argent ", " avoir de l'argent " ou " ne pas avoir à demander de l'argent ". Le fait d'avoir un métier est souvent associé à cette préoccupation de pouvoir gagner de l'argent : " un bon métier ", " un métier où je gagne bien ma vie ", " un travail qui paie bien ". On peut noter que l'expression " être riche " n'apparaît pas une seule fois dans les réponses. Dans leur tonalité globale, toutes les réponses qui associent l'argent - et l'aisance qu'il procure - à la notion de réussite, sont énoncées à travers des termes qui mettent en avant l'activité. " Réussir, c'est gagner de l'argent " n'a pas le même sens que *réussir c'est être riche*. Dans l'emploi qu'ils font des mots, les élèves marquent l'espoir que cette réalité d'avoir " de quoi vivre décemment " comme l'indique une élève de troisième, dépend d'eux, de leur activité. Mais en même temps l'association fréquente entre argent et métier laisse entendre que l'accès à l'argent comme forme de la réussite, passe encore par le travail dans les représentations de nombreux collégiens. On aura noté qu'au lycée cette préoccupation apparaît moins fréquemment. Une comparaison entre les réponses des élèves de sixième et de troisième montre que ce sont davantage les élèves de sixième qui considèrent que réussite et argent vont de pair. Les élèves de troisième sont plus nuancés sur le métier - sauf dans un établissement -. L'aspect qualitatif du métier et de la réussite est nettement plus déterminant : " Faire le métier que je veux ", " faire un métier que j'aime ". Ces différences suivant les niveaux de scolarité expriment une évolution des représentations vers une réussite correspondant plus intimement à la vie personnelle. Est-ce à dire qu'au fil du cursus au collège puis au lycée, les valeurs dont l'École est porteuse feraient leur chemin ? Ou ne doit-on y voir que des variations entre des générations déjà très différentes dans leurs rapports aux valeurs.

Les collégiens sont peu nombreux à citer " avoir une famille ", idée qui, cependant, apparaît dans les questionnaires écrits plus que dans les entretiens oraux. Les écarts entre les réponses écrites (individuelles) et les réponses orales (publiques devant des pairs) portent principalement sur ce qui relève du domaine des sentiments et de la réussite de " sa vie sentimentale ". Des réponses telles que : " S'épanouir dans le bonheur avec sa famille " ou " Réussir, c'est fonder une famille et la garder " n'apparaissent qu'à l'écrit.

La question “ à quoi voit-on qu’un élève réussit ? ” a été comprise par l’ensemble des jeunes interrogés comme portant sur la réussite scolaire ainsi que le mot “élève” y incitait. Un élève sur deux a répondu à cette question en indiquant au moins deux idées différentes, éléments distincts, dans sa réponse. Pour les collégiens, la réussite d’un élève est avant tout visible aux résultats qu’il obtient (40 % de l’ensemble de tous les éléments de réponses). Elle peut aussi être repérée à travers les capacités de travail (travailler, mémoriser, comprendre vite, faire des efforts : 19 %) et à travers le type de comportements c’est-à-dire la manière de suivre les usages scolaires ou de répondre aux attentes des professeurs (faire son travail à temps, faire les exercices, participer, travailler dans toutes les matières, travailler régulièrement, travailler sérieusement : 25 %). La volonté, le courage, la curiosité, l’épanouissement sont fréquemment cités comme manifestations visibles de la réussite. Au-delà des catégories les plus représentées, une grande diversité éparpille les réponses jusque dans des limites inattendues. Parmi ces réponses moins fréquentes, certaines expriment des compréhensions intéressantes. Ainsi, pour quelques-uns, la réussite d’un élève est visible “ à son langage et à son savoir ”, “ quand il sait retransmettre facilement ”, “ quand il lui suffit d’écouter pour comprendre ” “ à ses talents ” ou parce qu’il “ ne pose pas de questions inutiles ”. Un élève de sixième exprime ainsi son point de vue sur cette question : “ Un élève qui réussit fait ses devoirs, a de bonnes notes et des lunettes ”.

La comparaison des réponses faites par les élèves de sixième et par ceux de troisième met en évidence des différences. Beaucoup plus que les élèves de troisième, ceux de sixième accordent une grande importance aux résultats scolaires : notes, moyennes, passage dans la classe supérieure, ne pas redoubler représentent 38 % en sixième et 22 % en troisième sur l’ensemble des réponses de chacun des deux niveaux de classe. A l’inverse, “ on voit qu’un élève réussit au métier qu’il choisit ” ou “ à la manière dont il sort du collège ” (“ continuer au lycée ”, “ pouvoir choisir un métier ”, “ faire un métier qu’on aime ”, “ pouvoir faire les études qu’on veut ”) correspond à 34 % de l’ensemble des éléments de réponses apportés par les élèves de troisième, et à 20 % en sixième. De plus, les représentations évoluent entre la sixième et la troisième : la catégorie "atteindre ses objectifs", "se prouver qu'on est capable", regroupe 3% des réponses dans les questionnaires des élèves de sixième et 16 % de celles des élèves de troisième. En revanche, "arriver à suivre", a plus d’importance⁵³ pour les élèves de sixième (12 %) que pour les élèves de troisième (4 %). Il y aurait donc pour les élèves⁵⁴ une transformation des représentations sur la réussite : une relativisation des résultats scolaires au profit d’une prise de conscience du fait que la réussite est liée à l’atteinte des objectifs personnels que l’on se fixe. Cette position est intéressante pour ce niveau de troisième car le cursus scolaire est déjà indicatif des chances ultérieures de réussite. Plus qu’en sixième, l’élève de troisième sait - ou comprend - que la réussite d’un élève ne se voit pas seulement du dehors,

⁵³ Une élève de sixième indique que “ la réussite c’est pouvoir refaire quelque chose parce qu’on a compris ”

⁵⁴ Les 471 élèves qui ont rempli les questionnaires se répartissent en deux groupes à peu près identiques entre ceux de sixième et ceux de troisième.

d'une part, et qu'il est capable de l'apprécier par rapport à lui-même, d'autre part.

Pour les élèves de sixième, la réussite se voit aux résultats chiffrés et aux progrès, " Parfois aux félicitations des professeurs " et à des capacités liées au travail en classe : participation, attention, réponse fréquente et rapide. L'élève qui réussit, aux yeux des élèves de sixième, est " celui qui travaille bien " et un élève sur deux pense que les notes en sont la preuve. Pour l'élève de troisième, au contraire, l'élève qui réussit c'est " celui qui mémorise, celui qui comprend ", " Il écoute et il retient " et il n'y a plus qu'un élève sur trois à faire des notes le meilleur indicateur de la réussite. En fin du cursus de collège, les adolescents nettement plus que les élèves de sixième, font apparaître la motivation et le dynamisme comme signes de la réussite : " On voit qu'un élève réussit quand il s'intéresse à beaucoup de choses ", " s'il est motivé ", " si tout l'intéresse, il est bon partout ". Ils se distinguent tout à fait des élèves de sixième en étant assez nombreux à citer le respect et l'humour comme manifestations de la réussite : " On voit qu'il réussit s'il garde le sens de l'humour ", " Un élève qui réussit, il respecte ses camarades, il respecte les autres ". Ainsi entre le début et la fin du cursus de collège, on relativise le rôle des notes : " Je pense qu'on voit qu'un élève réussit à son enthousiasme, à sa soif d'apprendre et de savoir, à son envie d'améliorer les choses, aux projets qu'il envisage. C'est malheureux à dire, mais je crois que les notes parfois seulement reflètent ces dernières choses et de toute manière, dans notre système scolaire, ce sont les notes qui importent et c'est dommage, vraiment dommage " ou " Je pense qu'on voit qu'un élève réussit quand il évolue et pas forcément quand il a de bonnes notes ". Bien que les élèves parlent de la réussite scolaire, ils font la part entre les contraintes qu'imposent le système scolaire à la réussite et ce que peut être la réussite pour chaque élève lorsqu'il l'envisage par rapport à lui-même et comme le dit un élève " la réussite vue de l'intérieur ".

■ *Leur réussite vue du côté des adultes, selon eux*

" Mes parents pensent comme moi " : cette réponse représente près de la moitié des réponses quel que soit le niveau de classe. Sur ce point, la répartition se différencie peu de celle observée pour les lycéens. On peut interpréter cette tendance comme peu évolutive ou peu transformable dans la mesure où on la retrouve de la sixième à la terminale, reflétant les différents modes de relations entre les élèves et leur parents. Comme les lycéens, les collégiens pensent que leurs parents ont le même point de vue sur leur réussite présente et future. Cependant, certains apportent des nuances : " Pour mes parents, ils veulent que j'aie un métier, même si je ne l'aime pas ". " Mes parents souhaitent que j'arrive à un niveau plus élevé qu'eux ". " La réussite dépend de celle de nos parents ". " Ma mère a peur que je sois obligé de redoubler ". Ce sont des aspects que l'on trouve davantage dans les réponses écrites des élèves de sixième. C'est aussi dans leurs réponses que le poids de la note est le plus fort : " On voit qu'un élève réussit quand il rapporte de bonnes notes à la maison " (réponse présente en sixième et qui n'apparaît pas une seule fois en troisième). Ainsi pour certains élèves de sixième, le collège les place dans une situation où l'obligation de réussite représente un poids. Pour les

élèves de troisième dont le parcours “ collège ” est terminé, cet aspect disparaît et la représentation de la réussite scolaire est construite par l’expérience. La plupart des élèves de troisième situent leur propre réussite davantage par rapport à eux-mêmes que par rapport à ce qu’en pensent les adultes. Il est intéressant de noter que dans les classes présentées comme d’un bon niveau, la conscience d’une réussite scolaire à peu près assurée ouvre à des réflexions plus générales sur la réussite.

L’idée que les uns et les autres se font de ce que les professeurs pensent de leur réussite est assez homogène dans l’ensemble. Qu’il soient en sixième ou en troisième, ils pensent qu’ils doivent correspondre à des attentes, somme toute, simples : “ Pour les professeurs, un élève qui réussit, c’est un élève qui ne pose pas de problème ”, “ c’est être dans le lot où on réfléchit ”, “ c’est être régulier et faire des efforts ”, “ c’est avoir un bon comportement ”. Les élèves de troisième plus que ceux de sixième pensent que leurs professeurs attendent “ une évolution entre le début et la fin de l’année, c’est ça réussir ”. “ Si on s’améliore, on réussit ”. Alors que 10 % des élèves de sixième précisent qu’aux yeux des professeurs, réussir, “ c’est faire ce que les professeurs veulent ”. “ Ils trouvent qu’on réussit si on s’adapte comme ils veulent ”.

On retrouve sur ce point une compréhension très proche de celle des lycéens qui avaient les mêmes observations : ne pas poser de problème et s’adapter. Les élèves savent qu’ils ont à s’adapter aux différents professeurs, aux différents “ contrats pédagogiques ”⁵⁵ qui leur sont imposés et dont eux seuls peuvent mesurer les variantes. On rejoint ici ce que P. Perrenoud appelle le “ métier d’élève ” qui incite chaque adolescent à chercher à apprendre à réussir plutôt qu’à apprendre pour réussir.

■ *Les facteurs favorables à la réussite*

A la liste des facteurs⁵⁶ proposés dans le questionnaire quelques élèves ajoutent les conditions de vie, la nourriture, la tranquillité, être heureux. Ces remarques ne sont jamais apparues au lycée. Sans être très nombreuses, ces réponses le sont suffisamment pour alerter. La question d’un minimum vital pour suivre des études de collège avec quelques chances de succès se pose-t-elle avec plus d’acuité dans le public scolaire collégien que dans les lycées d’enseignement général, ou les lycéens taisent-ils les problèmes matériels plus que les collégiens ?

Le plus grand nombre des collégiens se regroupe derrière le choix des deux facteurs : milieu familial et capacités de travail. Ces deux facteurs sont présents dans presque toutes les réponses. C’est donc un troisième facteur qui permet d’établir quelques différences entre les élèves. Pour un tiers, ils choisissent l’adaptabilité comme troisième facteur de réussite et pour un autre tiers la qualité des professeurs. Les autres se répartissent inégalement en fonction des différents items proposés. Certains considèrent que tous les facteurs sont importants au même titre, et quelques-uns limitent leurs choix aux deux facteurs capacités de travail et milieu familial, quel qu’en soit l’ordre. Le

⁵⁵ Janine Filloux.

⁵⁶ Les facteurs proposés aux choix des élèves au collège : le milieu scolaire, le milieu familial, les capacités de travail, son adaptabilité, la qualité des enseignants.

facteur le moins choisi est le milieu scolaire qui n'apparaît que dans une vingtaine de cas. Les réponses des lycéens diffèrent et ils accordent plus de poids au milieu scolaire ainsi qu'à la qualité des professeurs.

Les réponses à cette question - ainsi qu'à d'autres questions auxquelles les élèves ont indiqué des capacités nécessaires ou à acquérir -, permettent d'esquisser les représentations des collégiens. Ils n'ont pas conscience que les qualités et les capacités qu'ils citent sont développées par le milieu scolaire. Ils gardent l'idée que les capacités qui permettent de réussir scolairement relèvent de talents personnels, voire de "dons", ou leur sont apportées par leur famille. Les élèves de collège ne se représentent pas spontanément l'école comme un "milieu" susceptible de développer les qualités et les capacités qu'ils associent à la réussite. Ils ne mettent pas en relation le travail et le milieu scolaire avec l'acquisition de capacités. Ils n'en retiennent que les connaissances à apprendre, la nécessaire adaptation aux demandes qui leur sont faites et ne mesurent pas que leurs comportements évoluent et en quoi leurs connaissances augmentent. La transformation qu'apporte l'École n'est pour la majorité des collégiens, pas "conscientisée".

Points de vue sur les enseignements artistiques

■ *Consensus et tendances*

Que ce soit au cours des entretiens ou dans les questionnaires, les collégiens citent à la quasi-unanimité le français, les mathématiques et la langue vivante comme les trois disciplines qui décident de la réussite scolaire. En même temps ils sont plus des trois quarts (78 %) à considérer les enseignements artistiques utiles pour réussir. Cette proportion varie suivant les établissements et dans certains collèges atteint pratiquement l'unanimité. Il n'y a qu'un collège où cette proportion s'inverse.

Derrière cet accord, les élèves se divisent en trois groupes inégaux : le groupe le plus nombreux pense que les enseignements artistiques sont plus utiles pour leur vie future que pour leur réussite scolaire, le second groupe les considère comme utiles dans leur vie et dans leur réussite scolaire, le troisième groupe, le moins nombreux, envisage plutôt l'apport des enseignements artistiques dans la réussite scolaire. Qu'elle ait des effets immédiats ou pour l'avenir, l'utilité des enseignements artistiques - telle que l'énoncent les élèves - se situe principalement selon cinq types de points de vue⁵⁷ : dans la perspective d'un métier ou des études visées ; dans une perspective de développement personnel ; dans le rééquilibrage immédiat par rapport au reste des matières enseignées au collège ; dans l'opportunité de pratiquer un art ; dans l'acquisition d'une culture ; dans la rentabilité pour les résultats scolaires.

Les réponses des élèves associent plusieurs de ces cinq catégories. À l'intérieur de chaque réponse, les associations les plus courantes sont celles

⁵⁷ Les proportions par rapport au nombre total d'occurrences sont : perspective du métier ou des études 22 % ; développement personnel 25 % ; rééquilibrage et loisir 12 % ; opportunité de pratiquer un art 12 % ; acquisition d'une culture 10 % ; amélioration des résultats scolaires 19 %.

qui ajoutent un aspect personnel d'utilité des enseignements ou des activités artistiques à un point de vue général. Ainsi, une réponse comme celle de cet élève de troisième " Au collège, ça sert à faire quelque chose qui nous sort des matières générales, faire quelque chose de plus personnel, et ça me permet de mieux comprendre, de me connaître, de savoir ce que je peux faire pour plus tard " est assez représentative de nombreuses réponses.

Si les enseignements artistiques sont considérés comme utiles pour le futur métier ou les études, ce n'est pas nécessairement parce que l'élève envisage une carrière artistique. À travers leurs propos, les élèves mettent à jour des représentations qui relèvent de stéréotypes : " Pour faire des maths, on n'a pas besoin des arts, alors que pour la vente, le théâtre ça peut servir " ; on retrouve par exemple des associations telles que les arts plastiques et les métiers de la construction ou les métiers de la publicité, de la coiffure, le stylisme. De la même façon, de nombreux élèves associent un métier à des qualités nécessaires d'observation, d'attention, de mémoire visuelle ou auditive, de créativité, d'originalité et pensent que les arts leur sont utiles parce qu'ils entretiennent ou développent ces " talents mieux que les mathématiques ".

La catégorie la plus représentée - un quart de l'ensemble des occurrences - concerne l'utilité des arts pour l'expression personnelle et dans le développement personnel. S'exprimer autrement qu'avec des mots, se découvrir à travers ce que l'on fait, mieux comprendre les autres, permettre de s'épanouir, motiver, développer les capacités personnelles sont les formules qui reviennent le plus souvent. Pour les collégiens, les enseignements artistiques sont utiles au collège parce que, avec les matières artistiques, on développe notre imagination " ou " parce qu'il n'y a qu'avec les arts qu'on peut inventer vraiment et créer ". " On peut s'exprimer autrement qu'avec des mots ", " Ils nous servent à découvrir autre chose et à sortir de l'ordinaire ". " Ils sont nécessaires à l'épanouissement des élèves car même s'ils n'aiment pas ces matières, elles lui permettent de réfléchir autrement que trop guidé ", " Les matières artistiques nous apportent du plaisir, de l'enthousiasme, ça nous donne une passion ". " Ils nous servent pour mieux nous connaître et à connaître autrement notre entourage (la vie) ". Enfin, les enseignements et activités artistiques semblent pour de nombreux élèves être un moyen de " révélation " ⁵⁸ de soi, voire de détection de talents, de possibilités que l'on a en soi ou, comme l'indique un élève de troisième " on découvre aussi des dons cachés ". Cet aspect est souvent repris par les élèves de troisième pour lesquels le rôle des arts pour mieux se découvrir, se connaître, pour " savoir qui on est " semble important ⁵⁹

Les élèves font entrer dans leurs réponses le caractère de rééquilibrage qui est souvent associé aux arts dans le cadre scolaire : " Ils [les arts] nous changent du reste ". " Au collège, ça sert à faire quelque chose qui sorte un peu des matières générales ", " Ces matières [artistiques] sont nécessaires au collège, sinon les élèves ne pourraient pas s'arrêter un peu ".

⁵⁸ Terme utilisé par une collégienne de troisième, " quand on peut faire une activité artistique, ça nous permet de nous révéler, de découvrir nos talents, c'est une révélation de ce qu'on est ".

⁵⁹ Cette dimension apparaît dans plus d'un tiers des réponses.

“ Les matières artistiques sont utiles au collège, elles permettent de nous exprimer différemment que dans la vie du collège ”. “ Dans ces matières on peut davantage travailler de manière personnelle, on a plus de liberté pour faire comme on veut ”. “ On travaille autrement, c’est plus pour soi et ça nous apporte de la détente ”. Le caractère de détente est cité par de nombreux collégiens qui lui accordent une valeur positive. Les moments d’activité artistique sont perçus comme des espaces où se reconstituer : “ Oui c’est utile : ce sont les seules matières où on puisse se détendre un peu, on fait quelque chose qui nous apporte un peu de plaisir ” ; “ on peut souffler un peu et même rêver ”. Ce type de remarque se retrouve à l’intérieur de beaucoup de réponses et l’idée contraire est peu fréquente. Quelques élèves utilisent néanmoins la détente ou le plaisir pour conclure à l’inverse que les matières artistiques au collège, “ c’est une perte de temps ”.

“ Ces enseignements m’apportent quelque chose pour avoir une vision plus grande sur le monde ”, ou “ ils m’apportent une culture ” : ces deux éléments de réponse constituent une occurrence sur dix. Les élèves sont conscients d’acquérir à travers les arts une forme de culture qu’ils ne perçoivent pas aussi facilement dans les autres disciplines. Cependant peu définissent cette culture. Quelques-uns estiment qu’ils ont “ l’esprit plus ouvert sur les différences ”, d’autres que “ les matières artistiques nous font comprendre mieux les civilisations ”, d’autres encore que “ la musique et les arts permettent de se comprendre d’un pays à l’autre, et même dans le temps ”, mais la connaissance des arts eux-mêmes n’est pour ainsi dire jamais prise en compte. L’ouverture à l’art contemporain n’apparaît pas dans les propos des collégiens. La fréquentation individuelle des lieux artistiques n’est pas citée et reste liée aux sorties scolaires.

Les élèves énoncent fréquemment la pratique et l’associent davantage aux arts qu’aux autres enseignements : “ Dans les matières artistiques on fait vraiment par soi-même, c’est nous ; dans les matières générales, c’est plus des exercices qu’on est obligés de faire ”. “ Dans la vie, c’est forcément un choix plus personnel, donc ça nous plaît forcément plus, ça nous apporte ce qu’on recherchait en venant faire ces activités ; on vient pour faire par nous-mêmes ”. Faire par soi-même signifie pour les collégiens une implication ou une démarche volontaire personnelle et ils indiquent qu’ils ont conscience que cette possibilité leur est ouverte par les différents arts.

Enfin, dans les différents aspects de cette utilité des arts, les élèves ne négligent pas les résultats qu’ils obtiennent. Les notes comptent dans leurs opinions : “ C’est utile parce qu’on peut remonter sa moyenne ” ; “ on a plus facilement des bonnes notes en musique qu’en français, on peut se rattraper ” ; “ à la fin de l’année, on a une meilleure moyenne ”. On trouve ce type de remarques à peu près une fois sur cinq. Pour les élèves de troisième, le rôle des notes est associé à la réussite au brevet et ils sont nombreux à tirer ainsi parti des enseignements artistiques pour leur moyenne annuelle.

Ainsi, derrière un consensus sur la présence souhaitable et appréciée des arts dans le cadre scolaire, derrière la reconnaissance de leur utilité, les opinions se nuancent et les compréhensions se différencient sans que

l'on puisse noter d'incidence particulière de l'établissement⁶⁰. C'est plutôt l'abondance de la réponse qui semble déterminante : la rentabilité immédiate des arts (résultats, moyennes, etc.) apparaît en général en troisième ou quatrième position dans une réponse, alors que l'épanouissement ou le développement de capacités personnelles apparaît en première ou seconde position.

■ *Domaines artistiques*

A travers les réponses aux différentes questions, la prise en compte des enseignements et activités artistiques d'une manière globale laisse place à des remarques sur les différents domaines artistiques. Les élèves emploient comme mots "musique" et non éducation musicale et très souvent "l'art plastique" au lieu des arts plastiques. Le mot "dessin"⁶¹ est également employé. Les élèves citent le théâtre, la danse, le cinéma. Ces remarques sur les différents domaines surgissent spontanément ; en effet aucune question ne spécifiait la prise en compte de tel ou tel domaine. Un élève sur quatre environ apporte un ou plusieurs éléments de réponse portant sur un ou plusieurs domaines artistiques. Lorsque les élèves de sixième parlent plus particulièrement d'un domaine, c'est pour en dire du bien : "J'adore le chant" ou "ma passion, c'est la danse".

Dans l'ensemble, quelques tendances peuvent être dégagées. Pour les élèves, les arts, quels qu'ils soient, aident à avoir confiance en soi, "à vaincre la peur". De plus, chaque domaine a ses utilités spécifiques : la musique "donne du bien-être", "rend serein" et "développe la mémoire" ; les arts plastiques "donnent de l'autonomie et du sens critique", préservent "les facultés de création ou d'imagination" et "permettent de devenir ingénieux" ; le théâtre aide à "vaincre la timidité", "développe la mémoire" et "facilite l'expression" ; le cinéma apporte "de la culture", "apprend à critiquer les images et à choisir ce qu'on regarde à la télévision" ; la danse donne de "l'aisance" et "permet de s'exprimer silencieusement".

Les apports individuels de chaque domaine sont également relevés par les collégiens : "Je pense que les enseignements artistiques m'apportent beaucoup pour réussir, par exemple la musique au collège m'aide à avoir confiance en moi et à me concentrer sur mon travail". "Chanter me donne du courage". "Jouer d'un instrument avec les autres apprend à être ensemble et à tenir compte des autres". "Je pense que les enseignements artistiques sont nécessaires, même si trop peu de gens en voient l'utilité. Les arts plastiques m'ont aidé à développer mon esprit critique et ils permettent de développer une certaine intelligence, différente de celle demandée dans les autres matières". "L'art plastique m'a appris à regarder, à écouter et à parler en groupe". "Ils sont utiles pour tous. On développe une partie de soi-même qu'on a tendance à laisser de côté. On s'enhardit. Pour moi le théâtre m'a aidé à ne plus être timide, à reprendre courage, à aller de l'avant". "Le théâtre c'est utile pour le français, on comprend beaucoup mieux ce qu'on dit, on enrichit son vocabulaire". "Depuis que je fais du théâtre, je n'ai plus peur". "Ils sont très

⁶⁰ A l'exception d'un collège marquant de réelles différences, les tendances se retrouvent quel que soit l'établissement.

⁶¹ Dénomination de l'enseignement des arts plastiques avant 1972.

utiles pour nous, on y travaille autrement, c'est actif, c'est personnel, et c'est utile : par exemple le cinéma ça m'apprend des tas de choses", "Le cinéma, c'est bien parce que ça apprend à discuter".

Dans l'ensemble ils apprécient d'avoir des heures d'enseignements et d'activités artistiques et d'en avoir plusieurs. Ils estiment qu'ils y acquièrent des connaissances qu'ils n'auraient pas autrement, qu'ils y découvrent des "idées qui les étonnent" et ils sont très nombreux à dire que "les enseignements artistiques sont utiles au collège : dans les autres matières on ne peut rien inventer, ni être créatif, on ne s'exprime pas, alors que les enseignements artistiques nous obligent à utiliser notre imagination, nos idées, nos rêves. Ils sont utiles même indispensables, mais tout le monde ne le sait pas".

Mais à travers ce concert de louanges percent des remarques qui ouvrent à d'autres réflexions : "J'aime bien la musique, mais pas comment on la fait"; "il y a trop de contraintes, on est pas libre"; "moi, j'aime dessiner, mais j'aime pas ce qu'on fait en arts plastiques, on est obligé de chercher tout le temps des idées"; "on devrait faire ce qu'on veut". Certains élèves (17%) font apparaître dans leurs réponses, en même temps que des appréciations positives sur un domaine artistique, des bribes négatives sur d'autres domaines. Bien que peu nombreuses, ces remarques méritent d'être interrogées. En effet elles suggèrent malgré tout un malentendu possible. Enseignements et activités artistiques pourraient bien être pris par les collégiens comme des lieux où il n'y aurait aucune exigence, où l'on ne ferait que ce qu'on veut quand et comme on veut, pour s'exprimer, soi-même, sans prendre conscience qu'on n'exprime que ce que l'on a reçu de son milieu; ils n'inciteraient qu'à la régression. Les arts ne seraient alors qu'un prétexte.

■ *Et ceux pour lesquels les arts sont inutiles ?*

Un peu moins d'un cinquième des élèves de collège pensent que les enseignements artistiques ne leur sont pas utiles pour réussir scolairement ni dans leur vie. Ils considèrent que la seule utilité des enseignements artistiques est liée au futur métier que l'on veut faire : "C'est peut être utile pour d'autres, mais moi, ça ne me servira pas dans le métier que je veux faire". Quelques-uns, rares il est vrai, vont même jusqu'à trouver que c'est nettement inutile : "Non, ils ne servent à rien. Pour moi, rien n'est plus important que l'école, faire quelque chose d'artistique pourrait me gêner dans mes études". "C'est une perte de temps; ceux qui savent ce qu'ils veulent faire n'en ont pas besoin et alors il vaudrait mieux qu'ils fassent ce qu'ils veulent". Quant aux autres, ils marquent une position plus tolérante et ouverte : "Je n'aime pas ça mais pour d'autres c'est utile". "Non, pour moi ce n'est pas utile, mais dans la vie, ça peut toujours servir, on ne sait pas, ça dépend de ce qu'on fera". "Pour moi, ce n'est pas vraiment utile, mais quand même, ça nous donne de la culture, ça peut servir plus tard". L'opinion des parents est souvent relayée sur ce point : "On pourrait utiliser les heures de manière plus rentable, mon père trouve que c'est pas très moderne, tout ça, et que ça ne me servira à rien plus tard".

■ *Différences entre élèves de sixième et de troisième*

Si les collégiens ont globalement des représentations assez proches

sur la place que peuvent avoir les enseignements artistiques dans leur réussite, la comparaison entre les réponses en sixième et les réponses en troisième met en lumière une transformation possible des représentations au cours de la scolarité du collège.

À la question sur l'utilité des enseignements artistiques pour la réussite, on observe une différence entre les réponses des élèves de sixième et celles des élèves de troisième. En sixième, 85 % des élèves font une réponse positive, 13 % une réponse négative, 2 % une réponse mitigée ("oui mais", "non mais"). En troisième, 68 % des réponses sont positives, 19 % sont des réponses négatives et 13 % des réponses mitigées. Bien que ce ne soit pas les mêmes élèves, on peut constater un déplacement d'une partie des réponses positives vers une réponse négative. L'analyse de ces réponses et de l'ensemble des questionnaires où elles apparaissent, fait ressortir qu'elles sont corrélées à des réponses du type de celles signalées plus haut sur les contraintes, les méthodes de travail, ou les exigences liées à la pratique ou à l'enseignement. Le déplacement de réponses positives vers une réponse mitigée, c'est-à-dire nuancée, est plus important en quantité. Le cursus scolaire de collège peut expliquer en partie cette transformation car il a apporté aux élèves une compréhension plus construite des rôles accordés aux différents enseignements par le système scolaire lui-même. Une meilleure connaissance d'un enseignement peut également avoir permis à l'élève d'en mieux comprendre les enjeux. Enfin, le rapport aux enseignants peut être considéré comme permettant ou déterminant - au moins en partie - la modification des représentations⁶².

L'évolution des représentations sur la place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves est également analysable dans les répartitions des réponses sur les différentes catégories. Ainsi, pour les élèves de sixième la répartition des réponses accorde une plus grande importance à quatre catégories de réponses : les enseignements artistiques sont d'abord utiles dans la réussite pour leur futur métier (39 %), puis pour la détente et les loisirs (20 %), pour les résultats scolaires (16 %), pour le développement intellectuel et psychologique personnel (10 %). Les élèves de troisième répondent d'une manière très différente : le développement personnel (26 %), les résultats scolaires (25 %), la culture (16 %), le loisir (10 %). On peut considérer que la pratique des enseignements artistiques permet de modifier de manière assez significative les représentations que les élèves se font de l'éducation artistique. On peut résumer cette transformation en reprenant deux phrases d'élèves, l'un en sixième : " Les enseignements artistiques sont très utiles parce qu'on peut toujours en avoir besoin plus tard dans son métier, et puis on se détend ", l'autre en troisième : " Ce n'est peut-être pas utile pour la réussite scolaire, comme le disent beaucoup de professeurs, mais c'est indispensable pour la vie, c'est nécessaire pour être plus ouvert, voir autrement, être capable d'inventer ; ça nous aide à devenir quelqu'un "

⁶² En effet, dans un seul établissement, les proportions de réponses positives et négatives s'inversent entre la classe de sixième et la classe troisième. Alors qu'en sixième, les réponses positives des élèves s'inscrivent tout à fait dans le même type de répartition que sur l'ensemble des réponses de tous les établissements, elles sont toutes négatives en troisième dans le même collège. La transformation des représentations semble liée à des méthodes ou à des modes d'enseignement.

■ *Obligatoire, facultatif, optionnel*

Dans l'ensemble les élèves sont heureux que les enseignements artistiques soient obligatoires : “ Si ce n'était pas obligatoire, je n'aurais pas fait d'arts plastiques parce que je croyais que ça ne servait à rien. ”. “ Je trouve que c'est bien qu'ils soient obligatoires, sinon on se dit qu'on perd du temps et on n'y va pas, mais ça m'a aidé et c'est plus utile que les gens croient ”. En fin de cursus de collège une élève de troisième précise : “ Je crois que je ne serais pas allée en musique et en arts plastiques si c'était facultatif. J'avais une mauvaise opinion. Maintenant ça m'intéresse, je trouve qu'on comprend beaucoup mieux les autres matières grâce aux arts et ça m'a donné de la confiance ”. Un élève de sixième commente l'obligation des enseignements artistiques : “ Pour moi, c'est de la chance que ça soit obligatoire la musique, mes parents pensent qu'on y perd du temps et auraient préféré que je fasse plus d'autre chose, mais moi pas ”.

Une petite minorité, dont presque tous les élèves d'un établissement, se place à l'opposé de cette reconnaissance du caractère obligatoire : “ On ne devrait pas obliger à faire de la musique ou aucun art : ça ne sert à rien ” ou encore “ Si on n'avait pas musique et dessin on aurait plus de temps libre ”.

La présence dans le même cadre scolaire de l'obligatoire et du facultatif est bien perçue par les collégiens. Beaucoup d'entre eux utilisent les structures qui leur sont offertes et en sont satisfaits : “ C'est bien qu'on ait du théâtre au collège, ça aide pour tout et je n'en aurais jamais fait autrement ”. Le principe de brassage des élèves sur lequel reposent les ateliers de pratique artistique est analysé par certains élèves : “ En théâtre on est de plusieurs classes, on fait un groupe où on aime tous la même chose. On est ensemble ”. Ces remarques pourraient être reprises pour chacune des structures qu'apporte l'École en plus des enseignements obligatoires.

Certains élèves regrettent que les ateliers “ soient en même temps ” ou du fait des horaires que “ il faille choisir entre deux activités qui nous intéressent toutes les deux ” du fait des horaires. Il semble que ce soit un des privilèges des activités sportives de passer avant les arts dans les représentations des parents sur l'éducation : “ Je voulais faire du théâtre mais ma mère a voulu que j'aille en football ”. On peut donc noter à travers ce que disent les élèves que, s'il y a un frein à une fréquentation massive des structures proposées dans les domaines artistiques, celui-ci est d'ordre conjoncturel plus que de motivation. Les structures offertes sont fréquentées par les élèves, y compris les clubs qui existent dans les collèges, et beaucoup de collégiens regrettent de ne pouvoir participer aux activités artistiques faute de places ou à cause d'une mauvaise organisation du temps.

■ *Enseignements artistiques et autres disciplines*

A la question “ Pour réussir y a-t-il des matières d'enseignements plus utiles que d'autres ? ”, l'unanimité des réponses est significative. Ainsi que nous l'avons indiqué plus haut, trois disciplines sont toujours nommées, par tous les élèves, dans tous les collèges : le français, les mathématiques et les langues vivantes. Quelques élèves ajoutent l'histoire, et quelques autres disent

que tout est utile sans que cela entame ce consensus. Si ces trois disciplines sont considérées comme les plus utiles, les réponses à la question “ Quels sont les enseignements qui vous intéressent ? ” apportent un autre éclairage. Toutes les disciplines enseignées au collège sont citées aussi bien comme ce qui intéresse que comme ce que l’on n’aime pas. Ce qui varie plus spécifiquement sont les associations de plusieurs disciplines faites par les élèves. Il en ressort quelques associations plus fréquemment faites : "français, mathématiques, histoire", "géographie, SVT, physique-chimie", "EPS, sciences, arts plastiques", "musique, mathématiques, langue vivante" " arts plastiques, technologie, SVT", "français, arts plastiques, langues vivantes".

Pour quelques élèves, les représentations sur les enseignements artistiques apparaissent très marquées par des discours généraux sur les arts et ceci dès la sixième. Les élèves arrivent au collège avec des modèles élaborés au cours de l’enfance et de la scolarité en école primaire. Ceux-ci ne pourraient être relativisés et assouplis que par la pratique d’activités et d’enseignements artistiques qu’ils vont au contraire écarter de leur cursus. Sur l’ensemble des questionnaires et des données recueillies au collège, la transformation des représentations au cours de la scolarité de la sixième à la troisième va précisément dans ce sens, de tolérance et d’argumentation nuancée. L’ensemble de la scolarité au collège, dans les établissements qui ont fait l’objet de l’étude et qui, tous, ont fait le choix d’une plus grande importance accordée à l’éducation artistique, tendrait vers des représentations plus ouvertes sur les arts en fin de cursus de collège.

Les points de vue des chefs d'établissements et des professeurs⁶³

Sur la réussite des élèves

À chaque principal et aux professeurs de l’établissement il a été demandé de dire ce sur quoi s’entendent les professeurs de ce collège pour définir la réussite de leurs élèves. Toutes les réponses faites comportent plusieurs idées. Dans l’ensemble de leurs réponses, les chefs d’établissement indiquent presque à l’unanimité⁶⁴ et en premier rang que les professeurs s’accordent sur la réussite des élèves en référence aux résultats (notes, succès aux exercices ou aux contrôles, moyennes, évaluation chiffrée, résultats des conseils de classe). Passé ce premier aspect, la seconde idée énoncée dans chaque réponse apporte des nuances : développement personnel de l’élève, évolution des comportements, épanouissement, sens de l’effort, volonté, poursuite des études, équilibre général, implication.

Les chefs d’établissement pensent, pour la plupart d’entre eux, que les élèves associent la réussite aux résultats qu’ils obtiennent et au passage dans la classe supérieure et que les parents d’élèves accordent une grande importance aux examens, aux résultats et au passage dans la classe supérieure

⁶³ Au total : 75 professeurs, 3 documentalistes, 1 partenaire culturel.

⁶⁴ 80 %.

tout en considérant que la réussite de leurs enfants est liée à l'épanouissement qu'ils trouvent au collège. À cette question les professeurs apportent une réponse différente. Ils pensent qu'ils s'entendent entre eux pour la réussite des élèves sur le développement des capacités des élèves, l'épanouissement et la réalisation de leurs potentialités. Les réponses sont très homogènes dans l'ensemble et les résultats scolaires ne sont pas pris comme critère manifeste de la réussite des élèves. Toutes les réponses sont constituées de plusieurs idées ; l'ordre dans lequel elles sont énoncées varie selon les professeurs. Les critères qui sont liés aux capacités des élèves (sérieux, effort, volonté, sens du travail, motivation, progrès, curiosité, intérêt) ou ceux qui renvoient au développement individuel (bien-être, intégration, adaptation, épanouissement, développement de son potentiel) apparaissent dans les deux premiers rangs des réponses. L'orientation, le passage dans la classe supérieure interviennent dans 18 % des réponses et les résultats scolaires sont présents dans 11 % des réponses des professeurs.

La comparaison entre réponses des professeurs et du principal pour un même collège met en évidence des écarts plus ou moins importants entre les idées que se font les uns et les autres. Dans plus de la moitié des collèges, principal et professeurs ont des réponses proches sinon équivalentes. Par exemple, dans un collège : le principal pense que les critères sur lesquels les professeurs s'accordent sont " Les résultats qu'un élève obtient et le développement personnel de chaque élève " et les professeurs de cet établissement pensent qu'ils s'entendent sur " L'épanouissement des élèves, le développement de chacun et les résultats généraux " ; dans un second collège, le principal indique que, pour définir la réussite des élèves, les professeurs s'accordent sur " le développement personnel de l'élève " et les professeurs disent s'entendre sur " la motivation de l'élève, sa volonté, le sens de l'effort ". Mais les différences de représentation peuvent aussi être plus importantes, voire révéler des contradictions. Ainsi, dans un collège, les professeurs indiquent qu'ils s'entendent sur " l'épanouissement des élèves et leur développement personnel " alors que le principal pense qu'ils s'accordent sur " les résultats scolaires et l'orientation des élèves ". L'existence d'écarts n'est pas à considérer du point de vue d'une supposée vérité, mais bien parce qu'elle permet de repérer l'espace entre discours et pratique. La réponse orale, au cours d'un entretien ou la réponse écrite, permettent de se reposer la question qui dans la pratique quotidienne a tendance à glisser.

De même, les chefs d'établissement mesurent les différences de représentations entre parents, élèves et professeurs et tentent de les concilier. Ces différences sont marquées par des divergences de visées temporelles. Parents et élèves s'inscrivent d'abord dans l'immédiat tout en souhaitant à long terme l'épanouissement et le meilleur développement personnel. Les professeurs s'inscrivent davantage par rapport à un développement des capacités portant sur l'ensemble du cursus du collège tout en se considérant tenus par une réussite immédiate liée aux programmes. Il y a en quelque sorte deux logiques que le principal est amené à maintenir en équilibre.

■ *Quelle proportion d'élèves réussissent ?*

Dans l'ensemble, les chefs d'établissement considèrent qu'il y a

plus d'élèves qui réussissent que d'élèves en difficulté, alors que les professeurs auraient tendance à dire l'inverse. Dans les chiffres proposés par les principaux de collège, la proportion d'élèves qui réussissent varie selon les établissements : elle est supérieure ou égale à deux tiers des élèves dans 20 % des collèges ; comprise entre la moitié et les deux tiers des élèves dans 40 % des collèges ; autour du tiers des élèves dans 30 % et inférieure à un élève sur dix dans 10 % des collèges. Dans la plupart des établissements, les professeurs évaluent la proportion d'élèves qui réussissent de manière différente et toujours inférieure à celle proposée par le principal. Cette différence peut aller du simple au double : par exemple, elle peut passer de 80 % d'élèves qui réussissent, selon le point de vue du principal, à 30 %, selon le point de vue des professeurs. Le plus souvent la différence des points de vue entre principal et professeurs correspond toujours à au moins 10 % .

L'appréciation que les professeurs portent sur la quantité d'élèves réussissant au collège, appréciation inférieure à celle du chef d'établissement, correspond au travail d'éducation et de formation qu'ils ont à faire auprès des élèves quotidiennement. Ils apprécient la proportion d'élèves réussissant au regard des chances de réussite ultérieure dans la poursuite d'un cursus en même temps qu'à la réussite immédiate dans la discipline qu'ils enseignent. Il est intéressant de noter à ce propos que les professeurs d'éducation musicale et d'arts plastiques se distinguent de leurs collègues : ils indiquent une proportion plus importante d'élèves qui réussissent et la situent davantage comme réussite par rapport à l'épanouissement de l'élève que dans la discipline qu'ils enseignent.

■ *Les facteurs de la réussite*

Les trois facteurs qui sont considérés comme déterminants par le plus grand nombre des chefs d'établissement, sont le milieu familial, les capacités de travail de l'élève, la qualité des enseignants. Dans la réussite des élèves, la complémentarité des facteurs entre école, famille et élève, semble reconnue majoritairement. Une seconde tendance accorde une place plus importante à l'école et quelques principaux associent milieu familial, milieu scolaire et qualité des enseignants.

Pour les professeurs, les trois facteurs proposés par la moitié d'entre eux comme les plus importants sont le milieu familial, les capacités de travail des élèves, l'adaptabilité des élèves. Deux autres tendances, représentant moins de professeurs, accordent l'une la place prépondérante exclusivement au milieu familial, l'autre à l'ensemble des facteurs proposés.

Il apparaît donc nettement que les professeurs sont peu nombreux à considérer, comme le font les chefs d'établissements, le poids du milieu scolaire ou de leurs propres compétences comme facteurs déterminants dans la réussite des élèves. Ils reportent cette réussite sur l'élève lui-même qu'ils rendent non seulement acteur mais créateur de sa propre réussite. Cette position est très différente de celle des chefs d'établissement, mais correspond à celle qui est prise par une grande partie des collégiens pour lesquels la qualité des enseignants n'est pas perçue comme déterminante. Les professeurs de collège se différencient également très nettement des professeurs de lycée pour

lesquels le milieu scolaire a une certaine importance dans les facteurs qui déterminent la réussite des élèves. Rappelons qu'au niveau du lycée des professeurs considéraient que le milieu familial jouait un rôle plus important dans le primaire et au collège qu'au lycée.

Sur cette même question, les réponses de parents d'élèves placent la réussite avant tout du côté de l'école et de l'adaptabilité des élèves. L'élève se retrouve donc au centre des différences de représentations et des désirs contradictoires, seul point commun entre les différents acteurs. Sa réussite repose sur ses capacités de travail et son adaptabilité. Les chefs d'établissement ont à établir la liaison entre ces représentations différentes des familles et des enseignants, en prenant en compte les facteurs famille et école.

■ *Conseils de classe et réussite*

La majorité des principaux considèrent que les différents professeurs d'une même classe s'accordent lors des conseils de classe sur la réussite des élèves. "Les bons élèves sont bons partout"; "en général les professeurs ont à peu de chose près le même avis sur les élèves": "sur les résultats, il y a presque toujours accord, les divergences viennent d'autre chose". Pourtant quelques chefs d'établissement reconnaissent que "les professeurs n'ont pas les mêmes finalités selon les disciplines. Ils ne cherchent absolument pas la même chose pour les élèves". "Sur le fond, je dirais qu'ils ne s'entendent pas. Seuls les résultats servent de terrain d'entente". "Il y a accord à partir des résultats mais les difficultés surgissent sur les appréciations entre comportements et résultats chiffrés".

Les professeurs quant à eux se partagent en deux groupes. Le premier groupe est plus important en nombre (62 %). Il considère qu'il y a "entente sur la réussite des élèves à l'exception de quelques cas assez rares" ou que dans l'ensemble "les professeurs d'une même classe s'accordent assez facilement sur la réussite ou sur les difficultés des élèves". Le second groupe (32 %) trouve que "l'accord sur la réussite ne concerne que quelques élèves, pour le reste il n'y a pas accord" ou que "les professeurs n'ont pas les mêmes objectifs"; "dans l'ensemble, on ne s'accorde pas". Quelques professeurs (8 %) répondent: "On ne s'accorde pas toujours".

Lors des conseils de classe, des modèles implicites de réussite jouent un rôle. "Chacun voit ce qu'il pense être la bonne forme de la réussite et de ce que doit être un élève". "Chacun a un peu tendance à ne voir que la réussite dans la discipline qu'il enseigne, ça s'améliore, mais il faut toujours revenir là-dessus". "Fréquemment, les discussions naissent des oppositions présumées entre les matières scientifiques ou les matières littéraires". "Les disciplines "principales" sont souvent d'un avis différent de celui des disciplines artistiques".

Dans plus de la moitié des collèges (70 %), chef d'établissement et professeurs ont la même réponse ou des réponses très proches. Dans les autres établissements, les réponses du principal et celles de l'ensemble des professeurs sont différentes. Dans chacun des cas, le principal considère que les professeurs s'accordent sur la réussite des élèves lors des conseils de classe alors que les professeurs considèrent soit qu'ils ne s'accordent pas, soit qu'il y

a des clivages disciplinaires selon les matières d'enseignement.

Sur les enseignements artistiques

■ *Les chefs d'établissement*

Les chefs d'établissement interrogés considèrent tous que les enseignements artistiques ainsi que les activités culturelles ou artistiques contribuent à la réussite des élèves. Au-delà de cette unanimité, les remarques comprennent de nombreuses nuances. “ Les enseignements artistiques contribuent fortement et de façon déterminante à la réussite des élèves ” et “ Oui, ils contribuent à la réussite des élèves, mais c'est très difficile à évaluer ” ou “ Les enseignements artistiques ont un aspect "réconciliateur" pour les élèves ; à court terme, on peut dire qu'ils contribuent à la réussite de l'élève, à long terme, je ne sais pas, on ne peut faire que des suppositions ”.

Cette contribution à la réussite des élèves apparaît profiter à certains élèves et non à d'autres : “ Pour certains élèves, cela contribue fortement à la réussite, pour d'autres non ”. Pour un principal, plus l'élève a d'activités artistiques plus cela contribue à sa réussite : “ Il faut au moins deux activités en plus des enseignements pour que les effets soient immédiatement perceptibles ”. La notion de temps intervient souvent dans les réponses et deux positions se différencient : pour certains chefs d'établissement, les arts jouent un rôle dans la réussite au collège, donc à court terme, pour les autres c'est exactement l'inverse : “ Ils n'ont pas beaucoup de poids dans la réussite à court terme et ne sont pas prépondérants pour le passage en classe supérieure. En revanche, du point de vue de la formation de la personne et du citoyen, ils contribuent fortement à la réussite à long terme ”.

Les chefs d'établissement développent des réponses sur la contribution des enseignements artistiques à la réussite des élèves et associent le plus souvent trois ou quatre aspects. Celui qui arrive quantitativement en tête est : “ Ils valorisent des capacités non exploitées par les autres enseignements ” (27 % des éléments de réponses); puis en seconde position, : “ Les enseignements artistiques développent des formes positives d'autonomie et responsabilisent les élèves ” (23 %) ; “ ils sont porteurs d'une relation riche avec les élèves ” (17 %) ; “ ils permettent d'apprendre des comportements plus ouverts ” (11 %) ; “ ils mobilisent différemment les élèves ” (11 %).

La dimension culturelle des enseignements et activités artistiques est considérée comme un des apports principaux de ces domaines (33 % des réponses), puis l'amélioration de l'expression personnelle (20 %) et des compétences de communication (17 %), le sens critique (15 %) et la curiosité, l'ouverture d'esprit (15 %).

Plusieurs principaux signalent que les parents accordent aujourd'hui beaucoup plus d'importance aux enseignements artistiques et les demandent pour leurs enfants. “ Ce n'est pas leur premier souci, mais les parents s'y intéressent beaucoup plus qu'avant et ils apprécient les professeurs ”. “ Les parents s'occupent des enseignements artistiques. Peut-être plus en sixième et en cinquième qu'en troisième, mais ils s'en occupent plus

que par le passé ”.

■ *Les professeurs*

Les professeurs dans l'ensemble considèrent que les enseignements artistiques contribuent peu à la réussite des élèves. Par rapport aux chefs d'établissement, ils sont plus nombreux proportionnellement à répondre négativement à cette question. Mais leurs réponses éclairent sur la manière dont ils l'abordent : “ Les enseignements artistiques n'interviennent pratiquement pas dans le passage en classe supérieure ”. “ Même si un élève est bon en musique ou en dessin, cela ne compense pas qu'il soit mauvais en français ou en maths ”. La question a été entendue exclusivement du point de vue de la réussite scolaire, ainsi que le confirme la réponse suivante : “ On ne peut pas dire qu'ils contribuent directement à la réussite scolaire, mais indirectement oui ; ils aident les élèves à mieux se connaître, à s'épanouir ”. Quelques-uns (14 %) pensent que “ les enseignements artistiques contribuent un peu à la réussite de certains élèves ”. Pour ces professeurs les enseignements artistiques “ apportent une dimension de plaisir qu'on ne peut pas avoir dans les autres enseignements ” ; “ ils permettent une grande liberté ” ; “ ils détectent des compétences chez les élèves ”.

Pourtant, la majorité des professeurs apporte une grande quantité d'éléments de réponses lorsqu'il leur est demandé à quoi servent les enseignements artistiques pour des élèves de dix à quinze ans. Les réponses couvrent un éventail très large qui peut s'organiser selon quatre axes⁶⁵. Les réponses elles-mêmes contiennent plusieurs dimensions comme l'indique celle-ci : “ Les enseignements artistiques apportent manifestement des connaissances et développent l'esprit critique. De plus ils sont une soupape pour les autres enseignements ”. Ainsi, “ les enseignements artistiques développent la créativité ”, “ donnent le sens de la création ”, “ entretiennent l'imagination ”, “ ils permettent aux élèves de se découvrir, de mieux se connaître ”, “ de connaître ses capacités ” ; “ ils favorisent l'expression de soi ”. “ Les enseignements artistiques développent le sens de la responsabilité ”, “ le goût d'entreprendre ”, “ le sens du projet ”, “ apprennent à choisir, à décider ” ; “ ils rendent tolérants ”, et développent “ l'écoute et la prise en compte des autres ”. Enfin, “ les enseignements artistiques ouvrent à des phénomènes subtils ”, “ permettent une analyse plus subtile des choses ”, “ développent la curiosité ” et apportent une “ ouverture culturelle ”. Les professeurs de toutes les disciplines s'accordent pour penser que les enseignements artistiques “ utilisent d'autres modes d'enseignement ”, “ mettent les élèves dans un cadre moins scolaire ”, “ ont un caractère ludique ”.

Ces réponses permettent de mieux cerner les représentations que peuvent avoir les professeurs de différentes disciplines - y compris ceux qui enseignent les arts -, sur les enseignements artistiques et leur contribution à la

⁶⁵ Développement de la personnalité et des capacités générales : 28,8 % des éléments de réponses) ; Éducation à la citoyenneté (sens des responsabilités, tolérance, respect, capacité à choisir et à décider, sens du projet, goût d'entreprendre) : 32 % ; ouverture culturelle (curiosité, ouverture au monde, culture générale, ouverture intellectuelle) : 24,8 %.; autres modes d'enseignement (décloisonnement, jeu, méthodes actives, plaisir, autre école) 14,5 %.

réussite des élèves. L'inventaire de tout ce qui est dit ferait des enseignements artistiques une sorte d'Eldorado, un lieu un peu mythique où tout serait plus libre, plus heureux, plus actif que dans le reste du paysage offert par l'école. Mais parallèlement à cette construction imaginaire, le poids de ces enseignements dans une réussite véritable, celle de l'école, est considéré comme presque nul par les mêmes professeurs. Les arts contribueraient donc à la construction de la personnalité mais n'aideraient l'élève à traverser le collège qu'en y introduisant une différence radicale dont les avantages correspondent aux inconvénients de n'être pas parmi les "enseignements fondamentaux" ou les "disciplines principales". Ainsi, les arts et les enseignements artistiques permettraient de développer des qualités souhaitables mais que les autres disciplines enseignées au collège n'ont pas le temps ou les moyens de développer, justement parce qu'il s'agit d'enseignements fondamentaux ou de disciplines principales. Une telle dichotomie ne laisse pas de nous interroger.

Synthèse

- **Pour les collégiens la réussite est à la fois un état général présent et une projection de soi dans le futur. En entrant au collège, les élèves ont de la réussite une conception assez concrète centrée sur les résultats. En sortant du collège, ils ont une conception centrée sur leur motivation, leur goût, leur implication.**

- **Réussir au collège signifie s'adapter, correspondre aux attentes, mais est vécu aussi comme s'intégrer, faire partie de. "Réussir, c'est être dans le bon cercle". Ils considèrent davantage le milieu familial comme facteur de leur réussite.**

- **Les collégiens considèrent que les matières qui comptent pour réussir sont le français, les mathématiques, l'histoire et la langue vivante. Les enseignements artistiques les concernent pour eux-mêmes en les aidant à développer d'autres qualités.**

- **Ils sont plutôt satisfaits que les enseignements artistiques soient obligatoires et utilisent les différents dispositifs artistiques et culturels qui existent dans leur établissement. Cependant, la fréquentation des lieux culturels reste liée aux sorties scolaires.**

- **Pour les chefs d'établissement, les enseignements artistiques sont utiles à tous mais permettent de mieux réussir à quelques-uns.**

- **Les enseignements artistiques permettent de développer des qualités indispensables que les autres enseignements ne peuvent pas susciter faute de temps ou à cause des pratiques pédagogiques.**

- **La dimension culturelle, la valorisation des qualités des élèves, la différence de contrat pédagogique, la place accordée à la réalité concrète et à la parole des élèves sont les atouts majeurs des enseignements et activités artistiques au collège.**

Conclusion

Au terme de cette étude, conduite par les inspecteurs généraux du groupe des enseignements artistiques, il est légitime de s'interroger sur une démarche qui peut être comprise comme un plaidoyer pro domo. En fait, c'est une interrogation véritable: au-delà des discours qu'en est-il, 10 ans après la loi sur les enseignements artistiques ?

Des enseignements valorisés et souhaitables....

Les discours sur les enseignements artistiques des lycéens, des collégiens, des parents, des professeurs, des chefs d'établissement présentent de prime abord une certaine homogénéité : les enseignements artistiques sont hautement souhaitables et porteurs de multiples bienfaits. Les remarques négatives ont été rares.

Mais les représentations générales sur ces enseignements ne s'écartent pas des stéréotypes les plus courants et des opinions relayées par les médias : épanouissement, développement de la sensibilité, équilibre, culture. On peut en conclure que si, comme ce fut le cas pour l'éducation physique et sportive il y a une trentaine d'années, la revendication sociale se porte aujourd'hui sur l'accès du plus grand nombre à des activités artistiques ouvertes à tous, la conscience collective n'y voit pas encore de rapports effectifs avec une formation intellectuelle ou une formation de l'intelligence.

Seules les représentations exprimées par ceux qui ont une réelle

connaissance et une pratique de ces enseignements — qu’il s’agisse des élèves, des chefs d’établissement ou des professeurs— dépassent le discours d’opinion et ouvrent des perspectives : construction de la personne et du citoyen, développement de l’autonomie de l’élève, approches favorisant d’autres moyens de compréhension, dimension culturelle transversale. Cela confirme que la pratique d’un enseignement artistique en modifie le degré de compréhension. Les élèves de lycée qui suivent un enseignement artistique font valoir plus que les autres dans leurs réponses les apports transversaux et transférables de l’enseignement artistique.

L’évolution des représentations des élèves de collège entre la sixième et la troisième va également dans ce sens. D’opinions très générales les élèves passent à des points de vue plus nuancés, plus ouverts et comprennent ce que permettent les différentes approches artistiques. **À travers l’ensemble de ces paroles d’adolescents, il ressort à la fois une dimension d’éducation à la tolérance dont seraient porteurs les enseignements artistiques et un rôle véritable dans la construction de la conscience de sa propre responsabilité: projet personnel, implication dans un groupe, effort et liberté, limites personnelles semblent bien être des apprentissages découverts par les élèves à travers les arts.**

... proposant aux élèves de travailler et d’apprendre autrement

Dans le cadre scolaire, les enseignements artistiques ouvrent un espace que l’on peut qualifier de différent, pour ne pas dire “ non scolaire ”. Cet aspect est utilisé par les chefs d’établissement qui centrent souvent de nombreux projets sur ou avec les arts. Auprès de publics scolaires moins favorisés, les enseignements artistiques sont compris par la communauté éducative comme la possibilité de renouer le dialogue, de “ remettre en selle ” voire de réconcilier l’élève avec l’école. Les enseignements tout comme les activités artistiques permettraient de ramener l’élève au centre de son projet de formation en lui donnant le goût d’apprendre “ autrement ”.

Ce terme est repris à propos des enseignements artistiques par tous: élèves, professeurs, chefs d’établissement. On y apprend autrement, on s’y découvre autrement, on explore le monde autrement. Cet “ autrement ” renvoie tant à la pédagogie qu’à la pratique. La plus grande part des élèves indiquent à un moment ou à un autre de l’entretien ou du questionnaire l’importance que prend le fait de pratiquer, d’avoir des initiatives et d’en mesurer la portée, le fait d’avoir à travailler “ en vrai et non pas de faire des exercices ”. C’est donc la pratique de l’art qui permet pour les élèves de passer à de la culture et non pas l’inverse. La pratique, qu’elle soit théâtrale, cinématographique, musicale, plastique ou, comme en histoire de l’art, culturelle, conduit l’élève à apprendre, à questionner, à nommer, à lire, à chercher.

Cette différence, à laquelle les élèves semblent apporter une grande importance, est aussi soulignée par les professeurs. L’inventaire de ce que chacun énonce sur les avantages des arts ferait de ces enseignements une sorte de lieu mythique où tout serait plus libre, plus actif et plus heureux, mais dans

le même temps, peut-être pour payer le tribut nécessaire, ils ne pourraient avoir de poids dans les décisions “sérieuses” qui déterminent l’orientation des élèves et leur réussite.

Nécessaires aux élèves et à la vie de la communauté scolaire, les enseignements artistiques n’ont pas encore acquis le statut des disciplines souvent qualifiées de fondamentales. Pour leur donner le même poids qu’à toutes ces disciplines, l’erreur à éviter serait de vouloir réduire les différences de nature, de contenu, de méthode dont sont porteurs les enseignements artistiques.

Mais des disparités à réduire...

En quelque sorte plébiscités sur deux registres, les enseignements artistiques ne sont pas pour autant “installés” dans l’école. Les moyens qui leur sont accordés dans les différents établissements marquent bien la compréhension superficielle dont ils font l’objet.

Les locaux —salles et réserves— sont dans la plupart des cas disponibles, mais parfois avec de grandes difficultés. Or le lieu de travail en art, est un espace spécifique. Dans l’espace où se produit de l’art, la disposition des lieux, des équipements, la présence de différents matériaux sont soumis à des impératifs précis. De ce fait l’espace réservé à une pratique artistique ne peut qu’être difficilement partagé avec des enseignements généraux aux contraintes moins fortes. Cette dimension est bien comprise dans les lycées, moins dans les collèges.

Au-delà de l’espace attribué à une pratique, la prise en compte de l’enseignement artistique n’est pas aussi manifeste : la documentation (accès aux différents supports du savoir) et les moyens matériels (accès pour tous à des matériaux de travail diversifiés sans distinction des revenus individuels des familles) sont très inégalement répartis. Les disparités sont importantes d’un établissement à l’autre sur le territoire. En effet, tout dépend de la part du budget que l’on concède aux enseignements artistiques.

... pour ouvrir à tous l’accès à l’expression et à la culture artistique

Les dispositifs proposés, à savoir enseignement obligatoire, option, atelier de pratique artistique, clubs ne sont pas à négliger. En effet la réelle diversification des publics touchés et la démocratisation effective de ces enseignements passent en fait par la diversification des dispositifs ouverts aux élèves. En effet, ce ne sont pas les mêmes élèves qui suivent dans un même établissement les différents dispositifs. Il s’avère que les élèves ne cumulent pas : au lycée une minorité d’élèves associe heures d’enseignement et heures d’atelier ou de clubs. Ainsi, pour toucher le plus grand nombre d’élèves, la réflexion devrait se porter sur un ensemble de dispositifs différents, mais clairement lisibles, offerts à l’intérieur d’un même établissement.

Dix ans après la loi sur les enseignements artistiques, ceux-ci ont à l'évidence progressé dans la présence sur le terrain mais aussi dans leur meilleure reconnaissance par le public scolaire. **A l'instar de l'éducation physique et sportive, une place effective dans la réussite des élèves dépendrait aujourd'hui de la prise en compte de structures diversifiées et de l'obligation pour tous les élèves de faire la preuve à l'issue de leurs études au collège et au lycée de la pratique d'un art.**

Au terme de cette étude nous pourrions nous interroger sur ce qu'auraient répondu les élèves si les questions qui leur ont été posées avaient porté sur l'une des trois disciplines qu'ils considèrent comme indispensables à leur réussite ? Auraient-elles déclenché un ensemble de réponses aussi important, tout à la fois homogène et plein de contradictions ? Auraient-elles suscité un tel éventail de paroles d'espoir, d'engagement et de confiance ?