



L'Education aux Arts et à la Culture

Rapport présenté à

Monsieur le Ministre délégué
à l'Enseignement Scolaire

Monsieur le Ministre de la Culture
et de la Communication

Christine Juppé-Leblond
Inspectrice générale de l'éducation nationale

Anne Chiffert
Inspectrice générale de l'administration des
affaires culturelles

Gérard Lesage
Inspecteur général de l'administration de
l'éducation nationale et de la recherche

Marie-Madeleine Krynen
Inspectrice générale de la création et des
enseignements artistiques

Janvier 2003

Nous tenons à exprimer notre reconnaissance à tous ceux qui ont accepté de nous recevoir et de nous faire part de leurs analyses et de leurs points de vue sur le sujet qui nous a été confié conjointement par le Ministre délégué à l'enseignement scolaire et le Ministre de la Culture et de la Communication : l'éducation artistique des jeunes français.

Les élus, les responsables des services de l'Etat au niveau central ou déconcentré, les artistes et les professionnels de la culture, les chefs d'établissements et les enseignants, les élèves et leurs parents, tous ont apporté leur contribution à notre réflexion.

Ils ont été si nombreux que nous sommes contraints de renoncer à les citer nommément. Que chacun d'entre eux en soit remercié.

SOMMAIRE

Préambule

Objectifs et méthode de travail de la mission

I – L'héritage du XXe siècle : le rôle moteur de l'Etat

1.1. – Trente années de continuités et d'enracinement

1.2. – Le plan de cinq ans pour les Arts et la Culture

II – Les missions fondamentales du Ministère de la Jeunesse de l'Education Nationale et de la Recherche

2.1. - Garantir le socle des enseignements obligatoires et l'ouverture de l'Ecole aux partenariats extérieurs

- A l'école primaire
- Au collège
- Au lycée : lycée d'enseignement général, lycée professionnel

2.2. - Poursuivre la diversification et les variations de parcours en partenariat avec le Ministère de la culture et de la communication et les collectivités territoriales

- Les dispositifs transversaux
- Les activités complémentaires

2.3. - Renforcer la formation des enseignants en lien avec celle des partenaires extérieurs

- La formation initiale
- La formation continue

2.4. - Garantir l'efficacité de l'action par un pilotage amélioré

- Les services centraux
- Les services déconcentrés
- Le pilotage partagé

III – Les missions du Ministère de la Culture : le développement de l’offre artistique et culturelle

3.1. – Construire une nouvelle stratégie fondée sur le partenariat entre l’Etat et les collectivités territoriales

3.2. – Les collectivités territoriales sont devenues, en droit et en fait, des acteurs essentiels de l’éducation artistique

3.2.1. – L’impact des lois de décentralisation

- a) dans le domaine scolaire et de la formation professionnelle
- b) dans le domaine des enseignements spécialisés
- c) la création des filières culturelles de la Fonction publique territoriale

3.2.2. – Les collectivités territoriales disposent d’une situation stratégique

3.2.3. – La réussite passe par une mobilisation conjointe de l’Etat et des collectivités territoriales

3.3. – Organiser la cohérence des réseaux

3.3.1. – mieux articuler les enseignements dispensés par l’éducation nationale et ceux relevant des collectivités territoriales

- a) la musique
- b) les arts plastiques
- c) la danse
- d) le théâtre

3.3.2. – Faire de l’élargissement des publics des institutions culturelles un enjeu conjoint du ministère de la Culture et des collectivités territoriales

- a) le taux de fréquentation des lieux de spectacle et du patrimoine ne progresse que faiblement
- b) nombre d’institutions du spectacle vivant sembleraient considérer l’éducation artistique comme une mission complémentaire
- c) la consolidation des services éducatifs des institutions culturelles doit être un objectif partagé

3.3.3. – La formation des artistes et des acteurs culturels doit être une priorité

- a) pour les établissements d’enseignement supérieur sous tutelle du ministère de la Culture
- b) le cas des Centres de formation des musiciens intervenant en milieu scolaire
- c) établir une convention-cadre avec le Centre National de la Fonction publique territoriale

3.4. – Organiser la cohérence des territoires

- 3.4.1. – Réflexion sur les rôles potentiels des différents niveaux des collectivités territoriales
- 3.4.2. – Faire des plans locaux d'éducation artistique l'outil privilégié de la généralisation
- 3.4.3. – Créer des comités départementaux (ou régionaux) d'éducation artistique
- 3.4.4. – Organiser des Assises nationales de l'éducation artistique

3.5. – Consolider les services du ministère de la Culture

IV – L'enjeu des moyens budgétaires

V – Récapitulatif des propositions

Préambule

Du colloque «pour une école nouvelle», tenu à Amiens en mars 1968, à la recherche d'une nouvelle pédagogie où la formation culturelle, l'éducation artistique et l'ouverture au monde moderne seraient intégrées à la formation générale jusqu'à la mise en œuvre, en décembre 2000, du « Plan de cinq ans pour l'Art et la Culture », ce sont plus de trente années qui se sont écoulées au cours desquelles les collectivités publiques et les acteurs culturels n'ont cessé de se confronter à ce grand défi de société, que le XXème siècle n'aura finalement pas permis de relever : offrir à chaque jeune Français, un égal accès à la culture.

Cependant, l'utopie des précurseurs, portée par la parole des différents gouvernements et l'action militante de beaucoup d'enseignants et de professionnels sur le terrain, semble s'être enracinée dans notre conscience collective pour être désormais reconnue comme un véritable droit.

Les mises en œuvre successives de plans, lois, décrets, circulaires, directives, protocoles interministériels, chartes, programmes, fonds incitatifs, réformes administratives n'ont cessé en effet d'afficher la volonté politique de reconnaître la culture comme un élément majeur du progrès des individus comme du corps social par les valeurs de création, d'écoute, d'échange, de cohésion, dont elle est porteuse.

Dans le même temps, les collectivités territoriales s'efforçaient de répondre à la demande croissante de leurs administrés en créant et développant des écoles de musique, de danse, de théâtre, des écoles d'art, en installant et confortant, en partenariat avec l'Etat, des services éducatifs dans les institutions culturelles.

Pour autant, les progrès réalisés s'accompagnent, malgré tous les efforts accomplis, d'un sentiment d'insatisfaction largement partagé, car la place de l'éducation à l'art et à la culture demeure toujours précaire et aléatoire.

Ainsi, dans l'enseignement primaire, peine-t-on à offrir aux enseignants la formation leur permettant d'assurer au mieux les ambitieux programmes officiels. Dans les collèges, l'organisation des horaires et l'aménagement des locaux rendent-ils les conditions d'enseignement souvent difficiles. Au lycée enfin les enseignements artistiques ne figurent plus parmi les disciplines obligatoires et le système optionnel voit sa symbolique et sa portée minorées du fait que ces enseignements sont prioritairement réservés à la seule filière littéraire.

Cependant, cet éclairage très cru sur les réalités des conditions de l'enseignement artistique au sein du système scolaire, ne doit pas faire perdre de vue les avancées décisives liées à l'engagement soutenu du ministère de l'éducation nationale, l'action déterminée du ministère de la culture, l'important effort des collectivités territoriales, et enfin, le dynamisme de nombre d'enseignants, de professionnels des arts et de la culture. L'école est dorénavant

largement ouverte sur le monde de la culture et les relations nécessaires entre établissements d'enseignement et institutions culturelles, constituent désormais une réalité effective que chacun salue.

La stabilisation d'une doctrine, la diversification des enseignements et des voies de la sensibilisation à l'art, la possibilité de développer, à tous les niveaux des cycles d'enseignement, des projets en partenariat avec les acteurs culturels, le maillage exceptionnel des institutions culturelles dont notre pays dispose aujourd'hui, principalement gérées par les collectivités territoriales, sont les grands acquis de ces dernières décennies constituant, pour les années à venir, les atouts sur lesquels re-fonder de nouvelles stratégies.

La mise en œuvre d'une véritable éducation artistique pour tous, dont la responsabilité et les moyens sont de fait partagés entre l'Etat, les collectivités territoriales et les professionnels de la culture, suppose une réflexion sur les rôles et les priorités de ces trois partenaires dans la perspective d'une meilleure complémentarité et, partant, d'une meilleure efficacité.

L'enjeu, aujourd'hui comme hier, est de bâtir une politique réaliste tendant vers la généralisation de l'éducation artistique en s'appuyant sur l'ensemble des forces disponibles au sein de la nation.

*

**

Objectifs et méthode de travail de la mission

Par lettre conjointe du 3 juillet 2001, le ministre de la culture et de la communication et le ministre délégué à l'enseignement scolaire ont confié aux inspections générales de leur département une mission d'analyse et de proposition. L'expertise devait porter « sur les enseignements et les activités artistiques et culturels du primaire à l'Université et prendre en compte la diversité des disciplines, des moyens et des partenaires engagés. »

C'est donc à une réflexion large qu'était conviée la mission d'inspection qui a de ce fait retenu une définition ouverte du concept d'éducation artistique et culturelle, afin d'y inclure toutes les démarches pédagogiques concourant à apporter aux jeunes d'âge scolaire, un éveil, une initiation ou un enseignement aux arts et à la culture.

L'ampleur de la tâche, conjuguée à la brièveté du délai accordé pour l'élaboration du rapport, a conduit les inspecteurs généraux à différer leurs investigations et analyses sur l'enseignement supérieur, hormis pour ce qui est de sa participation à la formation des enseignants et intervenants.

La méthode de travail retenue par la mission d'inspection a consisté, pour l'essentiel, à recueillir au niveau national le témoignage de nombreux responsables, à transmettre et exploiter quelques questionnaires et à approfondir

l'analyse dans cinq académies où elle a rencontré les différents acteurs de la mise en œuvre de l'éducation artistique.

Les entretiens menés à l'échelon central ont permis de recueillir les points de vue des structures administratives en charge de cette politique, de l'inspection générale de l'éducation nationale (enseignements artistiques et enseignement primaire), des associations et organisations représentatives d'élus, de professionnels, d'enseignants.

Des grilles d'analyse ont été adressées aux recteurs et délégués académiques à l'action culturelle (DAAC) ainsi qu'aux inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR). Le taux de retour, plutôt satisfaisant, a permis d'en assurer une exploitation utile.

Les visites sur le terrain enfin se sont déroulées dans les académies de Dijon, Lille, Nancy-Metz, Rennes et Toulouse. A chaque fois les interlocuteurs rencontrés y ont été nombreux, recteurs, directeurs régionaux des affaires culturelles (DRAC) et leurs proches collaborateurs inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale (IA/DSDEN), IA/IPR, DAAC, conseillers pour l'éducation artistique, conseillers sectoriels, responsables administratifs, directeurs d'établissements publics (IUFM, CRDP) et leurs équipes impliquées dans le champ de l'éducation artistique, chefs d'établissement et directeurs d'école, enseignants, élus de conseils régionaux, généraux, de communes et agglomérations, fonctionnaires territoriaux, représentants de structures culturelles, artistes....

Des rencontres avec des parents d'élèves, des élèves ont été organisées. Quelques visites dans des classes ont de même pu être réalisées.

Lors de ces déplacements, le principe de réunions partenariales a été, de manière générale privilégié, permettant ainsi la prise en compte de la complémentarité des approches et des points de vue.

Ainsi après avoir rappelé dans une première partie l'évolution historique des politiques d'éducation artistique le présent rapport sera composé de deux évaluations croisées :

- la première à laquelle se sont attachés les Inspecteurs généraux du ministère de l'Education nationale présentera l'ensemble de l'offre artistique et culturelle développée dans les écoles, collèges et lycées, la formation des enseignants et le pilotage du dispositif d'éducation artistique, aux niveaux central et déconcentré ;

- la seconde, assurée par les Inspecteurs généraux du ministère de la culture proposera une analyse sur la place spécifique que celui-ci tient dans la politique d'éducation artistique, sur le rôle des collectivités territoriales qui ont toujours été ses partenaires, et sur les stratégies qui devraient être mises en oeuvre pour concourir à l'objectif de généralisation ;

- enfin une dernière partie présentera la problématique des moyens.

I. L'héritage du XX siècle : le rôle moteur de l'Etat.

1.1 Trente années de continuité et d'enracinement :

NOMBREUSES SONT DEPUIS UNE TRENTAINE D'ANNÉES LES DÉCLARATIONS QUI PROCLAMENT LES VERTUS ET LA NÉCESSITÉ DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE. Nombreux et divers sont également les dispositifs qui en ont inscrit les principes dans la réalité juridique et administrative : textes normatifs, décisions administratives, protocoles, chartes, programmes.

En évoquer la succession permet d'apprécier la permanence des objectifs, pour l'action, et le plus souvent des orientations retenues pour l'action mais aussi au bout du compte d'appréhender l'importance du chemin qui reste à parcourir.

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE NE CESSE EN EFFET D'ÊTRE UNE PRIORITÉ MAIS LE RAPPEL QUI EN EST RÉGULIÈREMENT FAIT LAISSE SOUPÇONNER LA MODESTIE DES AVANCÉES.

Retracer un historique exhaustif de l'entrée progressive de l'art à l'école commanderait de remonter aux arrêtés de 1878 et 1879 qui marquent l'entrée de l'enseignement du dessin et de la musique à l'école.

On peut cependant s'en tenir à une histoire plus courte qui situe l'origine des réflexions actuelles aux travaux préparatoires du VIème Plan . Des liaisons entre le système scolaire et l'action culturelle sont alors évoquées. Au colloque d'Amiens qui se tient en mars 1968 sur le thème d'une école nouvelle, les idées qui soutiennent la quête du développement de l'éducation artistique sont déjà là : l'égalité des disciplines dans l'épanouissement de l'individu, la nécessité de fortifier le sens créatif des enfants tout autant que d'en faire des « consommateurs d'art ».

Les mutations que connaît alors la société française sont favorables aux initiatives novatrices. Ce sera le tiers temps pédagogique dans l'enseignement primaire (1969), le 10% pédagogique dans l'enseignement secondaire (1973), les projets d'activité éducative et culturelle (1979) puis les projets d'action éducative(1981).

Simultanément sont prises des mesures qui confortent l'enseignement des disciplines artistiques. Ce seront la création des options «arts plastiques » et « musique » au lycée en 1968, d'un baccalauréat de technicien musique en 1972 puis danse en 1976, l'ouverture des classes à horaires aménagés en 1974. Plus tardivement, on assistera à la création d'une option arts dans la série L (1989) avec une large diversification des spécialités (cinéma et audiovisuel, théâtre, danse), complétée en 1993 par l'introduction d'un enseignement d'histoire des arts et en 1999 par un enseignement de la danse.

On peut simultanément observer le rapprochement des secteurs de l'éducation nationale et de la culture par le moyen de protocoles ou conventions.

Le protocole de 1983 sera particulièrement fécond qui débouchera sur la création des ateliers de pratique artistique, des centres de formation des musiciens intervenants, des classes culturelles. C'est aussi en application de ce protocole que progressera de manière significative la participation des artistes à la formation des publics scolaires, que s'accroîtront très fortement les moyens des services éducatifs dans les musées. La mise à disposition, à compter de 1992, d'emplois d'enseignants auprès des DRAC permettra à la coopération entre les deux ministères de prendre une ampleur renforcée.

Le protocole de 1993 innove en imaginant une politique sélective de sites, prenant appui sur les ressources culturelles locales, et visant à offrir dans les territoires considérés, à chaque enfant un « itinéraire cohérent d'initiation artistique ». L'objectif est de donner aux élèves « les repères nécessaires à la fréquentation autonome des équipements culturels et à la rencontre avec les œuvres d'art. » L'accent est mis également sur la formation des enseignants.

Les initiatives ainsi prises pour promouvoir l'éducation artistique à l'école nécessitent, au niveau de l'administration, impulsion, coordination, suivi. Le souci du pilotage accompagne la mise en œuvre des mesures.

C'est vers le schéma d'une administration de mission que se tournent les responsables.

En 1978 est créée la mission d'action culturelle en milieu scolaire, qui cohabitera en 1982 avec la mission des enseignements artistiques.

A ces missions strictement internes à l'éducation nationale, succédera en 1993 la mission pour le développement de l'éducation artistique de facture différente puisque interministérielle dans sa composition.

Parallèlement auront été mis en place des chargés de mission ad hoc dans les rectorats qui, sous des appellations diverses, se sont maintenus jusqu'à aujourd'hui.

« Composante fondamentale de la formation générale », apportant une « contribution spécifique irremplaçable dans [le domaine] du développement de l'intelligence », participant « avec efficacité, à la lutte contre l'échec scolaire », ces phrases sont extraites de la conférence de presse accompagnant la signature en novembre 1993 du protocole d'accord relatif à l'éducation artistique. De semblables citations pourraient être tirées de l'analyse des déclarations et exposés joints à la présentation des diverses mesures sommairement présentés ci-avant . Tous marquent la volonté de faire de l'éducation artistique une mission fondamentale des ministères de l'éducation et de la culture. En votant la loi de janvier 1988 sur les enseignements artistiques, le Parlement avait souhaité reconnaître solennellement l'importance de cet enseignement¹ dont un Haut

¹ « Les enseignements artistiques contribuent à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la culture. Ils favorisent la connaissance du patrimoine culturel ainsi que sa conservation et participent au développement de la création et des techniques d'expression artistiques.... »

Comité était chargé de suivre la mise en œuvre des mesures administratives et financières nécessaires à son développement.

Les volontés et efforts n'ont donc pas manqué.

1.2 Le plan de cinq ans pour les Arts et la Culture

Dernière manifestation en date de cette politique, le plan de 5 ans pour les arts et la culture de 2000 est le lointain successeur d'un autre plan de 5 ans, conçu en 1993, quelques semaines avant que l'alternance politique ne mette un terme à sa brève existence.

Si l'esprit qui préside au dernier plan de 5 ans n'est pas nouveau, les formules choisies pour sa présentation témoignent de la **volonté d'un engagement fort de l'éducation nationale**. Ainsi est-il dit qu'à l'école élémentaire « les arts constituent le socle des apprentissage fondamentaux, capables d'appuyer et de consolider l'acquisition du langage, à la fois conquête de la langue maternelle et de tous les autres langages de la voix, de la main, du corps et du regard. », « l'exigence absolue d'une véritable alphabétisation artistique et culturelle de l'enfant » est également réaffirmée.

Quatre grands objectifs sont annoncés :

- la correction des inégalités (sociales et culturelles, géographiques...) avec son corollaire, la généralisation
 - l'équilibre entre héritage culturel et démarches de création
 - la diversité des domaines artistiques comme valeur d'ouverture et d'enrichissement
 - la continuité de la maternelle à l'université.

L'école doit, pour ce faire, **s'ouvrir** sur l'extérieur, notamment par une « **relation directe avec les artistes et les œuvres et un contact avec l'environnement culturel** ». Il conviendra de donner « priorité aux zones rurales isolées, aux zones et réseaux d'éducation prioritaire et aux lycées professionnels ».

Le plan pour les arts et la culture, reprenant à peu de choses près la gamme des domaines des ateliers de pratiques artistiques des années 80, déploie des actions-projet dans les champs suivants : « la musique, la danse, la littérature, le théâtre, les arts plastiques, le cinéma, la photographie, l'architecture, le patrimoine, la culture scientifique et technique, les arts du goût, le design et les musiques actuelles. »

Cette **diversification est présentée comme un outil de généralisation** et un « moyen d'augmenter le nombre de « déclencheurs » susceptibles de toucher une plus grande population d'élèves. De même, elle doit permettre d'augmenter les chances de l'enseignant de monter des projets en rapport avec ses propres centres d'intérêt et faciliter le croisement du domaine choisi avec les disciplines enseignées, favorisant de fait les projets interdisciplinaires.

Le plan de 2000 a apporté des nouveautés comme les **classes à projet artistique et culturel (PAC) ou les pôles nationaux de ressources (PNR)**. Il s'est efforcé d'inscrire l'ensemble des interventions de l'Etat en faveur de l'éducation artistique dans un cadre global et cohérent, de dégager des financements appropriés pour l'initialisation des mesures et de chiffrer les moyens financiers nécessaires à l'essor ultérieur des mesures envisagées. La médiatisation de cet ensemble a été considérable et efficace. **De nombreux espoirs ont été suscités.**

Pour accompagner le plan, une nouvelle mission a été créée, la « mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle » qualifiée de « structure légère d'impulsion » mais dans les faits aux effectifs beaucoup plus lourds (69 personnes) que ceux de ses devancières et au mode d'intervention très centralisé.

Une fonction spécifique en la matière a en outre été dévolue au CNDP et à son réseau «services culture éditions ressources pour l'éducation nationale » (SCEREN).

Ce plan est porté conjointement par le ministère de la culture qui a indiqué en février 2001 aux directions régionales les axes de leur action dans ce domaine.

Deux priorités ont été retenues : la mobilisation des quelques 7000 établissements artistiques et culturels subventionnés, et la formation notamment des intervenants.

« La mission de sensibilisation des publics et d'action éducative des établissements artistiques et culturels constitue l'un des fondements de l'intervention publique en matière culturelle. Cette mission est rappelée dans les chartes des missions de service public (spectacle vivant, art contemporain, enseignement) ».

Il s'agit donc, en premier lieu, d'aider ces établissements à généraliser et renforcer leur service éducatif : aide à la création de postes et à la qualification du personnel existant (notamment les emplois jeunes).

Les DRAC n'ont pas vocation à soutenir l'ensemble des activités mais à apporter «un soutien aux actions éducatives innovantes » : liaison à la création contemporaine, résidence d'artistes, nouvelles technologies, liées à l'aménagement du territoire, contribution à l'élaboration de nouveaux outils pédagogiques...

La formation des intervenants et des médiateurs est la seconde priorité : mise en place par les établissements d'enseignement artistique de modules de formation initiale et continue pour la transmission et la médiation.

Le ministère de la culture apporte aussi sa contribution à la formation des enseignants (conventions DRAC-IUFM).

L'ensemble de la politique contractuelle des DRAC est concerné : inscription de ces priorités dans le cadre des contrats d'objectifs des structures de diffusion et de création, dans les conventions de développement culturel avec les collectivités territoriales.

*

Les continuités de ces trente années sont évidentes : accord sur le **rôle éminent** que doit tenir l'éducation artistique, cette éducation à la sensibilité que notre système scolaire sous estime, sur le principe de sa **généralisation**, sur le souci d'en **diversifier** l'approche en reconnaissant l'apport et l'originalité des diverses disciplines artistiques sur les mérites du **partenariat** et de **l'entrée des artistes à l'école**.

Le rappel des étapes et démarches qui ont jalonné le dernier quart de siècle témoigne clairement d'un engagement constant pour la reconnaissance de la place de l'art et de la culture à l'école.

Au terme du foisonnement des initiatives, l'analogie des idées et des mots repris dans les documents officiels pour inciter à l'action paraît dessiner un paysage immobile. Il est vrai que ceux qui croient sont sans doute impatients et que ceux qui doutent² peuvent trouver dans l'irrégularité du rythme des interventions publiques, et notamment dans la discontinuité de l'effort budgétaire, prétexte à l'inaction.

Il vient toutefois d'être fait état de mouvements qui ont d'ailleurs fait écho à une sensible évolution des mentalités dans la demande des familles, l'attente des élèves, la perception des enjeux de l'art à l'école par les enseignants, très largement au delà des seuls personnels spécialisés dans les disciplines artistiques.

Le sujet est sans doute parvenu aujourd'hui à un degré de maturité inédit. L'accueil réservé au plan de cinq ans pour les arts et la culture, tel qu'a pu l'enregistrer la mission d'inspection générale lors de rencontres diverses avec des interlocuteurs variés, notamment dans les établissements scolaires, est à cet égard particulièrement significatif.

Même si du chemin reste à parcourir, le statut des disciplines du champ artistique à l'école s'est affirmé.

Trois remarques confortent cette idée.

* Au-delà de ses apports spécifiques, sa **contribution à la formation générale de l'élève** est reconnue. Les liens qui peuvent s'établir avec les autres champs disciplinaires, l'interpénétration de l'artistique et du culturel avec la globalité des autres apprentissages sont soulignés. Le temps est moins à

² Pierre Baqué, dans un rapport de 1989, dédiaçait son avant-propos à ceux qui croient, à ceux qui doutent, à ceux qui nient. Sans doute par l'effet de l'évolution des mentalités, les rapporteurs n'ont guère rencontré ceux qui nient.

l'opposition des formes d'intelligence qu'à la recherche de leurs complémentarités et aux transferts qu'autorisent des processus d'acquisition différents .

Simultanément, une demande de formation se fait jour dans des champs nouveaux, comme l'éducation à l'image par exemple, contribuant à consolider le rôle de ces enseignements.

* **L'influence positive d'une pratique artistique et culturelle des élèves sur le climat des établissements** est également unanimement admise. Quelle que soit la nature du dispositif mis en place, classes à projet artistique et culturel , ateliers de pratique artistique, écoliers, collégiens ou lycéens au cinéma,, les élèves, enseignants, chefs d'établissement rencontrés par les rapporteurs, en souhaitant témoigner de leur adhésion, toujours avec enthousiasme, ont confirmé cette analyse.

Un rapport du groupe des enseignements artistiques de l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) (2000) avait déjà noté à l'issue des entretiens conduits avec un échantillon d'élèves dans 27 établissements la « dimension d'éducation à la tolérance dont seraient porteurs les enseignements artistiques et [leur] rôle véritable dans la construction de sa propre responsabilité.... ».

* L'engouement que l'on observe actuellement pour les métiers à dominante artistique (le succès de ces formations dans l'enseignement supérieur en témoigne) favorise de même l'enracinement de l'éducation artistique dans le second degré. Les rencontres avec les artistes et plus généralement les professionnels des arts et de la culture jouent à cet égard un rôle essentiel dans la connaissance des métiers et partant dans la contribution des enseignements artistiques à l'éducation à l'orientation.

*

**

II. Les missions fondamentales du Ministère de la Jeunesse de l'Education nationale et de la Recherche

Les devoirs de l'Etat en matière d'éducation artistique s'inscrivent dans la continuité des principes de la Loi du 10 juillet 1989 fixant les orientations du système éducatif.

« Le droit à l'éducation et à la formation est assuré en France...l'Etat garantit l'exercice de ce droit à tous les enfants et les jeunes qui vivent sur le territoire national quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. »

La première mission du Ministère de la Jeunesse de l'Education nationale et de la Recherche est donc d'assurer la mise en œuvre de la généralisation d'un socle commun de savoirs et de savoir faire en s'appuyant sur un corps enseignant formé et outillé, sur un dispositif de pilotage et d'accompagnement efficace et sur des moyens pérennes.

2.1 Garantir le socle des enseignements obligatoires et leur accompagnement en lien avec les partenaires de l'Ecole

Quelles que furent les variations des politiques d'éducation et de méthodes de mise en œuvre, **c'est toujours sur la base stable des enseignements obligatoires que s'est construite et que doit se construire la démocratisation de l'éducation artistique.**

Ce principe n'exclut ni les évolutions de contenus ni les variations de dispositifs, ni l'élargissement des champs artistiques. Il exprime une nouvelle fois fortement que **l'égalité des chances** – plus fragile ici que partout ailleurs – **ne peut se construire que dans l'espace et le temps communs de l'école**. Or cet espace – temps est limité et l'exercice d'une généralisation à entrées multiples y est difficile.

C'est donc ainsi que peu à peu, sous cette double contrainte, s'est élaborée une doctrine aujourd'hui stabilisée, commune à tous les domaines artistiques qui permet de concilier – si ce n'est réconcilier – les enseignements fondamentaux et les pratiques culturelles les plus fécondes dans la diversité de leurs dispositifs.

Cette doctrine qui tente de simplifier sans l'appauvrir le foisonnement des choix s'est concrétisée dans les documents conçus à l'initiative du Cabinet, par l'IGEN, la direction des enseignements scolaires (DESCO) et la Direction des enseignements supérieurs (DES) pour l'Espace des arts du Salon de l'éducation 2002.

De l'école à l'université apparaissent « trois composantes complémentaires : une **pratique artistique** qui met en jeu le corps et la sensibilité, une **approche culturelle** réunissant les savoirs sur les œuvres du patrimoine et la découverte de la création contemporaine ; des **techniques et des méthodes** à maîtriser .

L'offre de formation artistique se caractérise par sa cohérence, sa diversité et sa continuité. Elle prend des formes variées, selon le niveau de la scolarité, le statut des enseignements (obligatoire/optionnel/facultatif) et les situations d'apprentissage (**enseignements / dispositifs transversaux / activités complémentaires**) ».

Théoriquement l'articulation et les variations entre « enseignements » et autres « situations d'apprentissage » offrent donc aux élèves et aux enseignants une large palette de possibles dans une continuité et une cohérence souhaitées. La diversification « en marche » des domaines artistiques élargit les choix et prend en compte la diversité des goûts et des compétences.

Les documents d'information réalisés devraient enfin permettre à tous les acteurs et usagers du système d'y voir un peu plus clair dans l'offre actuelle d'éducation artistique au sein de l'Ecole.

Reste, comme souvent, à faire connaître, comprendre et appliquer ces principes et méthodes que les textes des programmes officiels commencent à décliner par niveaux .

Reste aussi à en assurer l'accompagnement et les moyens.

L'école primaire

Les déclarations sont unanimes, **l'école primaire représente l'enjeu majeur.**

Après l'éveil artistique « global » et la prise de conscience, en maternelle, « du regard et du geste » et « de la voix et de l'écoute », l'école élémentaire consacre désormais trois heures obligatoires hebdomadaires à « l'éducation artistique ».

C'est le temps du premier contact, celui de l'initiation aux langages artistiques.

A un moment où ils sont particulièrement disponibles, les enfants doivent y acquérir les fondements de tous leurs futurs apprentissages. Il faut y concilier globalité, ouverture, construction de la motivation, mais aussi références solides, acquisitions précises de savoir et de savoir-faire.

Les derniers textes de programmes parus (BO du 14 février 2002) sont complets et ambitieux .

L'éducation artistique est délibérément **intégrée aux programmes**, le développement de " l'intelligence sensible " est étroitement associé à celui d'une intelligence plus spéculative.

Les enseignements artistiques , considérés comme faisant partie des « savoirs solides et différenciés » participent donc aux apprentissages dits "fondamentaux ".

On ne peut que souscrire à des textes réfléchis qui apportent aux enseignants des références solides même s'ils alertent quelque peu le lecteur attentif sur la question des horaires « dus » dont «la répartition ne peut être interprétée à la lettre, dans la mesure où chaque domaine n'est jamais fermé sur lui-même ». Petite phrase qui – même si on en comprend l'intérêt pédagogique - laisse imaginer bien des dérives d'interprétation.

A l'école élémentaire, deux grands domaines artistiques sont donc clairement identifiés et théoriquement obligatoires. Autrefois connus sous les noms de « chant et dessin », ils sont devenus aujourd'hui « **éducation musicale** » qui fait une large place, au côté des « pratiques vocales » »à « l'écoute d'œuvres » et « **arts visuels** » qui élargissent les arts plastiques à une éducation à l'image, fixe et animée, encore balbutiante mais prometteuse. A ces piliers fondateurs, viennent désormais s'ajouter officiellement le **théâtre** qui conforte la maîtrise des langages et la **danse** qui intègre le territoire des activités physiques et sportives.

L'éducation de l'œil, de l'oreille et du corps - qui se consolideront plus tard - sont donc en principe assurés pour tous dans le cadre des enseignements obligatoires, accompagnant ainsi le développement sensoriel progressif de l'enfant. Des activités complémentaires tels qu' ateliers artistiques, classes culturelles, et classes à PAC peuvent, lorsque l'école en prend l'initiative et s'en donne les moyens, venir enrichir ces enseignements par d'autre domaines artistiques importants comme l' architecture et le patrimoine, la photo, le cinéma, le théâtre, le cirque ...

Tout irait donc pour le mieux si la réalisation effective de cette éducation artistique correspondait aux intentions affichées.

Or les entretiens et les visites effectuées montrent que **la réalité est très mal connue**. On **manque de précisions quantitatives et d'évaluation qualitative** sur la situation des enseignements artistiques obligatoires. La seule certitude absolue est la grande disparité des formations initiales des enseignants « polyvalents » du premier degré dans ces domaines (voir infra : formation) et , le malaise induit par les écarts importants dans les pratiques pédagogiques selon les aléas des parcours personnels.

Deux déficits viennent alourdir le diagnostic.

* Les **inspections** spécialisées (IA-IPR) en musique et arts plastiques se consacrent en effet à l'enseignement secondaire et manquent de temps pour faire le point avec leurs collègues sur l'état de l'enseignement primaire. Les rapports d'inspection des IEN ne fournissent guère d'informations utiles sur ces domaines «non prioritaires » qu'ils avouent n'évaluer que très rarement ce qui n'encourage guère les bonnes volontés.

Les postes de **chargés de mission** qui assuraient jusqu'en 1999, auprès de l'inspection générale, le suivi et l'évaluation du premier degré n'ont pas été renouvelés, ce qui pose un redoutable problème et empêche toute vision globale des parcours d'enseignements et de l'état des disciplines.

* Quant aux **conseillers pédagogiques** en arts plastiques et en éducation musicale qui constituent aujourd'hui un élément clé du soutien aux enseignements artistiques, ils sont en nombre insuffisant (environ 250 dans

chacune des 2 disciplines pour 1377 circonscriptions) et leur développement semble stoppé alors que les textes d'application de la loi de 1988 en prévoyait un par art et par circonscription.

Force d'impulsion, d'organisation et de coordination de projets, ils s'impliquent aussi dans des actions de formation ; ils jouent un rôle de proximité indispensable.

Recrutés sans épreuves techniques, sur la base d'un mémoire et d'une épreuve pédagogique, ils sont souvent en porte-à-faux entre deux profils : celui du pédagogue - artiste, ou de l'artiste – pédagogue, et manque d'une formation repensée, adaptée aux nouveaux contenus de programmes, et l'évolution de la doctrine.

Ainsi même si la vision reste parcellaire, force est de constater que **la situation de l'éducation artistique dans le premier degré , malgré la richesse des textes et les proclamations d'usage est plus qu'hétérogène et pose de graves questions de formation des maîtres et d'accompagnement pédagogique**. Des réalisations exemplaires côtoient des carences irréversibles : l'égalité républicaine est loin d'être respectée.

Le premier degré étant la clé de tous les autres, il faut prendre un certain nombre de mesures immédiates qui dépassent de loin la distribution de quelques crédits .

Des décisions sur la formation initiale et continue des maîtres, le renforcement de l'accompagnement et de l'encadrement s'imposent prioritairement.

Dans cet ensemble nuancé, **l'éducation musicale a connu** dans l'école primaire française une **aventure heureuse** dont d'autres arts pourraient s'inspirer.

Le développement des pratiques vocales (« une chorale par école »), la signature récente du texte sur « les chartes départementales pour le développement des pratiques vocales et chorales » marquent des avancées significatives et durables. La circulaire interministérielle d'août 2002 sur les **classes à horaires aménagés musique** (CHAM, au nombre de 80) qui permet aux élèves de bénéficier à la fois des objectifs généraux de l'éducation musicale et de démarches d'approfondissement complète le paysage très structuré de l'enseignement de la musique.

La création interministérielle des CFMI (au nombre de 9 actuellement) en 1983, prélude d'un vaste plan d'accompagnement des maîtres dans le domaine musical, fut un progrès incontestable et très novateur dans le partenariat avec les collectivités. La mise à disposition du milieu scolaire de **musiciens intervenants** , très bien formés, souvent recrutés dans les écoles de musique permettait en effet de renforcer les compétences des maîtres, d'offrir un partenariat professionnel extérieur et d'assurer le lien avec les écoles de musique, donc, la cité. Un recensement récent estime à environ 4000, leur nombre dans les

écoles, dont 1500 sont titulaires du "diplôme universitaire de musicien intervenant" (DUMI).

Mais leur situation n'est pas claire et il conviendrait, par un nouveau texte, de confirmer leur rôle auprès des professeurs, en en fixant le cadre et les modalités.

L'exemple de la musique a inspiré, mais peu encore, les **arts visuels**. Des mesures très récentes ont permis l'intégration de **plasticiens intervenants** issus des centres de formation situés dans 4 écoles d'art relevant du ministère de la culture. Mais ni leur formation ni leurs interventions ne sont de même nature que celles des musiciens. Aucun accord interministériel n'a eu lieu, le statut de ces personnels est donc flottant, leurs **compétences diverses**. Ils semblent pour l'instant se situer délibérément sur le terrain de la pédagogie de projets (classes culturelles ou classes à PAC) plutôt que sur l'accompagnement des enseignements. De plus il n'existe pas, pour les arts plastiques, de réseau d'écoles territoriales équivalent à celui des écoles de musique et les partenariats restent rares. C'est sans doute, un chantier à ouvrir en lien avec l'enseignement supérieur universitaire.

L'ensemble des mesures susceptibles d'améliorer de façon significative la situation de l'enseignement artistique en primaire semble également lié à l'existence d'un partenariat rectorat (Inspections académiques) / DRAC, équivalent à celui qui existe dans d'autres situations d'enseignement (les enseignements de spécialité dans les lycées par exemple). L'enseignement primaire est en fait peu concerné par les procédures partenariales ; il n'y est pas habitué et les démarches administratives et financières nécessaires aux montages de projets lui sont peu familières. Une meilleure formation des personnels de direction et d'administration serait bienvenue.

Quelques exceptions de qualité comme les partenariats fructueux développés dans le cadre des plans et contrats locaux d'éducation artistique (CLEA) présentés plus loin par le ministère de la culture et de la communication mériteraient de faire davantage école .

Il est donc frappant de constater que **sans aides extérieures le professeur des écoles est souvent démuni devant l'ambition et la nouveauté des contenus des programmes obligatoires des enseignements artistiques**.

Si la synthèse de la consultation sur les programmes de primaire (BO du 29 juin 2000) fait encore apparaître la crainte tenace mais non justifiée que les intervenants puissent à terme « remplacer » les enseignants dans les domaines artistiques, elle souligne aussi fortement l'urgence d'une réforme de la formation initiale et continue des enseignants qui rassurerait les derniers inquiets en développant le volet d'un « bon usage du partenariat ».

Les enseignements obligatoires à l'école primaire ne manquent donc ni d'objectifs précis, ni d'ambition artistique, loin s'en faut. La difficulté tient à l'inadéquation de la formation des enseignants, aux carences de l'encadrement et à la disparité de l'accompagnement et des partenariats.

Pour corriger ces carences il est impératif de concevoir **une formation initiale et continue qui permette à l'ensemble des professeurs d'assurer une partie des programmes et d'engager des partenariats sur les secteurs de compétence plus fragiles pour eux, puis d'habiliter des « professeurs – ressources », reconnus dans le cadre de « polyvalences d'équipes ».**

Encadrés par des conseillers pédagogiques et avec l'appui des professionnels extérieurs, les enseignements artistiques bénéficieront ainsi d'une solide architecture.

C'est dans ce sens qu'il faut agir en priorité pour que les 60 000 écoles de France aient rapidement une chance égale d'accès aux arts et à la culture.

Le collège

Avec ses 4965 établissements et ses 12 000 enseignants d'arts plastique et d'éducation musicale, le collège connaît une situation sensiblement différente.

C'est **le temps de la consolidation des savoirs et des pratiques**, le seul moment de la scolarité où deux enseignements artistiques, les arts plastiques et l'éducation musicale, sont depuis longtemps vraiment obligatoires pour tous.

Des atouts, un bon potentiel mais aussi des faiblesses importantes s'y côtoient.

Pour les enfants, devenus rapidement des adolescents, les démarches doivent s'adapter aux nouveaux enjeux liés à cette période de leur vie dans des contextes sociaux et géographiques très hétérogènes.

Poursuivant l'émergence accomplie en primaire, les disciplines sont nettement identifiées et placées sous la conduite d'enseignants spécialistes. Mais ceux-ci sont souvent confrontés à des conditions d'exercice difficiles.

Les programmes de collège, qui font actuellement à nouveau l'objet d'une réflexion approfondie et d'une relecture systématique, datent respectivement de 1996 pour la 6^{ème}, 1997 pour la 5^{ème} et la 4^{ème}, cycle central, de 1998 pour la troisième. Ce sont donc les plus anciens et, quelle que soit la qualité et la densité des contenus, leur présentation comme leur lecture donne le sentiment d'une juxtaposition assez disparate qui témoigne de rédactions séparées et d'auteurs aux tempéraments différents. On note en particulier, malgré les efforts des rédacteurs, des **ruptures de tons et de styles incompréhensibles d'un niveau à l'autre**, en particulier pour celui de troisième. On est également frappé par les **écart considérables, difficiles à admettre pour les lecteurs candides que sont les élèves et leurs familles entre les doctrines et les méthodes énoncés par les programmes d'arts plastiques et d'éducation musicale**, quelle que soit la qualité des contenus respectifs. La réalité d'expressions artistiques différentes ne pouvant justifier de telles variations d'objectifs et de sens pédagogiques, un effort

d'homogénéisation de l'ensemble s'impose, sur le mode de ce qui a été fait pour les nouveaux programmes de lycée.

Le résultat du travail du groupe réuni autour de René Rémond sur le sujet est très attendu.

En bref **le manque de cohérence et de continuité apparaît ici fortement et impose une réactualisation** rapide qui tienne compte de la nouvelle doctrine de l'éducation artistique, de l'évolution des programmes de primaire, en amont, et de lycée, en aval.

A cette difficulté d'interprétation des contenus s'ajoutent des conditions d'enseignement diverses et relativement aléatoires :

Le travail quotidien des enseignants est conditionné par **une organisation morcelée des horaires (1h + 1h)**, et par de fréquents **éclatement des services** sur 2 ou même 3 établissements qui rendent quasiment impossible (sauf exceptions témeraires...) toute démarche pédagogique inscrite dans une cohérence et une durée plus longues pour des sorties ou des travaux interdisciplinaires. Le manque d'identification de **locaux** spacieux et équipés dédiés aux enseignements artistiques, la pauvreté des **équipements** ajoutent à la difficulté et sont autant de freins supplémentaires à la dynamique artistique d'un collège.

Certes **la satisfaction apportée par réduction tant attendue de leur service à 18 heures** est arrivée à point nommé pour calmer les esprits, apporter un nouveau climat et donner le sentiment d'une reconnaissance disciplinaire légitime mais cette mesure coûteuse a eu pour conséquence immédiate d'induire des **déficits d'effectifs qui ont provoqué un recrutement important de contractuels** de niveaux très inégaux et accentué ainsi **l'hétérogénéité du corps enseignant spécialisé**.

Ainsi, il faut bien admettre que la situation des enseignements artistiques au collège reste peu satisfaisante et pour l'instant relativement figée dans un paysage général qui commence seulement à évoluer positivement.

Si la génération qui approche de la retraite est relativement lassée et s'investit de moins en moins dans le volontariat ou les innovations, la **nouvelle génération** qui paraît solide dans ses acquis et ses motivations, s'est adaptée aux attentes de l'institution et des familles. Désormais formée aux nouvelles approches pédagogiques (développement des pratiques vocales, évolution des écritures musicales, diversification des parcours dans les arts plastiques et visuels, formation aux nouvelles technologies...) elle constitue aujourd'hui un **bon réseau de réflexion et de propositions pour l'avenir**.

C'est dans cette voie étroite et semée d'obstacles que s'inscrivent aujourd'hui **deux sujets de réflexion** pour le collège qui rejoignent la question plus politique du collège unique. :

* **Le premier** est ce qui de **la place des arts dans d'autres discipline et d'autres dispositifs que celui des enseignements spécialisés obligatoires**.

Si l'on veut en effet donner du sens et du poids à la présence des arts au collège, en faire un élément moteur de la vie scolaire, un facteur d'intégration de motivation et de réussite dans un contexte souvent explosif, il faut en privilégier et en construire les formes pédagogiques et didactiques.

Deux lieux sont pour cela désormais possibles :

Dans le temps scolaire : Au cœur même des programmes de disciplines aussi diverses que français, l'histoire-géographie, les langues, l'éducation physique et sportive, les sciences de la vie et de la terre la place de l'art est mieux identifiée et les dominantes esthétiques et culturelles des disciplines mises en valeur : poésie, art dramatique, danse, photo, cinéma et histoire des arts traversent ainsi les programmes.

De même, à la croisée de ces disciplines, dans les nouveaux dispositifs transversaux d'enseignements obligatoires que sont les **Itinéraires De Découvertes** (IDD) et dont il sera fait mention plus loin, les arts ont désormais leur place.

Hors du temps scolaire dans les précieuses et variées (12 domaines possibles) **activités complémentaires** que sont les ateliers artistiques, les classes culturelles, le dispositif « collège au cinéma » ou les pratiques vocales et instrumentales dont il faut stabiliser et pérenniser l'existence en les arrimant fortement aux projets d'établissement, en facilitant l'accès des élèves par des horaires acceptables, et en adaptant les services des enseignants

* **Le second** est celui du chantier des enseignements « **des enseignements choisis** » pour les élèves de 3°

Dans la continuité de la diversification opérée en primaire et pour mieux de préparer les choix qu'ils auront à effectuer au lycée il paraît en effet légitime d'offrir aux élèves de 3^{ème} une **offre artistique diversifiée, approfondie, correspondant à leurs motivations d'adolescents**.

S'il est tout à fait indispensable de conserver **l'obligation d' un enseignement artistique en 3^{ème}**, il devient ici, au seuil du lycée, plus pertinent pour les élèves de choisir une voie qui leur convient et d'y consacrer un temps plus long (deux heures hebdomadaires) et plus intéressant pour les enseignants de travailler avec des élèves motivés. Il est également souhaitable dans cette perspective de **cohérence avec le lycée** de travailler la question d'une **offre plus large** que celle du binôme arts plastiques / musique en proposant lorsque cela est possible dans l'établissement une amorce des domaines correspondant à ceux qu'ils pourront trouver en seconde, à savoir le théâtre, la danse, cinéma et l'audiovisuel.

La question de **l'histoire des arts** reste ouverte. Il paraît sans doute plus pertinent à ce stade de conforter son inscription dans les programmes des disciplines concernées (histoire, français, langues anciennes et vivantes) que d'en faire l'objet d'un enseignement choisi. En effet, il s'agit là d'un **élément de**

culture encore trop peu développé dans l'enseignement de notre pays et qui paraît mériter une attention toute particulière.

On constate finalement que la pleine utilisation du potentiel existant en faveur des enseignements artistiques du collège n'est pas hors de portée mais qu'il ne faut pas passer à côté des mutations en cours.

Enseignements obligatoires aux contenus mieux équilibrés, organisation horaire et matérielle améliorée, dispositifs interdisciplinaires et activités complémentaires stabilisées, contenus artistiques diversifiés choisis, sont autant d'éléments qu'il convient d'explorer.

On abordera plus loin dans le détail les questions des formations et de l'accompagnement par les corps d'inspection.

Le lycée

• **Le lycée d'enseignement général et technologique (LEGT),** n'offre plus d'enseignement artistique « obligatoire » mais, d'une part, lorsque l'établissement le permet, un jeu optionnel « obligatoire » et/ou « facultatif » plus ou moins varié et étoffé qui se construit surtout après la seconde de détermination, d'autre part une présence artistique et culturelle « perlée » en évolution permanente au sein des disciplines et des dispositifs transversaux d'enseignements.

C'est le temps des choix et des engagements personnels.

*** Les filières artistiques :**

Les élèves qui s'inscrivent dans les « filières » artistiques, ou à dominantes artistiques, évaluées au baccalauréat, font en principe **un choix positif, délibéré, susceptible de les mener à des formations supérieures universitaires ou professionnelles en cohérence directe avec ce choix.**

Le panel de domaines qui leur est offert comprend **aujourd'hui 6 disciplines** : arts plastiques et musique (depuis 1968), théâtre et cinéma et audiovisuel (depuis 1983), histoire des arts (depuis 1993), danse (depuis 1999).

Les arts appliqués (de même que la musique et la danse en F11 et F11') ont un statut un peu à part, plus orienté vers la formation professionnelle, et gagneraient à clarifier leur position par rapport aux enseignements artistiques « généraux ».

Les dispositifs d'enseignement sont simples quoique variés et désormais clairement repérables : à l'issue du tronc commun de 3 heures de la seconde « de détermination », deux voies se dessinent, en série L, les enseignements de spécialité (5 heures, coefficient 6 au baccalauréat), en série S, ES et dans la voie technologique, les options facultatives, avec cumul possible pour les L (3 heures, coefficient 1 ou 2 en cas de premier choix)

L'organisation et les contenus des enseignements de lycées, après avoir été longtemps un collage hétérogène de textes juxtaposés, **ont fait l'objet entre 1999 et 2001 d'un vaste plan d'homogénéisation et de structuration cohérente.**

Le préambule aux programmes, publié par arrêté du 20 juillet 2001 (BO hors série du 30 août), annonce les trois composantes fondamentales des enseignements – pratique/ culturelle / technique et méthodologique – et les définit ainsi : « La première composante serait celle du « faire », la deuxième celle de « **savoirs savants** », la troisième celle des « **savoir-faire** ». L'ensemble constitue le socle commun, identiquement construit, des six domaines de l'éducation artistique.

Ce dispositif tout à fait innovant a permis de **stabiliser une doctrine commune des enseignements artistiques**, d'en fixer les objectifs, de réconcilier définitivement en les équilibrant les diverses approches de l'art.

Chaque discipline a fait l'effort de respecter un plan identique et d'intégrer chaque fois que c'était possible une dimension transdisciplinaire.

Enfin, des espaces de liberté (« ensemble libre » d'un tiers de temps du programme environ), rendus possibles par l'augmentation des horaires (passage de 4 à 5 heures en série L), permettent d'adapter l'enseignement à la réalité locale, à la vie culturelle et à ses évènements.

Le partenariat y est réaffirmé, comme obligatoire en cinéma et audiovisuel, danse, histoire des arts et théâtre, fortement recommandé en arts plastiques et musique.

* **Les arts dans les autres disciplines et dans les dispositifs transversaux d'enseignement :**

En dehors de ces « filières » délibérément artistiques et fortement évaluées au baccalauréat, les élèves sont de plus en plus fréquemment amenés à croiser les arts au cours de leur cursus.

Au-delà des aspects artistiques de disciplines diverses (littérature, langues, philosophie, histoire, géographie..) qui, comme au collège, développent ici ou là, dans leurs programmes , la sensibilisation à la création, l'étude et la fréquentation des œuvres, le nouveau dispositif transversal des **Travaux Personnels Encadrés (TPE)** , dans lequel les arts et la culture sont assez largement inscrits, apporte un enrichissement significatif aux contenus et aux méthodes pédagogiques comme cela sera vu plus loin.

Enfin l'ouverture des **nouvelles options arts en classes préparatoires** aux grandes écoles (CPGE) littéraires, complète la progression et la cohérence de l'ensemble « lycée » et permet aux élèves qui le souhaitent de poursuivre leurs études artistiques jusqu'aux **concours d'entrée dans les écoles normales supérieures (ENS)** ou dans des écoles d'art.

Quant aux activités complémentaires de type «ateliers artistiques», « classes culturelles » et «classes à PAC », force est de constater que dans les filières générales, elles trouvent peu d'espaces dans un emploi du temps déjà très rempli, à un moment de sa scolarité où l'élève souhaite faire des choix d'études plus ciblés.

Théoriquement, la situation semble à peu près satisfaisante, les chiffres sont en hausse régulière (33% des lycées concernés par l'enseignement de spécialité), les nouveaux programmes sont appréciés, les résultats au baccalauréat satisfaisants. Mais une observation plus fine alerte sur l'aménagement de la carte des formations, la difficulté à la rendre mobile ainsi que sur le nombre et la répartition des élèves sur l'ensemble du territoire.

L'impossibilité, par exemple, d'obtenir la liste à peu près stabilisée des options facultatives témoigne de surcroît de la fluctuation et de l'opacité de la réalité.

Il reste donc un effort important à faire pour réduire l'écart entre l'apparence des chiffres et la réalité des actions.

Plusieurs difficultés apparaissent au lycée d'enseignement général qui expliquent cette situation:

- **Les enseignements artistiques de lycées ont des contenus et des modalités complexes ; ils exigent des compétences particulières, souvent « inédites » des enseignants et de leurs partenaires culturels ; donc des formations adéquates « à la carte » en particulier dans les domaines qui ne font pas l'objet de recrutements sur concours disciplinaires comme les arts plastiques et la musique.**

- **Le programme le plus étayé**, le plus fortement évalué au baccalauréat (« enseignement de spécialité ») et qui devrait donc attirer le plus grand nombre d'élèves, **est réservé aux seuls élèves de série L**. Ce qui réduit considérablement l'offre et provoque de fortes **chutes d'effectifs** entre la seconde et le cycle terminal (certains domaines peuvent passer, de ce fait, de 25 élèves en seconde à 10 voire 5 élèves en première). Si l'on comprend bien l'intérêt pour la série L de maintenir la « perfusion artistique » pour freiner son déclin, on admet moins, lorsqu'on est élève de série S et qu'on a un projet de formation artistique à forte exigence scientifique, de se voir refuser l'accès à l'enseignement « lourd » et aux épreuves fortement coefficientées du baccalauréat.

Est-il besoin de rappeler ici que sciences et arts font aussi bon - sinon meilleur - ménage que lettres et arts dans le monde industriel contemporain ? Un e réflexion devrait être engagée sur cette problématique.

L'offre de formation est insuffisante et **mal répartie sur l'ensemble du territoire**, ce qui décourage les élèves et leurs parents. Pour preuve, la fréquence des questions posées lors du Salon de l'éducation 2002 sur la localisation des lycées proposant des formations artistiques et la déception du

public devant la pauvreté de la réalité et le « cumul » de possibilités sur assez peu de lycées.

- Corollaire de cette insuffisance, le **déficit d'information** (malgré le récent effort d'élaboration de documents remarquables distribués sur le dernier « Espace des arts » du Salon de l'éducation ») **sur les débouchés et les métiers artistiques et culturels** qui freine, par ignorance, l'initiative locale .
- S'ajoutent à ces problèmes **trois sujets de préoccupation** de plus en plus vifs :

- **Le statut (ou plus exactement du manque de statut) des enseignants**, très nombreux (à peu près 900 entre le théâtre, le cinéma et l'histoire des arts), **qui assurent, les enseignements autres que les arts plastiques et la musique** en LEGT.

Relevant de disciplines variées (principalement lettres et sciences humaines), ils souffrent du manque de formation, d'évaluation et de reconnaissance. Le vide administratif dans lequel ils se trouvent et la solution fragile des « **postes à profil** » nient, en quelque sorte, leur existence professionnelle.

Nombre d'entre eux, pionniers heureux de la première heure, sont en passe de partir en retraite sans autre acquis que la satisfaction d'avoir été pionniers ! Quant à la jeune génération, elle ne l'entend pas de cette oreille et souhaite bénéficier d'un statut clair, reconnu et validé.

- La faiblesse et l'essoufflement de l'encadrement :

Comme les IGEN, en effet, les **IA-IPR** chargés des disciplines artistiques sont en **nombre très insuffisant**. Soumis à des « cumuls » disciplinaires intenables (61 cumulent deux domaines, 15 trois, un 4), à des activités pluridisciplinaires et partenariales auxquelles ils ne sont pas ou peu formés, ils n'ont plus le temps de se consacrer à leurs missions premières d'évaluation et d'animation du réseau enseignant.

Il est important de préciser ici que dans le groupe des IA IPR chargés des enseignements artistiques, outre les 24 plasticiens et les 24 musiciens dont plusieurs certains travaillent en extension sur plusieurs académies, les autres, d'origines disciplinaires variées (38 viennent des lettres, 15 d'histoire et géographie, 1 de sciences de la vie et de la terre) font en quelque sorte un **complément de service bénévole** quoique soumis aux mêmes exigences de responsabilité !

L'intérêt théorique évident de cette « circulation » transdisciplinaire, la richesse potentielle d'une pluralité de regards et de compétences, sont donc anéantis par le manque de temps et de moyens.

Quant aux **Commissions académiques de suivi et d'orientation** des enseignements de cinéma, de théâtre et d'histoire des arts, créées en 1995 dans la continuité de leurs « grandes sœurs » nationales, et si utiles au bon fonctionnement

partenarial de l'éducation artistique, elles ont perdu de leur vigueur et de leur légitimité par manque de sollicitation, et par l'effet retard de la mise en sommeil volontaire des commissions nationales à qui elles rendaient des bilans quantitatifs et qualitatifs annuels.

- Les **difficultés actuelles du partenariat** institutionnel et professionnel, tant au niveau central, qu'au niveau déconcentré dues :

* au manque, voire, l'absence de relations suivies entre les administrations et les corps d'inspections des deux ministères, parfois à la mauvaise qualité de ces relations ;

* au renouvellement des équipes et à l'évolution diversifiée des enseignements et des pratiques qui questionnent la place de chacun dans les projets, de leur conception à leur évaluation et demande un nouvel effort de repérage et de validation des professionnels.

* à l'application de nouvelles procédures et de nouveaux partenaires (collectivités) qu'il s'agit d'accueillir pertinemment.

- **Le lycée professionnel**, touché lui aussi par certaine de ces difficultés (notamment celles de l'encadrement et du partenariat), connaît une évolution différente.

Longtemps laissé à l'écart des préoccupations pédagogiques générales, malgré les incantations successives et la mise en garde sociale, il est enfin pris en compte, observé, et de **plus en plus concerné par les arts**.

Outre les enseignements « traditionnels » d'arts appliqués (en CAP), d'éducation esthétique (en BEP) et d'éducation artistique- arts appliqués en préparation de certains baccalauréats, le lycée professionnel pratiquait assez régulièrement depuis leur création, sous leurs appellations successives, les **ateliers artistiques**.

Désormais l'offre s'est élargie :

* D'une part du côté des enseignements puisque, à partir de la prochaine rentrée, l'offre se diversifie en CAP grâce à **l'introduction complémentaire aux arts appliqués des «cultures artistiques» dans quatre domaines** supplémentaires où l'on retrouve une articulation familière : **arts visuels, arts du son, patrimoines, arts du corps** ; ces enseignements sont obligatoires et évalués.

* D'autre part du côté des dispositifs transversaux avec l'introduction des **projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP)** assez semblables sur le fond et la forme aux TPE du LEGT et qui répondent à une même logique de pluridisciplinarité et d'innovation pédagogique et didactique. Souvent complexes à mettre en œuvre tant au niveau administratif que du fonctionnement des équipes pédagogiques, ils sont aujourd'hui, lorsque ces premiers problèmes sont résolus, un vrai succès. La prise en compte aux examens ou l'évaluation en cours de formation leur apporte une crédibilité certaine, y compris auprès des parents.

* Enfin avec l'implantation des **classes à PAC** qui connaissent en LP un développement significatif souvent complémentaire, c'est une spécificité, des PPCP.

Une évolution est donc en cours malgré la résistance incompréhensible – puisque c'est la pratique culturelle la plus répandue - à l'introduction systématique (et pourtant prévue par les textes législatifs) de l'enseignement musical.

Le lycée professionnel rejoint peu à peu l'espace de culture commune des lycéens.

Malgré l'approfondissement de la réflexion, le renforcement de la doctrine et la publication (encore confidentielle, hélas) de bons outils d'information, les enseignements artistiques de lycée ne sont pas assez connus, pas assez nombreux, pas assez accompagnés.

Qu'il s'agisse des options dans les filières artistiques ou de la présence des arts dans d'autres disciplines ou d'autres dispositifs, les arts sont encore trop instrumentalisés et très mal repérés.

Le public en ignore les vertus et les possibilités tant en terme d'enrichissement intellectuel et sensible de toutes les formations qu'en terme de débouchés professionnels.

2.2 Poursuivre la diversification et les variations des parcours

Garantir et renforcer la place des enseignements obligatoires n'exclut en rien - bien au contraire – **l'élargissement et la diversification cohérente** d'une offre complémentaire à tous les niveaux de la scolarité. Cette offre a été rapidement évoquée au fil des pages, il est nécessaire d'apporter quelques précisions sur sa déclinaison dans le système :

- Les **dispositifs transversaux d'enseignements**, directement rattachés à deux ou plusieurs disciplines, sont **une nouveauté pédagogique intéressante** et impliquent très souvent une dominante artistique : **Itinéraires De Découverte (IDD) au collège, Travaux Personnels Encadrés (TPE) au LEGT et Projets Pédagogiques à Caractère Professionnel (PPCP) au LP**, répondent à une même logique de **pluridisciplinarité et d'innovation pédagogique et didactique**. Ils sont aujourd'hui le vrai lieu du changement des méthodes et des contenus et sont pris en compte aux examens , ce qui leur donne sens.

Selon les contextes et les niveaux ces dispositifs sont plus ou moins rôdés et fluidifiés : les IDD (prenant pourtant le relais des parcours diversifiés (1997) et des travaux croisés (1999) et les PPCP (à l'arrivée très subite et au principe peu familier) ont été un peu plus difficiles à intégrer et à faire accepter que les TPE qui ont bénéficié, eux, d'un important accompagnement en formation et du réel engouement des élèves

Les arts y sont fréquemment croisés avec d'autres disciplines auxquelles ils apportent des contenus et des méthodes: en effet les œuvres artistiques abordées (peinture, architecture, opéra, cinéma, théâtre, etc) ne sont plus instrumentalisées au profit de la discipline « porteuse »-comme cela peut être le cas lorsqu'elles sont de simples incises du programme de lettres, de langues ou d'histoire - mais les **éléments vitaux indispensables au projet**.

De plus, les projets et les réalisations des élèves s'inspirent des pratiques depuis longtemps éprouvées dans les enseignements artistiques (dossiers composites, supports multimédia, productions d'objets et de vidéo...) et utilisent de plus en plus avec talent les nouvelles technologies. (langues, lettres, histoire et géographie, philosophie...).

La nouveauté de ces dispositifs pédagogiques ne permet pas aujourd'hui de faire une évaluation sérieuse et le premier rapport de l'IGEN sur la « naissance » des TPE, s'il pointait les difficultés de mise en œuvre, de formation des enseignants et d'évaluation, révélait aussi l'engagement et le plaisir de tous, professeurs comme élèves.

Une chose est sûre : une **dynamique transdisciplinaire** est lancée. Elle est sans doute irréversible. Aucune difficulté conjoncturelle, si contrariante soit-elle n'est probablement en mesure de l'arrêter.

Il en va des enseignements comme des arts eux-mêmes : plus un seul n'échappe à la fertilisation croisée des autres. C'est sans doute là que l'aspect le plus innovant et entraînant de l'éducation artistique.

• Les **activités complémentaires** sont elles beaucoup plus anciennes et multiples. Elles **ont pour point commun d'être fortement partenariales** y compris dans leurs financements et d'impliquer le plus souvent une équipe pédagogique.

L'histoire les a accumulées, croisées, interpénétrées, tant et si bien qu'il est parfois difficile d'y voir clair, et qu'il est fréquent de découvrir, à l'occasion de visites de terrain, des survivances que l'on croyait depuis longtemps disparues.

On peut les classer en **trois grandes catégories** :

1) les activités hors temps scolaire comme les traditionnels **ateliers artistiques** (AA : terminologie désormais commune à tous les niveaux de l'école) qui ont succédé aux APA (Ateliers de pratiques artistiques ; 1984 – 1998 à 3 heures / semaine) et aux AEA (Ateliers d'expression artistique 1998 - 2001) dans 12 domaines, et qui présentent l'intérêt bien connu de proposer à des volontaires une offre légère et modulable (72 heures /année, soit 2heures / semaine), non évaluée, très diversifiée. Ces ateliers ont depuis longtemps fait leurs preuves et sont bien implantés à l'école primaire, au collège et au LP. Ils se sont transformés (en principe) assez naturellement en options facultatives au LEGT depuis 1993.

2) les activités à « mi-temps scolaire » comme les dispositifs de type **Ecole et Cinéma, Collège au Cinéma, Lycéens au cinéma** (très caractéristiques de ce domaine et très soutenues par le Centre National de la Cinématographie (CNC) qui ont fait l'objet de maintes évaluations croisées, fonctionnent globalement bien mais curieusement –sauf quelques exceptions locales erratiques– n'ont pas fait école dans d'autres domaines artistiques.

3) les activités inscrites dans le « temps scolaire » beaucoup plus liées que les précédents au « projet d'établissement » comme les intéressantes **classes culturelles** - transplantées ou non - (une semaine complète « en immersion » artistique pour une classe entière) dont le principe et la réalité demeurent heureusement vivaces, ou les plus rares « Rencontre avec l'œuvre d'art » (organisation d'un projet pédagogique transversal autour de la présence d'un artiste et de ses œuvres dans l'établissement).

Passons sur la foule d'initiatives locales parfois fort pertinentes et adaptées dont le recensement ne peut être fait ici.

• **A mi chemin entre dispositifs transversaux et activités complémentaire**, se situe le nouveau dispositif des **Classes à Projet Artistique et Culturel** (PAC) initié par le plan de cinq ans 2000 :

Non obligatoire et non pérenne, comme le sont les IDD ou les TPE, elle ne peut être considérée comme un enseignement. Cependant inscrite dans le temps scolaire et concernant la classe entière, elle n'est pas assimilable à une activité facultative. Son statut scolaire est donc mixte et varie largement selon le contexte, le niveau, le domaine artistique et le mode de partenariat. Relevant d'une pédagogie de projet à finalité « créative », pilotée par un ou plusieurs professeurs, elle apporte un complément pédagogique non négligeable à l'enseignement et ouvre sinon l'école, du moins la classe, au partenariat.

La classe à PAC semble, si l'on en croit un rapport conjoint récent de l'IGEN et de l'IGAENR (inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche) et les observations des rapporteurs, être **un bon « format d'amorce » un cadre facilitateur**, sur le plan administratif et budgétaire.

Elle fait une synthèse habile entre la formule des PAE de 1983, des classes culturelles et des classes-parcours de 1993 dont elles sont l'un des avatars et qu'elles ont permis de requalifier ou de compléter.

Le principe de la classe à PAC ne devrait dès lors pas être remis en cause mais sa déclinaison peut être nuancée : on constate en effet son **réel intérêt en primaire et en lycée professionnel** (où il constitue souvent la partie artistique du PPCP). Il **n'a plus de pertinence au collège ni au lycée d'enseignement général** où il brouille la lisibilité de l'architecture générale et peut faire double emploi avec les IDD, les AA, les TPE, voire certaines options.

On peut également se poser la question de la meilleure niche de développement et de rayonnement **pour les PAC comme pour l'ensemble des**

dispositifs ou activités : les rencontres successives permettent d'affirmer que l'établissement semble être la meilleure unité de développement et que l'inscription au projet d'établissement d'un ensemble « éducation artistique » doit être incontournable et pourrait peut-être permettre d'imaginer à terme le développement d'« établissements à PAC ».

Le nombre considérable d'ouvertures ou de transformations opérées en un an (20 000), la diversification extrême des domaines jusqu'aux limites du « non artistique », pour répondre à la volonté politique du plan ont posé, comme l'a expliqué le premier rapport d'inspection évoqué supra, un certain nombre de questions de contenus et de qualité.

Une évaluation qualitative devrait donc être décidée afin de permettre de stabiliser le concept, d'accompagner les projets et d'en équilibrer le développement. La gestion et le suivi du partenariat sont également à observer et à évaluer.

Cet ensemble d'offres complémentaires, autrefois foisonnant par accumulation « historique », s'est simplifié. Il est aujourd'hui relativement lisible et cohérent, même si ici ou là demeurent des reliquats de textes ou de pratiques locales qui devront disparaître ou se « requalifier ».

L'objectif essentiel doit être désormais de rendre effective la cohérence souhaitée des parcours d'élèves par une meilleure inscription des projets dans les politiques d'établissement et de bassins, une articulation réfléchie aux enseignements disciplinaires obligatoires (artistiques ou non artistiques).

Une évaluation qualitative des nouveaux dispositifs s'impose. Elle permettra notamment de mesurer la distance qui reste à parcourir en terme de formation et de démarches partenariales.

2.3 La formation initiale et continue des enseignants

Réussir l'ouverture de l'école à l'éducation artistique passe aussi par une politique résolue de formation des enseignants.

Cette évidence prend aujourd'hui **un relief tout particulier** quand on sait que les **impératifs nés de la démographie** vont nécessiter le **renouvellement de la moitié du corps enseignant** dans les prochaines années. C'est pour l'essentiel donc avec ces professeurs prochainement recrutés que se jouera la réussite ou l'échec d'une entrée nouvelle des arts et de la culture à l'école. C'est dire que la réflexion et les orientations sur la formation, initiale puis continue, des enseignants doivent être au cœur de tout programme ou plan public.

Le vivier des postulants est important. L'enseignement supérieur donné en amont par les universités, les écoles d'art et les écoles de musique, est donc directement concerné et devra opérer les mutations nécessaires pour répondre à ce besoin.

Une vision commune aux deux ministères des enjeux de la formation supérieure au regard des métiers d'enseignement des arts, serait un pas important pour dépasser les cloisonnements actuels et mieux utiliser les forces disponibles.

Il est une autre évidence qu'il importe de rappeler. **La formation doit se penser dans la continuité.** A la formation universitaire qui spécialise dans une compétence succèdent les concours de recrutement et l'inscription des futurs enseignants dans une formation professionnelle en IUFM dont tout particulièrement la seconde année doit permettre de passer d'un savoir spécialisé mais théorique à des règles de savoir transmettre et enseigner.

La formation continue, offerte tout au long de la carrière, doit, en tant que de besoin, actualiser les savoirs ; elle peut aussi ouvrir sur de nouveaux champs ; elle doit également renforcer le savoir-faire. Elle doit surtout s'imaginer dans le prolongement de la formation initiale. Les rapporteurs souhaitent à cet égard faire part de leurs **interrogations sur les difficultés issues de la séparation des bureaux de la formation initiale et de la formation continue** et la pertinence qu'il y aurait à les inciter à travailler plus souvent ensemble.

- **La formation initiale**

Quel que soit le concours de recrutement, la première année en IUFM est très majoritairement consacrée à sa préparation, qu'il s'agisse des professeurs des écoles (PE) ou des professeurs des lycées et collèges (PLC).

* Pour les premiers, le choix des options au concours (langues, arts plastiques ou éducation musicale) répond davantage à une **stratégie de réussite aux épreuves** qu'à une valorisation des compétences acquises.

S'agissant des épreuves à option artistique, même si elles permettent d'apprécier certaines compétences, le système de notation et le poids de l'option dans le résultat final ne garantissent pas le niveau des acquisitions des candidats.

Les IUFM consacrent 50 heures de formation à la préparation de ces options.

* Pour les seconds, la formation disciplinaire tient bien évidemment la place essentielle. Le volume horaire qui lui est consacré est de l'ordre, en moyenne, de 400H.

Cela n'exclut pas l'amorce d'une approche professionnelle. Ainsi, à titre d'exemple, l'IUFM de Bourgogne a-t-il mis en place des modules transversaux (information sur le système éducatif, formation aux TICE). Une information sur le partenariat en matière artistique et culturelle pourrait trouver une place dans ce cadre.

Pour la deuxième année, une note de la direction de l'enseignement supérieur (DES) en date du 22 mars 2002 définit les principes et l'organisation de la scolarité.

Pour les PE, aux termes du cahier des charges annexé à cette note, il est dit :

“ L'horaire annuel total de la formation (de la 2^e année) est d'environ 900 heures dont la partie encadrée ne doit pas dépasser 450 heures ” ;

150 heures pour le français et les mathématiques ;

100 heures pour “aborder les autres disciplines de l'école primaire (notamment les disciplines non choisies au concours) ;

50 heures pour “acquérir une dominante de formation” : compléments de formation qui sont complétés par les stages et le mémoire professionnel.

Pour les PLC, « la discipline doit être la matrice d'une professionnalité globale ; toutefois, la formation doit, par complémentarité, intégrer également les approches pluridisciplinaires et transversales indispensables à l'exercice du métier d'enseignant. ».

Au delà de ces règles, la note fait apparaître les enjeux, les difficultés et les contradictions qu'une telle formation affronte.

Pour le maître polyvalent qu'est le professeur des écoles, la problématique est particulièrement délicate.

La diversité des profils qui est une richesse, constitue un pari pour l'IUFM : comment construire de manière relativement homogène l'« identité professionnelle » du professeur ?

Eloigné de sa formation généraliste du lycée, le PE s'est d'abord consacré , à l'université, à l'approfondissement d'un domaine particulier.

A l'IUFM, il doit devenir un maître polyvalent capable d'assumer l'enseignement de toutes les disciplines au programme, donc **renouer avec des domaines dont certains ne sont peut-être que des souvenirs**. Rappelons que les arts plastiques et l'éducation musicale ne sont plus enseignés, à titre obligatoire, après la 3^e.

Aux termes de la note ministérielle, “la formation disciplinaire doit être orientée vers les situations d'enseignement et d'apprentissage. Elle doit avoir pour cœur les apprentissages fondamentaux, - parler, lire, écrire, rédiger, compter, calculer, résoudre des problèmes mathématiques -.

Elle doit aussi préparer le stagiaire à la prise en charge des enseignements de toutes les disciplines et permettre l'appropriation d'une **dominante, parmi les trois champs suivants : les langues vivantes, les arts, l'éducation physique et sportive** ”.

Le principe de polyvalence est donc complété par l'apparition d'une dominante de formation. C'est une des nouveautés des récentes dispositions qui mérite attention particulière puisque l'une d'entre elles concerne les arts.

« La formation à dominante » implique :

- une inscription dans un continuum, entre l'amont (expérience acquise avant l'entrée à l'IUFM) et l'aval. Les professeurs des écoles doivent pouvoir poursuivre leur formation dans le domaine de la dominante choisie (ou dans une autre) dans le cadre de la formation continue :

- l'approfondissement disciplinaire, didactique et pédagogique
- l'articulation des actions spécifiques avec les stages, le mémoire professionnel ; ”

La dominante, représente 50H sur un volume de 450H de formation.

On manque de recul pour évaluer l'impact d'une telle disposition dans le domaine artistique. On peut supposer que les cas de figure seront divers : le cas le plus favorable sera celui, assez exceptionnel, du PE qui, possédant une formation universitaire ou une expérience artistique préalable, a choisi l'option au concours, puis la dominante dans le même domaine, participé à des ateliers, fait un stage et un mémoire lié à sa dominante.

Un professeur ainsi formé pourra jouer, comme cela a été évoqué plus haut (école primaire), dans le cadre d'une **polyvalence d'équipe**, le rôle de **professeur - ressource** qu'il sera souhaitable d'habiliter.

A l'opposé, un PE qui ne bénéficiera que de la formation artistique donnée dans le cadre des compléments de polyvalence (dans les faits entre 12 et 20 heures), c'est à dire un volume réduit par rapport aux anciennes dispositions sera dans une situation particulièrement délicate pour maîtriser les difficultés de ces apprentissages.

Ainsi **les rapporteurs ont le sentiment que, s'il n'est pas amélioré, le système actuel va à terme creuser les différences**. Or, pour l'heure, aucune disposition n'a été prise pour corriger les effets de cette hétérogénéité.

L'apprentissage systématique du travail en partenariat avec des professionnels serait à tout le moins d'une particulière utilité.

L'ancrage de la dominante dans les acquis antérieurs serait également une mesure opportune. Cela suppose de préciser le niveau requis pour l'épreuve optionnelle du concours, de réservier l'inscription dans la dominante aux personnes qui ont des compétences dans ce domaine. Il serait également opportun de compléter l'inscription dans cette dominante par des mises en situations encadrées et par des dispositifs de formation continue préférentiels.

Pour les **PLC**, le cahier des charges annexé à la note précitée, évoque la mise en place des « **certifications supplémentaires** ».

Partant du constat que la formation spécialisée d'un enseignant ne doit pas exclure de valoriser ses cursus antérieurs, son expérience ou sa pratique personnelle, voire même l'existence d'une solide motivation, un dispositif nouveau

est proposé pour « **permettre la constitution d'un vivier de compétences dans les établissements confrontés à des besoins spécifiques** » Le domaine des arts, en dehors des champs couverts par des enseignants spécialisés (arts plastiques, éducation musicale, arts appliqués) **fait partie des trois secteurs ouverts à cette innovation.**

Le principe d'une certification supplémentaire a été retenu, mais ses **modalités de mise en œuvre n'ont pour l'heure pas été arrêtées.**

Le retard pris dans la définition de la validation n'a pas empêché les IUFM d'organiser des formations de ce type. Ainsi en est-il par exemple de l'IUFM de Bretagne qui a mis en place une mention cinéma et audiovisuel de 60H.

Le développement de l'éducation artistique, dans la diversité de ses approches, gagnerait à la mise en place effective de ce dispositif. Il conviendrait donc de hâter le processus de mise au point des textes en souffrance.

Mais il est sans doute tout aussi important d'encourager, sans attendre, les IUFM à proposer à leurs stagiaires les modules adéquats. Les personnels ainsi formés pourraient apporter leur contribution dans le cadre de projets mis en œuvre dans les écoles et établissements d'enseignement.

Rien ne devrait d'ailleurs s'opposer à ce que les stagiaires en formation continue bénéficient de cette innovation.

Il est également tout à fait indispensable de reprendre le travail engagé depuis plusieurs années et jamais abouti des « **options artistiques** » dans **les concours de recrutement des PLC** (CAPES et agrégation). Ce dispositif appliqué sinon à toutes les disciplines du moins à celles qui « portent » le plus souvent les enseignements partenariaux (cinéma et audiovisuel, danse, histoire des arts, théâtre) **permettrait de qualifier officiellement les postulants aux « postes à profil » nationaux ou académiques.** Bénéficiant d'une validation reconnue, ces jeunes enseignants pourraient rejoindre ceux qui nouvellement formés dans les classes préparatoires à option arts aspirent à prendre en charge ces enseignements d'avenir. C'est là sans doute l'un des verrous essentiels de la rénovation profonde des formations initiales. C'est ce que réclament depuis plusieurs années les professeurs en place comme cela a été vu dans le développement sur le lycée (voir supra, Lycée).

Sans cette innovation capitale la formation universitaire restera inchangée et les réformes de deuxième année d'IUFM inopérantes.

Concernant la formation initiale des PLC, le rapport Meirieu sur la formation des personnels enseignants insiste sur le développement dans les IUFM d'ateliers de pratique artistique co-encadrés par des formateurs et des artistes, sur le développement dans chaque académie de collaborations avec les DRAC (repérage de lieux de stage de qualité, formations communes ...). Il évoque la nécessité de passer d'un partenariat de substitution à un partenariat de véritable coopération. Les rapporteurs ne peuvent que souscrire à cette vision.

De manière générale, il serait opportun de **développer la participation à la formation dans les IUFM de professionnels extérieurs**. Elle se fait actuellement peu, hormis dans le cadre des ateliers culturels facultatifs, grâce aux relations (avec ou sans conventions) avec les DRAC.

Ces préconisations devraient être mises en œuvre avec d'autant plus d'aisance que les visites et entretiens des rapporteurs témoignent de l'intérêt des IUFM pour une ouverture sur l'éducation artistique. Des chargés de mission arts et culture ont ainsi souvent été désignés qui développent avec succès des activités à caractère facultatif avec l'objectif de familiariser les futurs enseignants avec les pratiques artistiques (ateliers artistiques et culturels, semaine culturelle).

- **La formation continue :**

La formation continue dans le domaine de l'éducation artistique a toujours été un souci pour l'inspection générale de l'éducation nationale et la DESCO.

Partagée entre le **plan national de pilotage**, PNP, (Université d'été et séminaires nationaux) relevant des priorités ministérielles et les **plans académiques de formation** (PAF) relevant de l'adaptation académique des priorités nationales, le mode d'élaboration et les procédures de décision de la formation continue posent chaque année question.

Les **budgets sont très aléatoires** et ne permettent aucune prospective.

Le plan national de formation est ainsi fluctuant, soumis aux **variations des priorités**, des pressions et bien entendu des crédits.

Les décisions de la commission compétente sont opaques et chacun manque des informations de base pour comprendre les étapes de la procédure.

Que dire des projets de formations partenariaux (éducation /culture) ou relevant de plusieurs directions (DESCO/DPATE par exemple) ?

L'idée même de ces partages pose tant de problèmes que peu s'y aventurent.

Il est donc impératif, pour échapper aux aléas de politiques successives de **prévoir systématiquement une ligne «éducation artistique» à chaque PNP**.

Les formations académiques rencontrent d'autres problèmes, liés aux rigidités structurelles et à la domination de certaines disciplines. Elles laissent l'éducation artistique dans une marge qu'ont bien du mal à défendre les corps d'inspection territoriaux. La priorité donnée aux arts et à la culture par le plan de cinq ans a quelque peu corrigé le tir et rééquilibré momentanément l'offre : ainsi, il faut noter l'augmentation significative des regroupements académiques liés aux

arts, y compris à destination de conseillers pédagogiques et de personnels d'encadrement.

Le réseau SCEREN et les DAAC ont joué un rôle capital dans cette dynamique qui a permis de développer une large collaboration entre Rectorat, DRAC, IUFM, CRDP et corps d'inspection et a permis une meilleure connaissance mutuelle des ressources culturelles de proximité et des partenaires artistiques disponibles.

Dans la continuité de cette dynamique et avec le souci d'optimiser l'offre de formation par mutualisation des ressources, une circulaire interministérielle du 22 avril 2002 a créé des **pôles nationaux de ressources** (PNR). Associant au minimum trois partenaires (IUFM, CRDP, structure culturelle), ils ont notamment vocation à «accompagner la mise en œuvre des actions de formation initiale et continue des enseignants et des acteurs culturels». Chaque pôle a une vocation nationale et articule son action autour d'une dominante artistique dans les domaines de la documentation, de l'édition pédagogique, de la formation, de la création, de la conservation et de la diffusion». Cette dominante est liée à l'identité de la structure culturelle et concerne les arts plastiques, la musique, l'architecture, le cinéma, la danse, le cirque, la littérature, le design, les archives, la photographie, ou le théâtre.

L'offre dont ils sont les vecteurs « figure dans les plans académiques de formation arrêtés par les recteurs et fait l'objet d'une diffusion nationale par les soins des services rectoraux. » Les PNR, de par leur caractère national reconnu pour tel secteur ou spécialité, ont en effet vocation à proposer leur offre sur l'ensemble du territoire national. Une trentaine de conventions d'objectifs, définissant leurs missions, ont pour l'instant été signées. Du fait du haut niveau de leur offre de ressources spécialisées, l'intervention des PNR porte pour l'essentiel sur la formation de personnes ressources qui pourront par la suite partager leurs acquis dans le cadre des programmes locaux.

L'institution du PNR est innovante et prometteuse. Il est bien sûr trop tôt pour amorcer une évaluation de leur intervention. On peut cependant d'ores et déjà souligner la pertinence des choix qui ont présidé à leur création : partenariat renforcé dans la définition et la mise en œuvre de la formation, ouverture de ces formations aux artistes et professionnels de la culture, aux intervenants relevant des ministères chargés de la jeunesse et de la ville ; mise en valeur des ressources locales.

Tout converge pour penser que les PNR sont une réponse appropriée aux besoins spécifiques de formation qu'appelle la promotion de l'éducation artistique.

Des craintes, des interrogations ont toutefois pu surgir sur les modalités de choix, le positionnement, les modes d'intervention des PNR, auxquelles les inspecteurs généraux sont sensibles.

S'agissant de la formation, il conviendra notamment de **veiller, sans délai, à ce que l'offre des PNR s'incorpore scrupuleusement dans les cadres**

normatifs régissant les actions de formation continue des personnels. Leur efficacité future est à ce prix.

Les rapporteurs ont noté une diminution des crédits inscrits au chapitre 37-20 dans le budget 2003. Le pourcentage en est très mince (0,3%). Il donne cependant l'occasion de rappeler que l'effort du ministère demeure particulièrement modeste (0,18% des sommes inscrites au titre des moyens des services) et qu'il en va de l'éducation artistique comme de toute autre politique éducative novatrice. La formation des personnels en est un levier décisif et les moyens alloués à la formation permanente un indicateur essentiel.

Il est par ailleurs impératif de **repenser la formation initiale et continue des personnels non enseignants** : chefs d'établissements, personnels administratifs, personnels d'encadrement, corps d'inspections sans le soutien desquels, comme les rapporteurs l'ont souvent constaté, tout effort peut rester vain ou, au contraire devenir exemplaire et rayonnant.

Une génération nouvelle est sur le point de prendre le relais. Il s'agit de ne pas manquer ce chapitre de l'histoire.

C'est un chantier à ouvrir rapidement avec la DPATE ou la nouvelle direction de l'encadrement

2.4 Le pilotage des services centraux et déconcentrés

Au ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche le pilotage de l'éducation artistique est partagé entre plusieurs entités. Les personnels qui ont en charge ce pilotage sont en général, à l'image de l'ensemble des acteurs des enseignements artistiques, sensibles et passionnés. Les croisements entre l'administratif, le financier et le pédagogique sont donc ici particulièrement animés, les engagements très forts.

- Services centraux:**

Au cabinet des deux ministres actuels, un conseiller technique pour les arts et la culture, porte la volonté politique commune.

Les directions, pour l'essentiel la DESCO, mais aussi la DES, la DPATE, la DPE, la DT, sont chargées de la mise en œuvre de cette politique.

A l'Inspection Générale de l'Education Nationale, un groupe spécifique (le groupe des enseignements artistiques) observe, évalue, participe à de nombreux groupes et commissions de travail.

Divers autres «groupes » interviennent comme le Groupe d'Experts (GE), chargé de l'élaboration des programmes, le Groupe de pilotage Interministériel (GPI) prévu pour échanger « au sommet » sur l'ensemble des domaines avec le ministère de la culture, les « commissions » partenariales, comme les Commissions d'Organisation et de Suivi des Enseignements et

Activités de Cinéma (COSEAC) de Théâtre (COSEAT) ou d’Histoire des Arts (COSEHA) qui produisent de la réflexion et des propositions spécifiques.

Les établissements sous tutelle comme le Centre National d’Enseignement à Distance (CNED) ou le Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP) participent également dans le cadre de leur mission au travail sur le dossier de l’éducation artistique.

Enfin, depuis deux ans, une nouvelle Mission de l’éducation artistique et de l’action culturelle rattachée d’abord au cabinet, puis à la DESCO et à la DES, tente de coordonner l’ensemble.

Ainsi qu’il l’a été mentionné, **la DESCO est particulièrement concernée avec notamment**

* A la sous direction des enseignements des écoles et des formations générales et technologiques des collèges et lycées **le bureau du contenu des enseignements (A4)**

* A la sous direction des actions éducatives et de la formation des enseignants **le bureau des actions éducatives, culturelles et sportives (A9).**

A l’IGEN, le groupe des enseignements artistiques est actuellement composé de cinq inspecteurs en titre dont trois à temps plein « effectif » dans le groupe (arts plastiques, musique et cinéma /audiovisuel), un détaché à la tête d’une direction administrative, et momentanément remplacé par un chargé de mission, lui même partagé entre deux groupes (lettres et arts : théâtre) et le dernier, appartenant au groupe Sciences et Techniques Industrielles (STI), rattaché (mais assez peu présent) au groupe arts. Les domaines d’enseignement récemment introduits au lycée comme l’histoire des arts et plus récemment la danse (ce qui porte l’ensemble à sept) sont actuellement, artificiellement rattachés aux arts plastiques et à la musique. Ajoutons à cela la diversification accélérée ces derniers temps des champs et dispositifs, la présence de relations partenariales et l’on n’a pas de peine à constater la **lourdeur de la tâche qui incombe à ce groupe actuellement privé de ses chargés de mission pour le primaire.**

Quant à la Mission de l’éducation artistique et de l’action culturelle, créée le 7 septembre 2000 pour soutenir le plan de cinq ans de J. Lang et C.Tasca, elle est actuellement dirigée par un chef de mission, et composée (document 2001) d’une trentaine de personnes (après les soixante neuf de l’origine): conseillers par domaines (16), conseillers territoriaux (2), conseiller à la formation (1), conseiller à l’enseignement professionnel (1) et leurs équipes (assistants et secrétaires). Elle est à la fois rattachée administrativement à la DESCO à la DES, fonctionnellement au CNDP.

Eléments d’analyse :

Le nombre des directions, sous directions et bureaux - dont seuls quelques éléments viennent d’être cités - impliqués sur le dossier «éducation artistique » dans l’administration centrale permet d’observer **la fragmentation et la juxtaposition du dispositif.**

Dans un contexte de redéfinition du concept d'éducation artistique, **il n'est notamment pas heureux que soient séparés le bureau qui réfléchit sur les contenus d'enseignements (A4) et le bureau qui pense les actions éducatives, culturelles (et sportives...) (A9)**

S'agissant de l'inspection générale des enseignements artistiques elle est actuellement un corps submergé de tâches subalternes, sous employé sur le fond et tout à fait désenchanté.

C'est aussi un groupe qui, par la nature diversifiée et composite de ses objets d'étude et de ses méthodes de travail, ne se satisfait pas du cloisonnement et de l'incommunicabilité des disciplines.

La mission de l'éducation artistique et culturelle, quant à elle, est à la fois indépendante (ne serait-ce que par son implantation géographique) et dépendante par son rattachement statutaire (DESCO, DES, CNDP). Elle fut **une structure de lancement utile pour un plan ambitieux ; elle est moins adaptée à la coordination des jours ordinaires.**

Ajoutons le CNDP dont l'action actuellement très volontariste en matière artistique, ne simplifie pas la vision des choses ni les relations humaines en prenant depuis peu délibérément en charge, via la mission et le réseau SCEREN qu'il finance en partie, de nouveaux secteurs comme la formation continue des enseignants.

Ainsi un simple regard ne peut embrasser d'un coup le nombre considérable de structures et de personnes qui, à des degrés divers, sont concernés par l'éducation artistique.

Contrairement à d'autres domaines disciplinaires (mathématiques, physique, langues...) les arts sont de plus en plus présents dans les programmes et les projets, les dispositifs et les pratiques culturelles familiales, dans et hors de l'école.

Cette situation particulière exige un traitement particulier. Les tentatives réitérées, et souvent proches, des gouvernements successifs pour en renforcer le pilotage en témoignent.

Préconisations :

Il convient donc, en tenant compte de l'évolution du concept d'éducation artistique et de sa modernité transversale, de **renforcer la coordination de la « ligne arts et culture »**, de refonder sans l'alourdir la cohérence du pilotage général.

L'inspection générale doit retrouver son rôle et sa place d'expertise disciplinaire, de pilotage de la réflexion sur l'évolution du système, d'animation du réseau des corps d'inspection territoriaux. Elle doit pour ce faire travailler beaucoup plus régulièrement avec le Cabinet, les directions concernées (notamment la DESCO) et le CNDP.

L'effectif du Groupe des enseignements artistiques doit correspondre au nombre de domaines enseignés, soit 6 : Arts plastiques, Cinéma et audiovisuel, Danse, Histoire des arts, Musique et Théâtre. Une réflexion sur la place des Arts appliqués est à engager.

La nature des liens avec les autres domaines disciplinaires doit être impérativement revue, notamment avec le groupe des lettres et le groupe d'histoire et géographie.

Deux **chargés de mission pour l'enseignement primaire** (arts plastiques et musique) doivent être nommés.

A la DESCO il est impératif de rapprocher la cellule culturelle du bureau des « actions éducatives, culturelles et sportives » (A9) de la cellule artistique du bureau « du contenu des enseignements » (A4). **La constitution d'un « bureau de l'éducation artistique et culturelle », en charge des enseignements, dispositifs transversaux et activités complémentaires répondrait à l'évolution retracée largement dans ce rapport.** La spécificité de l'éducation artistique appelle en effet une mesure particulière, en rupture avec la pratique traditionnelle.

Enfin pour coordonner l'ensemble de la politique d'éducation artistique du MJENR, faciliter le travail en partenariat et **poursuivre, en l'adaptant à un développement durable, la dynamique du dernier plan de cinq ans**, la mission de l'éducation artistique et culturelle pourrait être transformée en **une Délégation permanente à l'éducation artistique directement rattachée au DESCO**. Cette délégation composée d'environ 5 personnes ressources repérées, dans les services de l'administration (ou à l'extérieur), pour leurs compétences complémentaires (premier et second degré ; enseignements et activités, formation, partenariat, ...) et leur engagement, devrait être dirigée par **un Délégué à l'éducation artistique**

Un rôle d'interface entre l'ensemble des services et personnes concernées par le dossier ainsi qu'avec le ministère de la culture et de la communication lui serait dévolu.

Elle devrait avoir un correspondant à la DES et à la DPATE.

- **Services déconcentrés :**

Les arts ont eu assez rapidement un traitement spécifique au sein des services déconcentrés de l'Etat : outre les traditionnels corps d'inspection territoriaux des premier (IEN généralistes) et second degrés (IA IPR disciplinaires), ont été nommés à partir des années 80, pour accompagner les enseignants du primaire des conseillers pédagogiques en éducation musicale et en arts plastiques, pour animer «l'action culturelle » des «chargés de mission» devenus depuis 2000 et le dernier plan de cinq ans« Délégués Académiques à l'éducation artistique et à l'action culturelle » (DAAC), et pour assurer le suivi des enseignements « non disciplinaires » relevant du partenariat , des commissions

mixtes (CASEAC, CASEAT...) fonctionnant sur le modèle des commissions nationales.

Des comités d'experts ont été constitués depuis 2000 pour formuler des avis sur divers dossiers.

Enfin l'éducation artistique étant constamment liée aux politiques des collectivités territoriales le pilotage implique fréquemment leurs principaux responsables dans les structures de réflexion et de décision.

Eléments d'analyse :

- **Les Délégués Académiques à l'éducation artistique et à l'action culturelle** (DAAC), directement placés auprès des recteurs, donc plus « légitimes » que leurs prédécesseurs (les anciens chargés de mission à l'action culturelle –MAC–), ont très efficacement relayé la mission dans la mise en œuvre du plan et resserré les liens entre les différents acteurs : CNDP/SCEREN, services rectoraux /services des DRAC, collectivités
- **Les Pôles Nationaux de Ressources** (PNR), répondant à la nécessité de repérage et d'activation des compétences et des outils, des propositions partenariales, des réseaux des CRDP et CDDP, des IUFM, ont à leur niveau participé à la dynamique de pilotage.

A côté de ces aspects positifs **force est de reconnaître la situation difficile aujourd'hui des IA-IPR**, dont les compétences éprouvées de pilotage et d'encadrement sont sous exploitées, dont le nombre est très insuffisant et les conditions de travail en constante détérioration. (voir supra : lycée)

Il faut bien également rappeler le **manque de suivi de la politique d'extension du nombre des conseillers pédagogiques** et le **fonctionnement plus qu'aléatoire des Commissions Académiques de suivi** dont il sera question dans le paragraphe sur le pilotage partagé.

Préconisations :

Il semble urgent, de faire quelques choix de stratégie pour rééquilibrer les missions et les charges des différentes compétences en présence, leur redonner le désir de s'investir et donc une efficience maximale.

Il faut ainsi :

- **accroître le nombre** (un par académie pour chaque discipline obligatoire) **et redéfinir les missions du corps des IA IPR**, notamment pour tous les nouveaux domaines d'enseignement non disciplinaires.
- **augmenter**, dans le respect des textes d'application de la loi de 1988, **le nombre des conseillers pédagogiques** (50 nominations à prévoir cette

année), et diversifier leurs domaines d'intervention, (introduction, selon la nouvelle nomenclature, des arts visuels et des arts du corps), revoir leur formation initiale et continue.

- améliorer **l'articulation du travail des DAAC** avec celui des corps d'inspection territoriaux.

- remettre en activité les **commissions partenariales nationales et académiques**, les étendre à tous les arts, toiletter les textes de 1990 et 1995, intégrer les comités d'experts et autres spécialistes à ces commissions. Associer systématiquement les représentants des collectivités.

- procéder à une évaluation qualitative des **pôles nationaux de ressources**.

- réfléchir sur le **lien entre les premier et second degrés**, la pertinence de la politique des bassins, le rôle fédérateur des collectivités.

A un niveau plus proche des usagers, il semblerait pertinent, comme cela se fait dans d'autres pays et – en France - dans quelques établissements, de nommer dans chaque établissement scolaire un enseignant « correspondant éducation artistique », déchargé pour ce faire de quelques heures de cours, dont les missions de coordination et d'animation doivent être fixées par circulaire.

- **Pilotages partagés :**

Depuis 1988 et l'obligation faite par la loi de travailler en partenariat, un certain nombre de dispositifs interministériels (éducation/culture, principalement) se sont mis en place : certains de façon durable, d'autres plus fragiles parce que liés à des décisions politiques conjoncturelles, d'autres enfin inopérants parce que trop lourds et sans véritable objectif.

Les premiers, les plus durables, les plus efficaces et les plus innovants sont les **commissions d'organisation et de suivi des enseignements de théâtre (COSEAT), de cinéma-audiovisuel (COSEAC) et d'histoire des arts (COSEHA, qui n'a jamais vraiment fonctionné)** citées plus haut.

Ces commissions, partenariales placées sous les plus hautes autorités (les ministres pour les commissions nationales, les recteurs et les DRAC pour les commissions académiques) composées de représentants institutionnels, de délégués sectoriels relevant des deux ministères, de professionnels, d'enseignants, de responsables de structures culturelles, d'universitaires et de représentants du CNDP ou des CRDP, et faisant appel en tant que de besoin à la participation d'élus ou de spécialistes furent créées pour accompagner de nouveaux enseignements portés, non par des professeurs titulaires – comme les arts plastiques ou la musique – mais par des équipes pluridisciplinaires et partenariales. Elles ont été un **atout majeur de la réflexion pédagogique, de la richesse des formations et de l'aménagement du territoire**. Le réseau formé par l'ensemble des commissions académiques et les deux commissions nationales, l'échange « montant » et

« descendant » des information demeure un outil potentiel de pilotage incomparable et inégalé.

Si elles ont été mises «en sommeil » depuis deux ans (surtout les commissions nationales comme nous l'avons dit), c'est d'une part, pour ne pas entraver l'action des « conseillers sectoriels » de la mission de l'éducation artistique et culturelle et d'autre part – il est vrai – parce qu'elles avaient un peu vieilli et s'étaient sclérosées faute de renouvellement de leurs membres.

Il serait particulièrement opportun non seulement de **les réactiver** au plus vite mais aussi d'en **étendre le champ à tous les arts** (Cinéma-audiovisuel, Histoire des Arts, Théâtre, Danse, Musique et Arts plastiques).

Il est, pour ce faire, indispensable d'en revoir la composition, les missions et le fonctionnement

Ces commissions sont un excellent levier pour activer le partenariat. Elles peuvent s'inscrire sans difficulté dans la politique des Plans locaux d'éducation artistiques ;

Un groupe de travail interministériel réduit devrait très rapidement se pencher sur l'actualisation de ce dossier.

Un Groupe de Pilotage Interministériel (GPI), censé regrouper les principaux responsables concernés par les arts des deux ministères (9 personnes par ministère), a pris, en 1998 le relais de l'ancien groupe de travail interministériel (GTI).

Le GPI devait être une instance de discussion et de validation de propositions à soumettre aux ministres et à leurs cabinets.

En réalité, le nombre de participants invités sur les sujets à l'ordre du jour fut tel et si peu concerné à chaque réunion (deux par an environ, avec parfois jusqu'à 45 personnes les tours de table si longs les objectifs si mal tenus. L'évident échec de cette instance a abouti à son endormissement.

Il est donc opportun de supprimer le GPI au profit du Haut comité des enseignements artistiques, créé par la loi de 1988, dont la composition et le mode de fonctionnement sont à revoir, et qui, comme cela est prévu doit prendre acte de la politique conjointe des ministères et en rendre compte au gouvernement..

En conclusion :

Ainsi au niveau déconcentré du pilotage, comme au niveau central, les compétences utiles ne manquent pas : récentes ou plus anciennes elles n'attendent que le toilettage de quelques textes pour reprendre ou accentuer leur action.

Leur efficacité sera à la mesure de leur la simplification , du resserrement des circuits et de la motivation des responsables administratifs et pédagogiques

*

III - Les missions du Ministère de la Culture : le développement de l'offre artistique et culturelle

3.1. Construire une nouvelle stratégie fondée sur le partenariat entre l'Etat et les collectivités territoriales

Si le Ministère de l'Education Nationale détient la responsabilité de l'ensemble de la population scolaire, donc des enseignements proposés dans une démarche ouverte aux partenariats, le Ministère de la Culture a dans sa mouvance, l'offre culturelle, élément fondateur de l'éducation artistique : pratique des arts, rencontre avec des professionnels dans leur démarche spécifique, confrontation aux œuvres.

Cette éducation artistique s'est d'emblée établie dans le cadre d'une offre soigneusement sélectionnée pour garantir son authenticité, sa qualité et n'a donc, au départ, concerné qu'un nombre réduit d'élèves et d'enseignants volontaires.

Si l'on s'en tient à ce schéma, les rôles se répartissent assez simplement : **le Ministère de la Culture apporte des points de repère qualitatifs, valide les compétences professionnelles des acteurs culturels⁽¹⁾ ; il se situe également dans l'expérimentation ; le Ministère de l'Education Nationale, quant à lui, est responsable de la généralisation.**

La loi de 1988 distingue d'ailleurs l'éducation artistique des enseignements artistiques obligatoires.

On ne peut cependant faire l'impasse de la solidarité de l'Etat dans l'effort pour mettre à disposition de tous une éducation artistique de qualité : le Ministère de la Culture ne peut se dédouaner de l'enjeu de la démocratisation, sauf à accroître les inégalités.

Les premiers plans ont compté sur l'effet d'entraînement, la généralisation étant atteinte dans un avenir plus ou moins proche car, en tant que telle, la qualité des actions était supposée servir d'exemple.

Malgré la mise en place de grandes opérations nationales, impulsées par les différentes directions du ministère de la culture – « école, collège, lycée au cinéma », « adopter son patrimoine... » - qui ont un large rayonnement et le développement de services éducatifs dans les institutions culturelles, la progression demeure trop lente et surtout inégale.

C'est ainsi qu'il faut considérer le volontarisme du plan de 5 ans pour les Arts et la culture : faire beaucoup pour inscrire dorénavant les intentions dans les faits.

⁽¹⁾ loi du 3 janvier 1988, art. de l'arrêté du 10 mai 1989.

Mais il a manqué à ce plan ce qu'il nous faut aujourd'hui mettre en œuvre : un développement maîtrisé, confortant les actions entreprises, déjà riches et diversifiées, grâce à une stratégie de partenariat rigoureusement organisée.

Rappelons que le Ministère de la Culture occupe une place spécifique dans l'enjeu de la généralisation de l'éducation artistique, asymétrique de celle du Ministère de l'Education Nationale qui gère le système scolaire : **il n'a pas la responsabilité de la gestion des établissements artistiques et culturels du pays.**

Certes, il exerce la tutelle des grands établissements publics nationaux, mais tous les autres sont gérés en régie directe par les collectivités territoriales ou ont un statut associatif de droit privé et sont subventionnés par les partenaires publics.

C'est ce qui a fondé la tradition de partenariat entre le Ministère de la Culture et les collectivités territoriales qui, aujourd'hui, peut donner, pour l'éducation artistique, les moyens d'une approche tout à fait nouvelle.

Les réseaux culturels que le Ministère de la Culture cofinance avec les collectivités territoriales et qui sont placés sous son contrôle technique, pédagogique et scientifique, doivent s'impliquer davantage, car les attentes et les besoins sont importants.

C'est ce que nous enseigne, en premier lieu, l'engouement qui s'est manifesté pour les classes à PAC, car il ne suffit pas de décréter et de mettre des moyens pour entraîner l'adhésion massive.

Dès la première année du plan et sur des thématiques très diversifiées, 15.000 classes environ ont monté des projets dans le 1^o degré.

Sur le plan géographique, proportionnellement, les petits départements ruraux ont été plus demandeurs que les départements fortement urbanisés en compensation du manque de ressources culturelles de proximité.

Globalement, la formule a permis à nombre d'enseignants de "se lancer" pour la première fois dans un projet culturel ou artistique, en partenariat avec des établissements culturels voisins. Cette expérience donne des idées pour renouveler l'expérience, aller plus loin, travailler avec d'autres collègues de l'école ou d'autres partenaires. Les enfants découvrent les ressources de leur environnement avec un regard neuf ou des domaines inconnus auparavant.

Pour faire face de façon qualitative et pertinente à ces attentes qui se manifestent et se développent, il est urgent que **l'effort se porte sur la formation des intervenants culturels ainsi que sur l'animation et l'information du réseau des structures culturelles. C'est la deuxième confirmation que nous apporte ce dernier plan,**

L'analyse des difficultés et des dysfonctionnements est également source d'enseignements. Certains sont conjoncturels, on ne s'y attardera pas. D'autres montrent que le développement quantitatif des actions nous fait

changer d'échelle, parfois même perturbe les objectifs et conduit à s'interroger, par exemple, sur la frontière entre diversification et éparpillement.

Des projets mal aboutis, des comités d'experts peu en mesure d'instruire les dossiers et d'évaluer la compétence réelle des partenaires, une lourdeur générale de cette instruction au cas par cas, un problème sérieux de rémunération des intervenants et de gestion pour le 1^o degré, ne sont pas des constats anodins.

Ils plaident pour la mise en œuvre d'une stratégie différemment construite.

L'addition des actions et des programmes a atteint sa limite, le temps est venu de reprendre le sujet sous une autre approche, prenant en compte les expériences acquises, les profondes évolutions du paysage éducatif et culturel nées des lois de décentralisation qui font des collectivités territoriales, en droit et en fait, des acteurs incontournables de l'éducation artistique.

3.2. Les collectivités territoriales sont devenues, en droit et en fait, des acteurs essentiels de l'éducation artistique :

En effet si la responsabilité de l'éducation artistique relève de l'Etat, les collectivités territoriales disposent d'une grande part des moyens d'agir : il paraît nécessaire de prendre toute la mesure des évolutions du paysage éducatif et culturel qui font d'elles, désormais, des partenaires incontournables de toute politique d'éducation artistique.

3.2.1. l'impact des lois de décentralisation

Les lois de décentralisation ont, depuis le milieu des années 1980, **profondément modifié le paysage culturel et éducatif de notre pays** en confiant ou en confirmant les compétences des collectivités territoriales dans ces deux domaines.

a) Dans le domaine scolaire et de la formation professionnelle :

Le transfert, en 1986, de l'Etat aux régions¹ et aux départements² de ses compétences sur les équipements scolaires du second degré et sur leur

(1) Art. L. 214-6 : la région a la charge des lycées, des établissements d'éducation spéciale et des lycées professionnels maritimes. Elle en assure la construction, l'extension, les grosses réparations, l'équipement et le fonctionnement, à l'exception, d'une part, des dépenses pédagogiques à la charge de l'Etat dont la liste est arrêtée par décret (11) et, d'autre part, des dépenses de personnels, sous réserve des dispositions de l'article L. 216-1 (...).

(2) Art. L. 213-1 : le conseil général établit, après accord de chacune des communes concernées ou, le cas échéant, de chacun des établissements publics de coopération intercommunale concernés par les projets situés sur leur territoire, le programme prévisionnel des vestissements relatifs aux collèges qui résulte du schéma prévisionnel des formations mentionné à l'article L. 214-1 du présent code.

A ce titre, le conseil général définit la localisation des établissements, leur capacité d'accueil et le mode d'hébergement des élèves.

Art. L. 213-2 : le département a la charge des collèges. A ce titre, il en assure la construction, la reconstruction, l'extension, les grosses réparations, l'équipement et le fonctionnement, à l'exception, d'une part, des dépenses pédagogiques à la charge de l'Etat dont la liste est arrêtée par décret (9) et, d'autre part, des dépenses de personnels sous réserve des dispositions de l'article L. 216-1 (...).

gestion s'est traduite par leur volonté d'assumer pleinement leurs nouvelles responsabilités et par un effort massif de leur part pour adapter, rénover et compléter le réseau de ces établissements.

Rappelons qu'au cours de la dernière décennie, les dépenses totales des départements, en fonctionnement et en investissement, en faveur des collèges, sont passées de 12.547 à 19.655 millions de francs, alors que les régions ont porté principalement leur effort sur les dépenses de fonctionnement des lycées qui ont cru pour la même période de 3.650 à 5.755 millions de francs, tout en maintenant pour ces établissements un seuil d'investissement annuel variant entre 12.737 et 15.451 millions de francs.

De même, le transfert de compétence aux régions de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage en 1986 puis, en 1994, celui de la formation qualifiante et pré-qualifiante des jeunes de moins de vingt-six ans, ont suscité de leur part un fort engagement marqué, entre 1995 et 2000, par un accroissement de leurs dépenses de 10.170 à 15.367 millions de francs⁽¹⁾.

Par ailleurs, sans qu'il soit possible d'en évaluer l'ampleur, **les trois niveaux de collectivités territoriales se sont saisis de la faculté offerte par la loi de développer des activités culturelles dans les établissements scolaires⁽²⁾.**

Aussi, a-t-on vu se développer l'implication des collectivités territoriales dans l'organisation d'activités culturelles à destination des enfants scolarisés.

Leurs propositions revêtent des formes multiples : partenariats de proximité entre les institutions culturelles locales et les établissements scolaires, participation aux programmes nationaux lancés conjointement par le ministère de l'éducation nationale et par le ministère de la culture (collège, lycée, école au cinéma, PAE, PACTE, classes à PAC...), financement, enfin, d'intervenants réguliers dans les classes, en particulier dans le domaine de la musique.

D'une façon générale, il convient d'observer qu'adoptant une logique non précisée par la loi, chaque niveau de collectivités territoriales a principalement porté ses efforts sur les établissements dont celle-ci leur a confié la gestion du bâti, déterminant ainsi une sorte de règle implicite, favorisant la lisibilité et, partant, la dynamique de leurs actions.

⁽¹⁾ Entre 1991 et 2000. L'ensemble de ces données budgétaires sont issues « *des collectivités locales en chiffres (années 2000)* » - Direction générale des collectivités locales – Ministère de l'intérieur.

⁽²⁾ Art. L. 216-1 (code de l'Education) : « *les communes, départements ou régions peuvent organiser dans les établissements scolaires, pendant leurs heures d'ouverture et avec l'accord des conseils et autorités responsables de leur fonctionnement, des activités éducatives, sportives et culturelles complémentaires. Ces activités sont facultatives et ne peuvent se substituer ni porter atteinte aux activités d'enseignement et de formation fixées par l'Etat. Les communes, départements et régions en supportent la charge financière. Des agents de l'Etat, dont la rémunération leur incombe, peuvent être mis à leur disposition.*

L'organisation des activités sus-mentionnées est fixée par une convention, conclue entre la collectivité intéressée et l'établissement scolaire, qui détermine notamment les conditions dans lesquelles les agents de l'Etat peuvent être mis à disposition de la collectivité ».

b) Dans le domaine des enseignements spécialisés

Les lois de décentralisation ont également conforté la place et le rôle des collectivités territoriales au sein des services publics d'enseignement, en reconnaissant leurs compétences dans le domaine des enseignements spécialisés⁽¹⁾.

Si la loi n'a fait qu'entériner une situation de fait, puisque nombre de ces établissements étaient déjà gérés en régie municipale et, dans bien des cas, subventionnés par les conseils généraux, **il n'en reste pas moins qu'elle a consolidé leurs missions de service public dans ce domaine**, et que l'on a assisté au cours des vingt dernières années à un développement considérable de ces réseaux, en particulier dans le domaine musical.

c) La création des filières culturelles de la fonction publique territoriale

Enfin, la création en 1991 de la filière culturelle de la fonction publique territoriale a contribué à donner une véritable assise aux services publics éducatifs et culturels des collectivités territoriales dont les spécificités étaient auparavant mal identifiées au sein des services municipaux.

L'existence de cadres d'emplois relevant de la filière du patrimoine et des enseignements spécialisés, l'organisation par le CNFPT de concours pour y accéder, la mise en place par le ministère de la culture de formations, sanctionnées par des diplômes, pour préparer les futurs professionnels à leurs métiers, ont indéniablement favorisé la progression qualitative de ces réseaux.

Ainsi, reconnues dans leurs compétences comme responsables d'établissements d'enseignement public de la musique, de la danse, de l'art dramatique et des arts plastiques, disposant de la majorité des ressources culturelles réparties sur le territoire, gérées soit en régie directe, soit sous la forme d'associations auxquelles elles apportent leur concours, devenues des partenaires régulières de l'Etat pour la gestion des bâtiments scolaires, autorisées à y organiser des activités culturelles pendant leurs heures d'ouverture, **les collectivités territoriales sont-elles devenues en droit et en fait des acteurs incontournables d'une politique d'éducation artistique ambitieuse dans notre pays.**

3.2.2. Elles disposent d'une situation stratégique

Les collectivités territoriales sont, par nature et par vocation, des animateurs de territoire : elles sont en position d'organiser, de coordonner, de dégager au profit de la vie quotidienne du citoyen, des continuités et des cohérences entre les différentes composantes de la vie locale.

⁽¹⁾ loi n° 83-663 du 22 juillet 1983.

Or, on l'a vu dans le domaine de l'éducation artistique, de par les compétences qui leurs sont dévolues par la loi et grâce aux services publics culturels dont elles se sont dotées, **elles se trouvent dans la situation privilégiée d'interface entre vie culturelle, vie sociale et vie scolaire, ce qui leur confère un véritable rôle stratégique.**

On observe, en effet, dès lors qu'une collectivité territoriale décide de mettre en œuvre une politique d'éducation artistique dans son aire de compétence, que le décloisonnement entre institutions culturelles, établissements d'enseignement spécialisé et établissements scolaires, s'effectue.

Une élue municipale de la région Nord-Pas-de-Calais soulignait les trois principes qui guident l'action de sa commune en faveur de l'éducation artistique : principe de cohérence des actions en vue de leur qualité, principe d'équité pour que soient mieux partagées les ressources culturelles communes, principe de continuité dans le temps pour que la démarche éducative soit efficace.

C'est, sans doute, une lacune du plan de cinq ans pour les arts et la culture que de ne pas avoir intégré dans l'ensemble de ses dispositifs les actions d'ores et déjà expérimentées entre l'Etat et les collectivités territoriales et d'avoir marginalisé le rôle potentiel de ces dernières pour concourir à l'objectif de généralisation

Dans une note de réflexion, la DRAC Nord-Pas-de-Calais résume bien les points de vue nombreux qui se sont exprimés en ce sens : " il est, en effet, dommageable et peu en phase avec le principe de déconcentration que les deux dernières années de partenariat interministériel en faveur de l'éducation artistique, incontestablement marquées du sceau du dynamisme et du développement sensible, aient, de par un programme très intensif de mise en œuvre d'initiatives très nombreuses, relégué en quelque sorte au second plan, voire parfois ignoré, d'importantes actions antérieurement mises en place par les services conjoints de l'éducation nationale et de la culture en région, souvent en collaboration étroite avec les collectivités territoriales (...). Il apparaît pertinent de privilégier le processus de généralisation - au moins des pratiques culturelles - par l'entrée territoriale, en temps scolaire et hors scolaire ".

3.2.3. La réussite passe par une mobilisation conjointe et coordonnée de l'Etat et des collectivités territoriales

Il paraît, en effet, essentiel d'affirmer que les collectivités territoriales ne peuvent être considérées comme de simples " payeuses ", appelées à compléter les sommes dégagées par l'Etat - comme cela a été le cas lors du lancement des classes à PAC - et qu'il est indispensable d'infléchir l'approche, trop centralisatrice, proposée par le plan de cinq ans : l'enjeu est de rendre aux collectivités territoriales la place qui leur revient pour que leur efficacité puisse s'exercer au bénéfice de l'éducation artistique et en conséquence de les associer étroitement aux dispositifs de pilotage.

Cependant, **si la capacité des collectivités territoriales à participer à la mise en œuvre d'une politique d'éducation artistique dans les établissements**

scolaires paraît potentiellement réaliste, elle se heurte dans les faits à la question de leur légitimité à agir, aux moyens budgétaires nécessaires, aux ressources culturelles et aux compétences disponibles.

La légitimité à agir

S'il est incontestable que l'ouverture de l'école s'effectue et que les mentalités ont largement évolué, le partenariat avec les institutions culturelles demeure trop souvent soumis aux aléas des volontés individuelles.

Du côté de la Fédération nationale des collectivités pour la Culture (FNCC), on juge que " les relations entre l'école et la société civile restent difficiles " et que " l'école est toujours repliée sur elle-même ".

Sans adhérer à un tel diagnostic, on ne peut que souligner que telle initiative d'une commune d'un département ou d'une région peut être remise en cause par un changement de directeur d'établissement ou d'un IEN de circonscription.

Ce qui frappe, c'est l'inégalité des situations d'un territoire à un autre, et la diversité des conceptions relatives au rôle pédagogique des partenaires " extérieurs " à l'éducation nationale.

Ainsi, il y aurait nécessité, pour consolider la position des collectivités territoriales, à mieux assurer en droit la légitimité de leurs missions.

Les moyens budgétaires nécessaires : peut-on parler de transfert de charge ?

L'éducation fait partie des grandes compétences " régaliennes " de l'Etat et, à ce titre, il en assume la charge.

Aussi, les collectivités territoriales sont-elles très vigilantes à ne pas être victimes d'un transfert de charge dans le domaine de l'éducation artistique ; notons, à cet égard, qu'il n'existe, semble-t-il, guère d'indices indiquant qu'elles revendiquent d'expérimenter une nouvelle compétence dans ce domaine.

Cependant, l'état des lieux montre que, surmontant ce principe, elles engagent des financements importants pour développer l'éducation artistique des enfants scolarisés sur leurs territoires. Elles y trouvent, en effet, des logiques liées à leurs propres politiques culturelles ou sociales.

Celles-ci répondent à trois principaux enjeux :

. **mieux partager leurs institutions culturelles** dont les financements pèsent très lourd dans les budgets, en particulier celui des communes : il est de plus en plus difficile pour les élus d'admettre - et de défendre auprès de leurs électeurs - que l'effort accompli par leurs collectivités soit réservé à un petit nombre d'usagers réputés privilégiés :

écoles de musique, théâtres, bibliothèques, musées, à des degrés divers, représentent des dépenses considérables par élève, spectateur, inscrit ou visiteur.

De ce fait, l'**ouverture de ces établissements vers le monde scolaire** pour y participer à une politique d'éducation artistique pour tous, est une façon de redistribuer de manière plus démocratique la dépense de la collectivité : en ce sens l'intervention de l'école de musique en milieu scolaire, l'organisation de spectacles ou d'expositions jeune public, la rencontre avec des artistes implantés ou résidents dans la commune ou le département constituent des éléments de plus en plus importants des politiques culturelles locales.

Cependant on comprendra que l'accroissement de leur implication sur ce terrain est fortement liée aux efforts que l'Etat sera lui-même en mesure de dégager : la perspective de diminution des crédits pédagogiques du Ministère de l'Education Nationale en 2003, en regard des perspectives précédemment annoncées, n'est certes pas de nature à les encourager.

. Favoriser l'enracinement de la population dans leur environnement

la connaissance du patrimoine monumental ou des sites naturels de proximité, la compréhension de l'architecture et de l'urbanisme environnants participent sans conteste de l'appropriation par les habitants de leur cadre de vie et de leur enracinement dans leurs collectivités.

C'est pourquoi, parallèlement aux actions qu'elles financent pour mieux faire partager leurs institutions culturelles ou artistiques, les communes et les départements s'impliquent dans la mise en œuvre d'actions permettant de mener les élèves des écoles et collèges à la découverte des richesses locales et de contribuer ainsi à leur attachement à leur territoire.

. Enfin, inscrire les activités de leurs institutions culturelles dans les établissements scolaires répond, pour les collectivités territoriales, à une démarche à caractère social : élément de lutte contre l'échec scolaire ⁽¹⁾ ou facteur d'intégration, le projet culturel dans les établissements "sensibles" est reconnu par les enseignants et par les élus comme porteur d'amélioration des conditions de vie pour l'ensemble des élèves et de progrès individuel.

Ainsi, l'éducation artistique est une responsabilité qui s'impose aux services de l'Etat mais elle est, en réalité, largement partagée par les collectivités territoriales : elle appelle une mobilisation conjointe et coordonnée des efforts des uns et des autres, fondée sur de nouvelles stratégies.

Celles-ci devraient s'inscrire dans un double mouvement visant :

- la cohérence des réseaux : il s'agit d'approfondir la coopération entre les trois grands réseaux sur lesquels repose l'éducation artistique en créant,

⁽¹⁾ comme nous le verrons plus loin, partant du constat d'un taux d'échec considérable aux épreuves du BEPC le Conseil Général de la Somme a engagé un grand plan d'éducation artistique dans les collèges du département.

d'une part, une véritable articulation -pour l'instant balbutiante- entre les enseignements dispensés par l'éducation nationale et les enseignements spécialisés que la loi a confié aux collectivités territoriales, et en confortant, d'autre part, la place des missions éducatives des institutions culturelles au sein de l'ensemble de leurs missions ;

- la cohérence des territoires, car ceux-ci semblent, en effet, les espaces à privilégier pour établir de véritables parcours d'éducation artistique et faire progresser la généralisation.

3.3. Organiser la cohérence des réseaux

L'éducation artistique repose, en effet, sur trois grands réseaux : celui relevant des enseignements du Ministère de l'éducation nationale, celui des enseignements spécialisés dispensés par les établissements de la compétence des collectivités territoriales et celui des missions éducatives des institutions culturelles : l'enjeu est donc de créer entre eux, dans le respect de leurs missions respectives, une véritable interactivité au bénéfice d'une éducation artistique mieux partagée.

3.3.1. Mieux articuler les enseignements dispensés par l'éducation nationale et ceux relevant des collectivités territoriales

L'effort des collectivités territoriales pour les enseignements de la musique, de la danse, du théâtre et des arts plastiques est considérable : 33.680 emplois à temps complet ou partiel et une dépense en fonctionnement de l'ordre de 685,9 M d'euros⁽¹⁾.

Pour avoir une représentation de cet effort, rappelons que le ministère de l'éducation nationale dispose dans les collèges et les lycées d'environ 12.000 enseignants de musique et d'arts plastiques et que la dépense correspondant à ces emplois, aux personnels d'encadrement et aux crédits pédagogiques s'est élevée pour l'année 2001 à 684,5 M€

Ainsi le ministère de l'Education nationale et les collectivités territoriales –avec le concours du ministère de la Culture⁽²⁾ mettent en jeu des forces “spécialisées”⁽³⁾ pour l'éducation musicale et l'éducation aux arts visuels qui s'inscrivent dans une échelle comparable : on ne peut manquer d'observer, avec regret, l'insuffisance d'organisation stratégique entre elles pour que le citoyen, payeur au bout du compte des deux côtés, en retire le meilleur bénéfice.

⁽¹⁾ Chiffre fourni par le DEP, établi sur la base de 1996, rapporté à l'année 2000.

⁽²⁾ le ministère de la culture apporte environ 8 à 10% des dépenses des Etablissements classés dans les catégories conservatoires nationaux de région et Ecoles nationales de musique et de danse et d'art dramatique ; il apporte également son soutien aux plans départementaux d'enseignement.

⁽³⁾ le ministère de l'éducation nationale valorise les heures d'enseignements d'arts visuels et d'éducation musicale dispensées par les instituteurs et les professeurs d'école à 2.346 MF. (y compris les conseillers pédagogiques).

S'adressant également à des enfants et à des jeunes en âge scolaire, les établissements d'enseignement artistique spécialisé et ceux qui relèvent de l'Education Nationale doivent coordonner leur action et trouver les synergies qui feront avancer de manière décisive l'éducation artistique des jeunes.

Des collaborations exemplaires tracent la route mais les carences réciproques de ces deux réseaux font souvent obstacle aux collaborations .

Ce rapport a tenté de dessiner les lignes directrices permettant l'amélioration de l'enseignement artistique en milieu scolaire. Il s'attachera aussi à montrer comment **l'articulation pourra se faire si l'enseignement spécialisé accomplit également la rénovation nécessaire.**

En préalable l'effort de rénovation des enseignements artistiques implique une meilleure insertion au cœur de la cité.

En effet, **ces établissements ne peuvent rester aujourd'hui extérieurs aux grands enjeux des politiques culturelles des collectivités** : élargissement de l'offre à des populations qui en sont éloignées pour diverses raisons et donc, lien étroit avec les établissements scolaires, rayonnement de leurs activités artistiques en dehors de leurs murs, relations avec les autres équipements culturels, avec les structures de diffusion et de création, mais aussi avec les bibliothèques-médiathèques, les musées...qui permettent la réalisation de projets transversaux, relations avec les services en charge de la jeunesse etc...

Il a souvent été objecté par les responsables de ces établissements qu'ils ne peuvent pas tout faire à l'intérieur de leurs moyens contraints, et qu'il ne s'agit pas de "brader" la qualité qui a fait aussi leur renom et leur efficacité.

Il s'agit donc, en concertation avec les responsables de la collectivité et avec les partenaires concernés, **d'effectuer des choix équilibrés qui feront l'identité du projet d'établissement** : l'élargissement judicieux des disciplines (musiques "de création", anciennes, traditionnelles, danse, théâtre...), le rayonnement artistique au travers du projet de diffusion et de création et **le partenariat étroit avec le milieu scolaire font partie des domaines privilégiés de cette identité.**

"Etablissement culturel à part entière "⁽¹⁾, l'école de musique, de danse et de théâtre se trouve comme l'affirme "la charte de mission de service public ", au cœur de ce difficile chantier de la démocratisation de son offre. Difficile, car les chiffres confirment, malgré tous les efforts accomplis, la stabilité décourageante de l'audience des établissements culturels.

Il faut donc établir une sorte de pacte d'entraide réciproque entre les établissements scolaires et ceux des collectivités, au service de l'éducation artistique des enfants et des jeunes.

⁽¹⁾ schéma d'orientation pédagogique.

Dans le paysage de l'éducation artistique, les enseignements spécialisés de la musique, de la danse, du théâtre et des arts plastiques, portés par les collectivités qui en ont l'initiative⁽²⁾, tiennent une place majeure. Cependant, elle n'a pas la même ampleur d'une discipline à l'autre : grâce à une politique impulsée depuis plus de 30 ans par le Ministère de la culture la musique arrive largement en tête, suivie par la danse alors que le théâtre et les arts plastiques n'ont encore guère investi ce terrain.

Il nous paraît tout à fait nécessaire, qu'en dialogue avec les collectivités territoriales, le Ministère de la culture ouvre un grand chantier pour harmoniser ses politiques vis à vis des enseignements d'initiation dans ces quatre grands domaines et exerce le rôle que la loi lui a confié en matière de contrôle pédagogique.

a) La musique

Lieu du volontariat et du choix des familles, les établissements d'enseignement musical ont pour mission de couvrir l'ensemble du champ allant de l'initiation aux formations pré-professionnelles en passant par celle des amateurs.

C'est dire qu'ils ont à la fois une place qui leur est propre, mais aussi, concernant l'acquisition des bases des apprentissages, une mission commune avec celle que doit assurer l'Education Nationale.

Cependant ils peinent à assumer leur mission visant l'acquisition des bases d'une pratique autonome.

Les chiffres sont éloquents : en moyenne, plus de la moitié des élèves ne dépassent pas le cap des 3 années de présence dans une école de musique. C'est à dire qu'ils n'ont pas pu acquérir ce qui a motivé leur inscription : **les bases d'une pratique autonome**. Les raisons en sont multiples mais on en retiendra quatre :

- des méthodes pédagogiques souvent inadaptées pour les enfants, encore trop centrées sur l'apprentissage individuel d'un instrument, coupé des pratiques collectives qui lui donnent du sens et de l'appropriation des éléments du langage musical qui permettent l'expression individuelle et collective et la créativité ;
- un malentendu sur la réalité de la demande et sur l'offre correspondante : notamment "apprendre la musique" se traduit d'abord dans les faits par "apprendre un instrument", ce qui restreint le champ et sous-entend une présence dans l'établissement et un travail soutenus dont les élèves ne perçoivent pas toujours le sens au départ ;
- des contenus insuffisamment ouverts sur les pratiques musicales d'aujourd'hui, en trop fort décalage avec la culture environnante ;
- des difficultés "résistantes" sur l'aménagement du temps de l'enfant, sur les problèmes de transport, creusant encore les inégalités suivant les possibilités des familles.

⁽²⁾ pour simplifier, on englobera dans l'appellation "enseignements artistiques des collectivités" aussi bien ceux qui ont un statut public que ceux qui ont un statut associatif lorsqu'ils sont soutenus par les collectivités

L'enseignement de la musique a fait l'objet d'une réflexion et d'un encadrement fort de la part du Ministère de la culture.

Les carences de l'enseignement musical ont été repérées depuis longtemps par le Ministère de la culture qui a mis en place dès les années 70, des instances de réflexion et de propositions associant les professionnels : elles ont porté leur fruit, même si elles n'entrent pas, partout, dans les faits.

Deux textes principaux fondent aujourd'hui le cadre et les missions de ces enseignements : "les schémas d'orientation pédagogique" dans les trois disciplines (avec des rédactions successives en 1984, 1992, 1997...) et "la charte des enseignements spécialisés en danse, musique et théâtre" de janvier 2001.

Sans entrer dans le détail de la pédagogie, on retiendra l'importance de construire la motivation des élèves, de rénover les démarches et les contenus en diversifiant les approches, de mettre en place un système d'évaluation mieux adapté.

La charte clarifie les missions et les rôles des différents acteurs, c'est dire son importance, d'autant plus qu'elle a été adoptée à l'issue d'une concertation avec les collectivités territoriales.

Aussi, dans le domaine de la musique, l'importance du réseau de ces établissements et l'effort de rénovation déjà engagé, permet aujourd'hui de centrer les efforts sur la structuration et la validation des partenariats.

La musique a principalement expérimenté deux types de partenariat :

- **Les classes à horaires aménagés créées en 1974, née d'une réflexion conjointe, ont permis de proposer un enseignement musical approfondi** porté par l'enseignement spécialisé et intégré dans les contenus scolaires. **La nouvelle circulaire des classes à horaires aménagés (CHAM d'août 2002)** est l'exemple abouti d'un enseignement en partenariat inscrit officiellement dans les textes des deux ministères et qui procède aussi d'un aménagement intéressant du temps de l'enfant..

- **le programme "Musiques à l'école"** qui est seulement évoqué dans la circulaire interministérielle de 1998 sur le partenariat ; **cependant ce programme met clairement en relation les écoles de musique et les écoles primaires pour accomplir la première phase d'initiation musicale des enfants.** C'est une manière, quand les conditions sont réunies, **de réaliser à la fois le programme de l'école primaire - dont on a vu plus haut qu'il est inégalement mis en œuvre - et celui du 1^o cycle des écoles de musique**, grâce à un jeu liant habilement un tronc commun et des options d'approfondissement. Le rapprochement des textes pédagogiques produits de part et d'autre a fait, en effet, apparaître la communauté d'objectifs qui les anime.

Une circulaire conjointe devrait officialiser la possibilité de tels rapprochements qui, jusqu'ici sont restés expérimentaux comme, par exemple, à Fontenay aux Roses, ou à Clermont-Ferrand.

Rien ne s'oppose sur le principe à ce que ces deux approches concernent également l'ensemble des domaines artistiques qui font l'objet d'enseignement spécialisé dans les collectivités : un partenariat généralisé pour les arts à l'école, gradué suivant ces deux approches possibles, de la plus souple à la plus approfondie.

Pour autant, mettre en œuvre cet enseignement partagé également dans le domaine de la danse, du théâtre et des arts plastiques, impliquent des évolutions importantes dans chacun de ces domaines.

b) Les arts plastiques

Deuxième grand domaine inscrit dans les programmes de l'Education Nationale, l'enseignement des arts plastiques pour les amateurs est un terrain, laissé en friche par le Ministère de la Culture.

En effet, celui-ci a placé sa priorité dans la mise en place et l'accompagnement de la formation supérieure portée par 56 écoles nationales d'art, dont 45 gérées par les collectivités territoriales. La situation de l'enseignement de base est donc très mal connue et ne fait pas aujourd'hui l'objet d'une réflexion.

Du point de vue de l'éducation artistique, la méconnaissance par la Délégation aux arts plastiques des écoles municipales qui existent, fait difficulté. N'étant ni reconnues, ni labellisées, elles ne bénéficient d'aucun encadrement ni conseil, encore moins d'évaluation.

Leurs enseignants peuvent s'inscrire au concours de la filière culturelle territoriale et être stabilisés dans leur emploi sans qu'aucune orientation pédagogique ne leur soit donnée sur un plan national.

De son côté, le ministère de l'Education Nationale propose une réflexion qui a été exposée ci-dessus : éducation du regard, élargissement des arts plastiques à l'ensemble des arts visuels, expérimentation de nouveaux matériaux et supports, repères culturels, connaissance d'œuvres, recherche de l'expression individuelle et collective.

Face à l'immense chantier de structuration d'un réseau, de formation de formateurs, de conception de diplômes⁽¹⁾, de cadrage d'un enseignement par des textes, il faut établir des priorités.

La première serait de recenser et évaluer les initiatives qui ont été prises par les collectivités, puis d'établir des critères de reconnaissance de ces établissements.

⁽¹⁾ il n'existe pas de diplôme d'Etat dispensé par le ministère de la Culture comme pour la musique et la danse.

Sur ces bases pourrait s'établir un partenariat avec les établissements scolaires à concevoir en relation directe avec les centres d'art, les FRAC ou les musées sur lesquels repose actuellement toute la charge des relations.

Dans le même temps, une commande pourrait être confiée à **un comité de réflexion interministériel sur l'enseignement des arts plastiques élargis aux arts visuels**, associant des collectivités locales et des professionnels de provenance diverse. Il conviendra de stabiliser quelques points forts de doctrine commune et une stratégie concrète pour établir un réseau de proximité sur les bases qui conviennent.

c) La danse

La situation de la danse accuse un certain retard par rapport à la musique mais elle réalise une mutation importante à la suite de la loi de 1989 relative à l'enseignement de la danse qui crée l'obligation du Diplôme d'Etat et de locaux adaptés pour enseigner cette discipline.

Plusieurs chantiers sont en cours et doivent aboutir :

- **la prise en compte de nouvelles disciplines chorégraphiques**, comme la danse hip-hop et les danses traditionnelles ;
- **la rédaction d'un nouveau schéma d'orientation** mieux en phase avec les réalités de terrain, permettant aussi d'inclure le travail en milieu scolaire dans la formation pédagogique des professeurs ;
- **l'écriture de la circulaire sur les classes à horaires aménagés danse** officialisant ce qui est une nécessité pour la formation des danseurs.

Ces mesures, ainsi **qu'un plan de soutien à l'amélioration et à la construction de locaux en conformité**, doivent constituer la base d'un enseignement partagé avec le milieu scolaire.

Les actions “Danse à l'école”, à la fois formation conjointe et diffusion de réalisations exemplaires, ont donné le ton du partenariat avec les établissements scolaires. Innovantes sur le plan des contenus, mettant en avant le travail créatif en atelier, animées par des danseurs formés de façon approfondie à l'intervention en milieu scolaire par le Centre national de la Danse⁽¹⁾, qui a pris le relais des formations dispensées antérieurement, ces actions nécessiteront, à l'avenir, un effort important en direction des enseignants des écoles de danse.

Comme pour la musique, il faudra mettre en commun les réflexions pédagogiques émanant du Ministère de la Culture et celles du Ministère de l'Education Nationale pour s'adresser aux élèves dans le même esprit.

Ainsi seront possibles des enseignements partagés en primaire, au collège et au lycée, qu'ils soient de l'ordre de l'initiation ou d'un

⁽¹⁾ un module de formation de 80 heures a été expérimenté fin 2002 et se poursuivra en 2003 en partenariat avec l'IUFM de Livry-Gargan. Il fait suite à un travail conduit depuis plusieurs années avec l'association Danse au cœur.

approfondissement pointu relevant d'horaires aménagés, suivant les objectifs poursuivis.

d) Le théâtre

L'enseignement du théâtre a commencé à être réellement pris en compte en 1999 par le Ministère de la culture lors du regroupement de la direction de la musique et de la danse avec celle du théâtre et des spectacles, c'est à dire très récemment.

Le premier pas est effectué avec la **publication d'un nouveau schéma d'orientation pédagogique** (2001) qui tranche la question de l'approche du théâtre par les enfants, autrefois réservé aux plus de 15 ans.

Il faut **confirmer l'urgence de la mise en place d'un Diplôme d'Etat**, encore dans sa phase préparatoire, qui mettra à disposition des collectivités un repère clair sur les compétences requises et qui intègre le travail en milieu scolaire dans ses objectifs.

L'état des lieux de l'enseignement du théâtre n'a pas excédé pour l'instant le recensement des classes dans les conservatoires de région et les écoles nationales avec un aperçu sur les écoles agréées..

Une étude nationale devrait donc, comme pour les Arts plastiques, être réalisée pour connaître avec précision la situation de cet enseignement dans tous les établissements municipaux : niveau de l'encadrement, distinction entre cursus et simple atelier, nombre et âge des élèves concernés, objectifs poursuivis.

La volonté du Ministère de la culture existe mais tout reste à faire, y compris tirer les leçons des expériences d'une pédagogie adaptée aux enfants.

Ce serait également l'occasion d'établir ce chantier d'emblée en commun avec les établissements scolaires dont on a vérifié la grande motivation pour le théâtre, à l'occasion du recensement des classes à PAC par exemple.

Les ateliers ont rencontré un grand succès et ont pu trouver un niveau de professionnels motivés et aptes à assumer cette tâche. Resterait à évaluer plus finement la qualité de ce travail et à construire le projet en partant de cette réalité.

*

**

En conclusion, suivant les disciplines artistiques concernées, plusieurs directions de travail se dessinent dont certaines totalement nouvelles.

Ces propositions constitueront le socle qui permettra d'asseoir une politique unifiée de l'Etat dans ce domaine.

De manière générale et quel que soit le domaine artistique concerné, le moment est venu de **consolider aujourd’hui un corps de doctrine commun aux deux ministères sur l’enseignement des arts**. Il constituera le fondement des partenariats.

Un véritable “ service éducatif ” pourrait être constitué dans les écoles de musique, de danse et d’art dramatique et dans les écoles d’Art, à l’instar de ce qui existe, ou devrait exister dans les établissements culturels.

La formation des directeurs d’établissement spécialisé devrait également être une priorité pour faire face à la construction de ces nouveaux projets d’établissement.

Enfin, il faut être conscient que l’accompagnement d’une telle politique nécessite une implication forte du corps d’inspection pour le conseil et l’évaluation.

Les forces d’accompagnement et d’encadrement du Ministère de la Culture apparaissent comme largement insuffisantes au regard des besoins d’un réseau très décentralisé, qui doit garder sa cohérence et qui est confronté à l’émergence de nouvelles missions : le nombre d’inspecteurs, chargés de mission et d’études, conseillers sectoriels devra s’adapter en fonction des chantiers qui seront retenus

3.3.2. Faire de l’élargissement du public des institutions culturelles un enjeu conjoint du Ministère de la culture et des collectivités territoriales.

a) le taux de fréquentation des lieux de spectacle et du patrimoine ne progresse que faiblement.

Les résultats de l’étude sur l’évolution des pratiques culturelles des Français entre 1989 et 1997⁽¹⁾ ne manquent pas d’interroger les politiques de conquête de nouveaux publics menées par les établissements culturels.

Les taux de fréquentation -au cours des douze derniers mois- des lieux de spectacle et de patrimoine **n’indiquent**, sur cette période de 9 ans, **qu’une légère tendance à la hausse** ; on reste cependant frappé par leur faiblesse : sur 10 Français de 15 ans et plus, seulement 3 d’entre eux environ ont fréquenté au moins une fois un musée, un monument historique, une bibliothèque/médiathèque ; moins d’un sur 10 a assisté à un spectacle de danse, un concert de musique classique, un concert de rock, de jazz ; 1,6 se sont rendus au théâtre.

Seul le cinéma « tire son épingle du jeu » avec un Français sur deux ayant assisté à une projection dans une salle au cours des douze derniers mois.

⁽¹⁾ in “ Développement culturel ” bulletin du département des études et de la prospective (Ministère de la Culture) n° 124 – juin 1998.

En outre, toujours d'après cette étude, **cette légère tendance à la hausse “renvoie plus au gonflement des catégories de population les plus familières des équipements culturels** (cadres et professions intellectuelles supérieures, professions intermédiaires et étudiants notamment) **qu'à un réel élargissement ”. Aucune réduction significative des écarts entre les milieux sociaux n'est enregistrée** au cours de la période : les ouvriers ont un taux de pratique stable, parfois même en léger recul.

En revanche “ les disparités géographiques sont légèrement réduites ” en raison d'une augmentation de fréquentation des habitants des communes rurales et des grandes villes de région dont on peut penser qu'elles sont à mettre en relation avec le développement de l'offre culturelle dans ces secteurs.

On a beau tenter de se consoler également avec l'essor des publics des spectacles de rue, des sons et lumières ou des visites de quartiers historiques, **le constat reste rude en regard des efforts consentis par l'Etat et les collectivités territoriales en faveur des institutions culturelles**. Il ne peut cependant être accepté comme une fatalité : on regrette qu'il n'ait pas fait l'objet d'un grand débat entre les acteurs culturels, les collectivités territoriales et l'Etat, en faisant le lien entre la si lente progression de leur fréquentation et la toute aussi lente progression de la mise en œuvre, à l'école, d'une éducation artistique pour tous.

b) Nombre d'institutions du spectacle vivant sembleraient considérer l'éducation artistique comme une mission complémentaire

Cette situation doit être prise en main et **appelle sans doute une mobilisation plus active et mieux coordonnée du Ministère de la culture, des collectivités territoriales et des acteurs culturels** pour que les institutions s'impliquent davantage dans l'enjeu national que représente l'éducation artistique.

Faudrait-il attendre que les salles se vident ou ferment ?

Rappelons que le programme “collège au cinéma” est né au début des années 80 d'une idée de la Fédération nationale des cinémas français (FNCF) confrontée à une baisse très forte de fréquentation et des fermetures de salles.

De même, les difficultés aujourd'hui rencontrées par les orchestres symphoniques qui constatent le vieillissement de leurs publics les incitent à s'investir auprès des jeunes.

La circulaire du 21 février 2001 du directeur de Cabinet de la Ministre de la Culture soulignait : “ la mission de sensibilisation des publics et d'action éducative des établissements artistiques et culturels constitue l'un des fondements de l'intervention publique en matière culturelle (...) elle constitue un enjeu essentiel pour l'accès de tous à la culture et pour le développement des pratiques culturelles ”.

De fait, même si on ne peut en évaluer précisément le montant total, des moyens croissants⁽¹⁾ ont été dégagés par les DRAC pour soutenir l'activité des services éducatifs des institutions culturelles.

Cependant **la mobilisation des institutions culturelles a été inégale** : si en Nord Pas de Calais, Picardie et Languedoc-Roussillon des progrès sensibles sont enregistrés, les DRAC d'autres régions et non des moindres (Rhône-Alpes, Bourgogne, Bretagne, Corse, Ile de France, Réunion etc...) soulignent les difficultés rencontrées :

La DRAC Rhône-Alpes indique dans son bilan d'activités de 2001 :

“ Force est de constater la diversité du niveau d’implication des structures culturelles : un certain nombre d’institutions importantes (orchestres, centres dramatiques, théâtres) utilisent les crédits versés par la DRAC presque exclusivement dans le but de parfaire leur excellence artistique. Tant que les actions envers les publics ne seront pas inscrites clairement dans leurs contrats d’objectifs, avec une part de la subvention fléchée pour cela et une obligation de bilan du travail réalisé, certains refuseront de s’investir sur ce terrain.

D’autres ont encore une vision réductrice de l’éducation artistique et se contentent d’aligner les chiffres de fréquentation des groupes scolaires et les animations ou discussions qui précèdent ou qui suivent les spectacles. D’autres enfin, mènent, sans subventions spécifiques, des actions qui ne sont pas ou peu connues de la DRAC et donc ni discutées ni évaluées ”.

Dans son rapport de synthèse la DDAT conclut que “ si la fonction éducative est depuis de nombreuses années, inscrite au cœur des missions des musées, des bibliothèques publiques ou des services d’archives, elle est encore très fréquemment interprétée, en particulier par les structures du spectacle vivant, comme une mission complémentaire à l’activité de création et de diffusion, dont la mise en œuvre nécessite des moyens supplémentaires et spécifiques ”.

Cette ligne de partage qui semble s’établir entre institutions du patrimoine et institutions du spectacle vivant **doit toutefois être nuancée** : des projets éducatifs de grande qualité sont réalisés dans tous les secteurs des arts et de la culture.

Cependant, face à la crainte des dérives exprimées par certains ou aux raideurs de ceux qui campent sur la défense de leurs missions fondamentales de création ou d’excellence, **se développe un discours nouveau tenu par certains directeurs d’établissements qui veulent, selon la formule de l’un d’entre eux, “ mieux habiter leurs territoires ”.**

⁽¹⁾ les sommes consacrées aux services éducatifs et aux actions pédagogiques des musées, centres d’archives, bibliothèques et des structures dédiées aux Arts plastiques, architecture et patrimoine ont été de 1.352.810 € en 1999, 1.794.568 € en 2000 et 2.707.886 € en 2001 (source : synthèse des bilans des DRAC, Education artistique ; DDAT 26 juin 2002).

c) La consolidation des services éducatifs des institutions culturelles doit être un objectif partagé

Une circulaire conjointe du Ministère de la culture et du Ministère de l'éducation nationale a défini les missions et les moyens des services éducatifs⁽¹⁾ des institutions culturelles.

“ Lien permanent et privilégié entre le système éducatif et l'institution culturelle ” il collabore notamment à l'information du milieu scolaire, à la réflexion méthodologique sur l'action éducative des institutions culturelles, à la mise en œuvre de programmes d'activités –accueil des élèves, conseil aux établissements scolaires, aide au projet...– à la conception d'outils pédagogiques, aux actions de formation des enseignants.

Le fonctionnement du service éducatif est assuré par l'institution culturelle, l'Education nationale y contribuant en accordant, annuellement, à un ou plusieurs enseignants, des heures hebdomadaires de décharge de service.

S'impliquer dans des missions éducatives nécessite, pour les institutions culturelles, de disposer de compétences et de moyens : progressivement y ont été créés des postes de responsables de services des publics ou de services d'action culturelle.

Dans les centres d'archives, les bibliothèques et les musées, les missions éducatives et les services qui les assurent sont de mieux en mieux pris en compte.

La toute récente loi sur les musées de France inscrit dans son article 2 parmi leurs quatre missions permanentes celle de “ concevoir et mettre en œuvre des actions d'éducation et de diffusion visant à assurer l'égal accès de tous à la culture ”.

En outre, elle précise dans son article 7 que “ chaque musée de France dispose d'un service ayant en charge les actions d'accueil des publics, de diffusion, d'animation et de médiation culturelles. Ces actions sont assurées par des personnels qualifiés. Le cas échéant, ce service peut être commun à plusieurs musées ”.

Ainsi la loi a consacré une réalité, construite au fil des années, celle des services d'action culturelle ou des services des publics : ces services deviennent donc obligatoires pour les Musées de France **ce qui marque sans doute d'une pierre blanche, le chemin de l'ouverture du réseau des institutions culturelles à ses missions éducatives** et répond à une sensible évolution des mentalités des professionnels comme des élus : les musées, on le sait, sont massivement financés par les collectivités territoriales et le Parlement a voté ces dispositions sans considérer qu'elles impliquaient un transfert de charge.

⁽¹⁾ circulaire n° 93-142 du 3 mars 1993.

Dans les musées, la situation avait longuement mûri, ancrée dans une tradition d'accueil des publics scolaires (sur 12 millions de visiteurs, 3 millions fréquentent le musée dans le cadre scolaire) : des compétences professionnelles en matière de médiation ont été développées – il existe de plus en plus de postes d'attachés de conservation option médiation culturelle- alors que **la finalité de la démarche éducative reste bien clairement liée à la vocation même de l'établissement : veiller à diffuser des connaissances sur les collections**.

Par ailleurs, la mission, jugée très importante, des professeurs mis à disposition partielle par le Ministère de l'éducation nationale semble bien identifiée : jouant le rôle “d'ambassadeurs” au sein du musée, ils font connaître à ses équipes les nombreuses évolutions de l'école, de ses méthodes pédagogiques – ex. les dispositifs transversaux TPE, IDD- ainsi que des programmes, ce qui permet d'actualiser et d'adapter les propositions éducatives du musée.

Sans préjuger des situations particulières cette vision semble plus réaliste – compte tenu du nombre d'heures de décharge de service de 2 à 6 heures hebdomadaires-⁽¹⁾ que celle qui consiste à confier à ces enseignants le montage de projets qui, de ce fait, sont en nombre très réduit.

A cet égard, certains d'interlocuteurs jugent que le faible volume horaire de décharge de service accordé aux enseignants génère une perte d'efficacité : ils considèrent qu'il serait préférable de disposer, par bassin d'enseignement, d'un ou plusieurs professeurs ayant des décharges plus importantes et travaillant avec plusieurs institutions culturelles.

Une telle organisation mériterait d'être expérimentée dans une ou plusieurs académies.

Ainsi, légitimer davantage, en s'appuyant sur les réflexions des professionnels et des élus, la mission éducative des établissements culturels qui doit faire partie intégrante de leurs missions générales et développer les compétences et les moyens de leurs services des publics sont des objectifs majeurs.

Pour les atteindre, nous considérons que la formation des artistes et des professionnels de la culture est un facteur déterminant.

3.3.3. Tout comme celle des enseignants la formation des artistes et des acteurs culturels doit être une priorité :

a) pour les établissements d'enseignement supérieur sous tutelle du Ministère de la culture

Aujourd'hui les formations initiales des artistes et des acteurs culturels dispensées par les établissements d'enseignement supérieur relevant du

⁽¹⁾ il n'existe pas de chiffres fiables concernant l'évolution du nombre d'heures de décharge de service ; cependant nombre de nos interlocuteurs font état d'une baisse très sensible au cours des dernières années.

ministère de la culture proposent assez marginalement des modules d'initiation ou de sensibilisation à la conduite d'actions éducatives en milieu scolaire.

On ne peut que souligner le décalage existant entre les volontés ministérielles de développer le partenariat des institutions culturelles avec le monde scolaire et le manque de préparation des futurs professionnels destinés à les animer.

La prise de conscience de l'utilité de donner aux étudiants les moyens d'aborder cet aspect de leur futur métier est encore émergente et ne donne lieu, bien souvent, qu'à des actions récentes –impulsées, pour certains d'entre elles, lors du lancement du plan de 5 ans- à caractère expérimental ou très généraliste.

Dans le domaine du spectacle vivant et des enseignements spécialisés, cette préoccupation est encore naissante.

Prenant la mesure de “l'évolution du métier d'instrumentiste et de chanteur et de l'implication grandissante des artistes dans les actions éducatives menées par les structures culturelles (opéras, orchestres...) **le Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (CNSMD) et le théâtre du Châtelet**, en coopération avec le Ministère de l'éducation nationale, proposent un module expérimental d'initiation des étudiants aux actions éducatives pour l'année 2002-2003 ”⁽¹⁾

Se déroulant en 3 phases successives et s'adressant à une vingtaine d'étudiants instrumentistes et chanteurs, ce module propose :

- un temps d'expérimentation par les étudiants de la situation de création, dans le cadre d'un atelier mené par des artistes expérimentés
- un temps d'observation du terrain scolaire et éducatif (situation de classe, situation d'atelier, situation de spectacle jeune public)
- la réalisation d'un projet avec des classes (au choix : maternelles, primaires, collèges, lycées, école de musique).

Si cette première expérience se révélait positive, le directeur du CNSMD de Paris se déclare disposé à envisager la création d'un module optionnel d'initiation aux démarches d'éducation artistique en milieu scolaire, s'intégrant dans les cursus des étudiants.

Au CNSMD de Lyon, un module optionnel généraliste de médiation permet aux étudiants qui le suivent d'aborder la question de la relation aux publics, sans proposer toutefois un véritable approfondissement sur l'éducation artistique en milieu scolaire.

Au sein des Centres de Formation des enseignants de la danse et de la musique (CEFEDEM) le besoin de préparer les futurs enseignants, dans le cadre du diplôme d'Etat, à exercer des activités pédagogiques en milieu scolaire, a été identifié sans qu'il ne donne lieu, aujourd'hui, à des formations correspondantes.

⁽¹⁾ Note de Lucie Kayas, chargée de l'action pédagogique au théâtre du Châtelet.

De même, les établissements d'enseignement supérieur d'art dramatique ouvrent une réflexion sur ce thème.

En revanche dans le domaine des Arts plastiques **des Centres de Formation de Plasticiens Intervenant (CFPI) ont été créés par la Délégation aux Arts Plastiques qui a fait appel à des écoles supérieures d'Art pour ouvrir en 2000-2001 des sites expérimentaux.**

Après une évaluation favorable de l'IREDU-Université de Bourgogne, trois CFPI fonctionnent aujourd'hui à Amiens, Bourges et Marseille et accueillent aujourd'hui 27 stagiaires pour une formation comprise entre 300 et 400 heures sur une année (par session d'une semaine par mois sur 8 ou 9 mois).

Etant très récents dans le paysage de la formation des acteurs artistiques et culturels et s'adressant encore à un petit nombre de personnes, la portée de cette création, dont on salue l'initiative, ne peut encore être mesurée.

Une note de la DAP, de décembre 1999, précise la finalité, le profils des stagiaires et le cahier des charges des études.

Comme pour les Centres de formation des Musiciens-intervenant (CFMI), "cette formation repose sur l'interaction de l'artistique et du pédagogique, de la pratique personnelle et de la pratique professionnelle" ⁽¹⁾ et donne "une nouvelle place et un nouveau rayonnement pour les écoles d'art en France".

"**L'objectif des CFPI** est d'apporter à des plasticiens, encore étudiants ou déjà engagés dans la vie professionnelle, une formation complémentaire à leur pratique artistique fondée sur l'acquisition de compétences didactiques appliquées à la création contemporaine, de permettre le développement de la sensibilité esthétique et de l'initiation plastique".

Ces nouvelles compétences permettent d'intervenir auprès d'un public varié comme le milieu scolaire, le milieu hospitalier ou le milieu carcéral, sans que, toutefois, les plasticiens ne soient conduits à se spécialiser dans ces modes d'intervention, au détriment de leur pratique personnelle.

La formation doit respecter un équilibre "entre ateliers plastiques, didactique et expérience de terrain sous forme de rencontres et de stages. La maquette pédagogique est volontairement légère." Elle ne donne pas lieu à un diplôme mais à un certificat.

Le but est de tisser des liens étroits avec les instances de formation de l'Education Nationale pour qu'une culture commune s'élabore progressivement. C'est ainsi que l'école d'art de Bourges a passé une convention avec l'IUFM de la région pour que les stagiaires soient accueillis dans un école d'application et encadrés par les formateurs de l'IUFM. Ce type de stage devrait se développer à

⁽¹⁾ rapport de Jacques Imbert, alors chef de l'Inspection générale de l'enseignement artistique (Art plastique).

l'avenir. Conjuguées à l'expérience acquise, ces formations devraient ouvrir la voie à **des partenariats pour la formation initiale et continue dans les IUFM ainsi que dans le cadre des ateliers au collège, options facultatives et enseignements de spécialité au lycée, aux côtés des professeurs d'art plastique de l'Education Nationale.**

Les CFPI peuvent également jouer un rôle moteur important pour contribuer à rassembler en une réflexion commune (Education Nationale, Culture, Ecoles nationales d'art, Ecoles d'art municipales), **la question de la transmission des bases esthétiques et plastiques dans un esprit d'ouverture à tous les publics, et particulièrement les jeunes en âge scolaire.**

Dans le domaine de l'architecture, du patrimoine et de l'image ces questions sont progressivement prises en compte :

Dans **les Ecoles d'architecture**, des modules de médiation se mettent en place dans 5 écoles : à la Villette, Versailles, Grenoble, Montpellier, et St Etienne⁽¹⁾. En outre dans le cadre de l'opération “ Architecture au collège ”, des étudiants interviennent dans les établissements scolaires et valident leur expérience pédagogique à l'intérieur même du cursus de leurs études.

L'Ecole du patrimoine forme, après concours de recrutement, les conservateurs du patrimoine (Etat, ville de Paris et conservateurs territoriaux) dans les spécialités Musées, inventaire, monuments historiques, archives, archéologie et patrimoine scientifique technique et naturel : elle propose, pour sa part, un module de médiation culturelle de 80 heures qui se compose de trois parties : un séminaire “ exposition ”, un séminaire pratique “ édition ”, un séminaire “ patrimoine et développement local ”. Si les questions d'éducation artistique et de relation au public scolaire y sont abordées comme en témoignent les travaux de certains groupes d'étudiants, notons cependant que la fiche descriptive de ce module, fournie par l'école, ne fait apparaître aucune mention spécifique de cette thématique.

L'Ecole nationale supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques (ENSSIB), établissement public de l'Education nationale, organise également dans ses formations initiales des modules de formation optionnels d'environ une semaine pour préparer les conservateurs et les bibliothécaires à leurs missions d'acteurs culturels dans la cité.

Cependant sous le thème “ d'animation en bibliothèque ” (organisation d'expositions, manifestations audiovisuelles...), ceux-ci ne traitent pas spécifiquement de l'éducation.

(1) à Grenoble – un module “ médiation de l'architecture ”, validé en 3^{ème} cycle, s'étend sur 45 h/un semestre ;
- à Montpellier – un module “ l'architecture en milieu scolaire ”, validé en 3^{ème} cycle, comprend 8 séminaires liés aux activités de sensibilisation à l'architecture ;
- à la Villette – un module “ formation à la pédagogie de l'architecture ”, validé en 3^{ème} cycle, s'étend sur 64 h/un semestre ;
- à Versailles – un module “ diffusion de la culture architecturale en milieu scolaire ” comprend deux séminaires validés dans le cadre du stage long de 3^{ème} cycle, qui s'étalent sur 8 semaines ;
- à Saint-Etienne – la création d'un service éducatif est actuellement en projet.

En revanche, dans le cadre de la formation continue un stage a été organisé au 2^e semestre 2002 intitulé “la bibliothèque et l’école , partenaires de l’éducation culturelle et artistique ”.

Enfin l’ENSSIB, organise ponctuellement des stages conjoints bibliothécaires/enseignants en partenariat avec l’IUFM de Lyon.

La Direction du Livre et de la Lecture, qui fait partie des conseils de perfectionnement de cet établissement et qui participe à l’élaboration du cahier des charges de la formation continue, veille à ce que cet aspect de la mission de ces professionnels y soit présent.

L’Ecole nationale supérieure des métiers de l’image et du son (ENSMIS), depuis trois ans, inscrit également, mais “pas encore assez”, d’après la directrice des études, la dimension de l’éducation artistique dans la formation initiale de ses étudiants.

Celle-ci intervient à l’issue de leurs études au moment de leur entrée dans la vie professionnelle, comme un bagage complémentaire nécessaire à la réalité de leurs métiers : elle s’adresse aux étudiants des sept disciplines enseignées : réalisation, production, scénario, décor, image, son et montage.

Au delà des formations proposées qui consistent, pour l’heure, essentiellement à rencontrer des professionnels qui témoignent de leurs métiers, des partenariats ont été conclus avec l’Association pour la Production de Cinéma en Val de Loire (APCVL) et la Cinémathèque Française qui font appel en priorité aux élèves sortant de l’ENSMIS pour participer à leurs activités éducatives et leur apporter ainsi une formation en situation : école, collège, lycée au cinéma, Eté au ciné, Cinéville, ateliers etc...

Cette approche, que l’ENSMIS souhaite consolider, est tout à fait intéressante car elle arrime la formation à la réalité du métier, et n’en fait pas un module supplémentaire d’étude dont les étudiants en cours de formation ne perçdraient pas toujours l’intérêt.

Au total, répondre à l’enjeu de l’ouverture des institutions culturelles vers le monde scolaire, améliorer la qualité des partenariats grâce à une plus grande compétence des artistes et des acteurs culturels, passe par la volonté du Ministère de la culture d’inscrire dans le cursus de ses établissements d’enseignement supérieur des formations initiales adaptées.

Celles-ci semblent, pour être efficaces et comprises par les étudiants, se placer à la jonction de la fin des études et de l’entrée de la vie professionnelle.

b) les centres de formation de Musiciens intervenants (CFMI)

Les Centres de formation des musiciens intervenant (CFMI) ont été mis en place par les deux Ministères de l'Education Nationale et de la Culture dans 9 universités (circulaire conjointe de 1984) et délivrent aujourd'hui un diplôme universitaire de musicien intervenant (DUMI) homologué au niveau III permettant l'inscription sur la liste d'aptitude de la fonction publique territoriale au grade d'assistant spécialisé d'enseignement artistique (ASEA).

Visant à la fois l'aide à la réalisation des programmes d'éducation musicale et le montage de projets à l'école primaire, la formation s'adresse à des musiciens ayant une pratique professionnelle affirmée.

Avec **1500 heures de formation sur deux ans**, dont 500 heures de stage sur le terrain, les 9 CFMI forment aujourd'hui entre 150 et 200 musiciens par an.

Les contenus dispensés, trop récemment mis en œuvre dans les écoles de musique pour porter des fruits, leur permettent de concevoir des approches adaptées à l'âge des enfants et au collectif que représente la classe : pratiques vocales et musiques de tradition orale, démarches d'invention, références notamment aux musiques contemporaines s'articulent avec les grands fondamentaux de l'éducation musicale que sont " interpréter, écouter, inventer pour apprendre ".

Les CFMI peuvent mettre aujourd'hui à disposition les résultats d'une recherche continue depuis 15 ans sur l'éducation musicale des enfants. Ils ne sont certes pas les seuls sur ce terrain mais il serait bienvenu de mieux utiliser le potentiel qu'ils représentent à cet égard.

En prenant un peu de recul, on constate que la conception des études dans les CFMI réalise une sorte de synthèse articulant formation supérieure personnelle et formation pédagogique. C'est sans nul doute ce qui leur donne du sens et optimise leur efficacité.

c) le Centre National de la Fonction Publique Territoriale (CNFPT)

Le CNFPT, qui a en charge la formation des fonctionnaires des filières culturelles et des agents, de plus en plus nombreux, qui travaillent dans les services culturels des collectivités pourrait inclure la dimension de l'éducation artistique dans ses objectifs de formation.

Son directeur a confirmé le souhait de cet établissement d'ouvrir une réflexion spécifique sur les formations à dispenser dans le domaine culturel : une mission en ce sens a été confiée à l'Ecole Nationale d'Application des cadres territoriaux (ENACT) de Nancy.

Ce serait donc le moment de structurer davantage les liens existant⁽¹⁾ entre le CNFPT et le Ministère de la Culture.

⁽¹⁾ Comme on l'a vu précédemment, le CNFPT et l'Etat ont d'ores et déjà développé des collaborations puisque pour les conservateurs du patrimoine, les formations s'effectuent avec l'Institut supérieur du Patrimoine et pour

Dans la formation initiale, des modules “éducation artistique et culturelle” pourraient prendre place dans la formation dite “d’adaptation à l’emploi” qui intervient après la titularisation.

La formation initiale des catégories B, les plus nombreuses, est organisée par les 28 délégations régionales qui doivent se conformer à leurs cahiers des charges mais sont autonomes sur les modalités.

Ces cahiers des charges comportent des volumes horaires sur de grandes thématiques de formation **mais pas de contenus détaillés** ni de modalités. **Ils indiquent la nécessité d'avancer sur un sujet : l'éducation artistique pourrait être l'un d'entre eux.**

De même la formation continue peut être mobilisée : visant une compétence précise, elle peut proposer des stages allant d'une journée de sensibilisation jusqu'à des formations “intra” s'adressant à l'ensemble du personnel d'une collectivité.

Il y a donc là également, un autre chantier à ouvrir entre l'Etat et les collectivités territoriales pour que leurs personnels culturels soient mieux préparés à prendre en compte l'objectif d'éducation artistique : il pourrait déboucher sur une convention de partenariat entre le Ministère de la culture et le CNFPT.

3.4. Organiser la cohérence des territoires

Organiser la cohérence des réseaux, c'est mieux capitaliser les compétences des différents acteurs au bénéfice de l'action éducative tout en recherchant la meilleure économie de moyens pour les collectivités publiques : cette cohérence semble devoir s'exercer avec efficacité à l'échelle des territoires.

3.4.1. Eléments de réflexion sur les rôles potentiels des différents niveaux de collectivités territoriales

Pour les collectivités territoriales, la distribution des rôles entre elles s'appuie sur un questionnement qui se veut simple : quelle est celle qui, dans l'exercice d'une mission, dispose de la plus grande proximité pour apporter efficacité, solidarité et simplicité au bénéfice du citoyen ?

Face à cette interrogation, en matière d'éducation artistique, celui des communes ou des groupements de communes ne semble guère poser difficulté : dans la mesure où elles le décident et où elles en ont les moyens, elles agissent auprès des institutions culturelles qu'elles financent pour qu'elles intègrent dans leurs missions et leurs activités, des propositions éducatives destinées aux établissements élémentaires.

De très nombreuses communes ont engagé des actions en ce sens, allant de propositions à caractère ponctuel jusqu'à de vrais programmes touchant l'ensemble des élèves de leur territoire.

Les compétences qui leur sont dévolues par la loi vis à vis des établissements élémentaires et les responsabilités en matière d'éducation artistique qu'un certain nombre d'entre elles ont prises dans les faits, permettent donc d'identifier le champ potentiel de leurs interventions.

De même, le rôle des départements semble pouvoir se déduire assez logiquement, s'inscrivant dans un double mouvement : d'une part, l'organisation de propositions éducatives dans les collèges dont ils assurent la gestion et, d'autre part, l'exercice d'une solidarité traditionnelle avec les communes ou les groupements de communes situés en priorité dans les zones moins favorisées, en milieu rural ou en milieu péri-urbain.

C'est dans ces deux directions que les conseils généraux se sont le plus souvent engagés soit par des initiatives qui leurs sont propres, soit en adhérant à des programmes nationaux (collège au cinéma, charte départementale du chant choral ou du patrimoine...), soit enfin, par le biais de partenariats conclus dans le cadre de plans ou de contrats locaux d'éducation artistique.

La solidarité communes/département trouve non seulement sa pertinence dans des habitudes de travail déjà anciennes mais se voit également confortée par la nécessité de rechercher au plan pédagogique des relations plus fortes entre établissements élémentaires et collèges.

Ainsi, pourrait se développer autour d'un couple communes (ou intercommunalités)/département, une stratégie de partenariat entre institutions culturelles et établissements scolaires mieux coordonnée au plan de l'offre et plus cohérente au plan pédagogique.

Pour les régions, en parallèle des opérations qu'elles financent déjà dans les lycées, participer à la formation professionnelle continue des différents acteurs ou s'associer à la mise en réseau et à la valorisation des ressources régionales, dans le cadre de la politique des pôles, constituent des champs qui pourraient être explorés.

3.4.2. faire des plans locaux d'éducation artistique l'outil privilégié de la généralisation

Comme le souligne Jean-Pierre Saez, directeur de l'Observatoire des politiques culturelles "en matière d'éducation artistique, et en matière de culture ou d'éducation, la notion de territoire est devenue centrale".

Des "bassins d'enseignement" définis par le Ministère de l'éducation nationale, aux bouleversements induits par les lois Chevènement et Voynet sur les intercommunalités qui conduisent à rechercher de nouveaux espaces pour les institutions culturelles, mieux adaptés à leur rayonnement, la

recherche de territoires plus cohérents s'impose comme une clef décisive d'une plus grande efficacité d'action

L'éducation artistique n'échappe pas à cette approche qui semble même être la seule à être en mesure de proposer de réelles réponses aux enjeux de la cohérence des parcours et de la généralisation.

Retenons, à titre d'exemple, l'action du Conseil général de la Somme, menée en partenariat avec la DRAC et le rectorat, qui a pour objectif de sensibiliser tous les collégiens du département à la culture autour de 5 thématiques, abordées par niveau : lecture et oralité en 6^e, patrimoine en 5^e, arts plastiques en 4^e, audiovisuel et multi-média en 3^e, le spectacle vivant s'adressant à tous ces niveaux d'enseignement.

Les ambitions affichées sont de réduire les inégalités d'accès à la culture et de rééquilibrer l'offre culturelle entre zones urbaines et zones rurales en favorisant les activités culturelles à l'intérieur et à l'extérieur des établissements, en rapprochant les établissements scolaires des équipes culturelles locales, en conventionnant durant 4 ans les établissements scolaires impliqués.

Ce qui doit être souligné en particulier, ce sont les effets structurants de la démarche qui a été construite sur la base d'expérimentations et d'évaluations très approfondies : **dans chaque collège s'est constituée une équipe culturelle** composée d'un relais culturel et d'un responsable par thème nommés par le chef d'établissement afin d'organiser et de coordonner le dispositif.

En outre le travail de concertation préalable, puis la mise en œuvre année après année, ont permis d'harmoniser les conceptions et les pratiques de chacun des acteurs et **impliquent, selon les responsables du service culturel départemental, un véritable réaménagement des modes de fonctionnement et de la répartition des institutions culturelles sur le territoire** ; enfin un programme de formation conjoint permet d'appréhender les "philosophies" et les fonctionnements des différents partenaires, de comprendre les impératifs des uns et des autres, de parler le même langage, bref de créer cette culture commune qui permet d'organiser un véritable réseau.

Aujourd'hui environ 30 % des collégiens (20 collèges sur 66) sont concernés par ce programme dont le coût total, pour l'année scolaire 2002-2003, s'élève à 217.284 €-soit 28 €par élève- financés à 30 % par le Conseil Général, le rectorat, les inspections d'académie et la DRAC, les collèges assurant les 10 % restants.

Nous avons présenté ici l'action exemplaire conduite dans le département de la Somme, mais **il existe bien d'autres initiatives de grande qualité menées soit au niveau départemental, intercommunal ou communal.**

L'approche territoriale permet de fédérer autour d'une volonté politique affirmée par les responsables locaux, les énergies, les compétences et les talents des enseignants et des acteurs culturels au bénéfice des enfants.

Nous avons pu à cet égard noter le découragement de certains responsables culturels confrontés à la multiplicité des demandes émanant, en ordre dispersé, des enseignants qui voulaient organiser des classes à PAC et en revanche **constater la satisfaction de ceux dont les actions éducatives trouvaient leur bien-fondé et leur cohérence dans une démarche globale demandée et organisée par leurs élus** : les attentes de ces derniers dans le domaine de l'éducation artistique les conduisent à remettre en cause les stratégies d'objectifs et de fonctionnement de leurs équipements.

L'éducation artistique n'y est plus considérée comme une mission complémentaire mais **devient au contraire un facteur d'ouverture et d'enrichissement** : l'institution culturelle habite réellement son territoire.

Ces expériences montrent que la contractualisation entre partenaires, à l'initiative de l'un d'entre eux qui s'investit du rôle de chef de file, donnent les résultats les plus probants en apportant, à l'échelle d'un territoire, des réponses à la fois aux enjeux de généralisation et de parcours éducatif.

Les plans locaux d'éducation artistique (dénommés aussi contrats locaux d'éducation artistique) **devraient constituer l'outil privilégié de cette contractualisation** : sa très grande souplesse –il peut s'adapter aux différents territoires- son aptitude à fédérer tous les acteurs, administrations de l'Etat, collectivités territoriales, institutions culturelles et établissements scolaires, en font un instrument adapté aux réalités complexes de notre paysage.

Assurant un développement durable, ils permettent en outre de renforcer les solidarités de l'Etat et, le cas échéant, des départements ou des régions liées aux réalités géographiques ou économiques.

Ce dispositif, qui s'est développé ici et là à l'initiative du Ministère de la culture **n'a pas fait jusqu'à présent l'objet d'un texte officiel spécifique** de la part des Ministères de la culture et de l'éducation nationale : **on ne saurait trop recommander qu'entre les services de l'Etat et les collectivités territoriales en soient définies les modalités**. Ils devraient constituer pour les DRAC, les rectorats et les inspections d'académie un axe d'intervention prioritaire.

3.4.3. Créer des comités départementaux (ou régionaux) d'éducation artistique

Comme le soulignait Emmanuel Wallon lors de l'université d'été de Chambéry tenue en juillet 2002 sur le thème “ Education artistique et territoires ” “ l'Etat peut et doit impulser, par l'entremise des deux ministères concernés, la négociation de plans cohérents dans toutes les régions et tous les départements. C'est le prix à payer pour servir l'entreprise démocratique d'une initiation aux Arts pour tous ”.

En effet, on l'a noté à plusieurs reprises, c'est l'inégalité des situations qui prévaut et à laquelle il convient désormais de remédier.

Pour autant, l'objectif de généralisation, dans le paysage composite qui est le nôtre où tant de décideurs interviennent, ne peut se décrire : **réduire les disparités existant entre établissements scolaires et entre territoires passe par l'élaboration d'une stratégie cohérente définie et adoptée par tous les partenaires à l'échelon du département ou de la région.**

Il est donc proposé de créer des comités départementaux (ou régionaux) pour l'éducation artistique, rassemblant en trois collèges des représentants des Elus –conseils régionaux et généraux, associations de maires et d'intercommunalités- des représentants des différentes administrations de l'Etat – DRAC, rectorat, inspections d'académie, chefs d'établissements- et des représentants des acteurs culturels.

Ces comités seraient chargés de l'analyse des situations existantes, de la définition des objectifs et des priorités, ils en assureraient le suivi ; coordonner et impulser la mise en œuvre des plans locaux d'éducation artistique, mettre en “équation territoriale” les très nombreux dispositifs proposés par l'Etat pour constituer une offre cohérente en direction des établissements scolaires, harmoniser et croiser les formations entre personnels d'Etat et personnels territoriaux constituent autant de sujets auxquels ces comités pourraient s'atteler.

Nous insistons particulièrement sur l'importance de l'état des lieux et du diagnostic permettant d'évaluer les forces en présence au plan culturel, artistique, pédagogique et éducatif afin comme le souligne Jean-Pierre Saez de “mesurer les possibles et d'éviter les impasses”.

Enfin, il ne nous est pas apparu pertinent de fixer l'échelon territorial auquel cette instance devrait être rattachée : le département ou la région ? Ce choix peut en effet varier selon la dimension des régions et le nombre des départements qui la composent,, selon les volontés politiques locales exprimées ainsi que le degré de structuration des services culturels existants.

Il devrait appartenir aux Directeurs régionaux des affaires culturelles et aux Recteurs d'Académie de prendre l'attache des Présidents de régions et de départements pour leur proposer la création de ces comités et d'en déterminer, avec eux, son meilleur niveau de rattachement.

3.4.4. Organiser des assises nationales de l'éducation artistique

Il s'agit demain de poursuivre l'élan incontestable impulsé par le plan de 5 ans pour les Arts et la culture en lui donnant une nouvelle assise : pour reprendre les termes de Jean-Pierre Saez, déjà cité, l'éducation artistique appelle de penser les relations entre les administrations de l'Etat et les collectivités territoriales non “seulement en terme de rapprochement voire de complémentarité pour repandre le vocabulaire usité dans les années 80/90 mais de reconnaissance mutuelle des compétences et d'interaction”. C'est ce que nous avons tenté de démontrer. **L'Etat doit assumer ses responsabilités, mais les collectivités territoriales doivent également faire jouer les leviers dont elles disposent.**

L'éducation artistique est l'affaire de toutes les collectivités, nationale et territoriales, elle est un enjeu de société qui s'impose au pays tout entier.

Pour lancer les débats et mieux appréhender ces nouvelles conceptions, non pas sur le terrain où elles sont déjà émergentes, mais au plan politique, il est proposé d'organiser des assises nationales de l'éducation artistique : elles permettraient d'établir les bases d'un dialogue qui n'a jamais été vraiment engagé à ce niveau entre l'Etat, les collectivités territoriales, les enseignants et les professionnels de la culture : elles pourraient déboucher sur une charte de l'éducation artistique établie entre l'Etat et les collectivités territoriales.

Des assises régionales pourraient en relayer les conclusions : elles seraient l'occasion de lancer les comités départementaux ou régionaux d'éducation artistique.

3.5. Consolider les services du ministère de la Culture

Comme au Ministère de l'éducation nationale la responsabilité de l'éducation et des enseignements artistiques relève de plusieurs grandes directions centrales : Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles (DMDTS), Direction de l'Architecture et du Patrimoine (DAPA), Direction du Livre et de la Lecture (DLL), Direction des Musées de France (DMF), Délégation aux Arts Plastiques (DAP), Direction des Archives de France (DAF), Centre national de la cinématographie (CNC), Délégation générale à la Langue Française (DGLF) ; c'est pourquoi une coordination s'est très tôt imposée, au niveau central, comme une nécessité devant être assurée par une structure transversale permanente.

La préoccupation d'impulser, harmoniser et de parler d'une seule voix vis à vis du grand partenaire de l'éducation nationale a été constante.

La Mission de développement culturel, dès 1979, a pris en compte ce terrain privilégié du développement de la culture que constitue le milieu scolaire.

Entrée certes timide, mais les nombreuses transformations administratives ultérieures de cette première mission, devenue en 1982 Direction du développement culturel (DDC), ont conforté son rôle de pilotage des actions du ministère dans le domaine scolaire.

La « délégation aux enseignements et aux formations » créée en 1986, à laquelle a succédé la “délégation au développement et aux formations ”ont comporté, sous des appellations diverses, des départements consacrés à l'éducation artistique.

Si la création, en 1999, de la Délégation au développement et à l'action territoriale (DDAT) a conduit à inscrire ce rôle au sein d'un “département

du développement et de l'évaluation", un remodelage de son organigramme en 2002 est venu fort heureusement corriger cette situation par la restauration **d'un "département de l'éducation et des formations artistiques"** qui compte aujourd'hui une dizaine d'agents : nous tenons, à cet égard, à souligner la qualité du travail de ce département, la précision des documents fournis, les réflexions qui y sont proposées, l'engagement tout particulier de son responsable.

Au total, malgré les très nombreuses transformations de cette structure transversale du ministère de la culture, peut-on dire que ses missions de coordination en matière d'éducation artistique, reconnues progressivement comme un élément fondateur du développement culturel, n'ont jamais été remises en cause et ont même constitué l'un des facteurs essentiels de sa pérennité.

Pour autant, son rôle interne au ministère de la culture n'a pas toujours été sans difficultés nées, en particulier, des rivalités de pouvoirs avec les grandes directions centrales thématiques, détentrices des compétences techniques et des savoirs faire relevant de leurs corps d'inspection ; désormais largement estompées, elles ont laissé place à la complexité de la tâche d'effectuer une synthèse équilibrée entre les différentes démarches de ces directions centrales et de proposer au « partenaire éducation nationale » un discours cohérent.

La création par la DDAT d'un "groupe de travail " permanent sur l'éducation artistique, réunissant plusieurs fois par an les représentants de toutes les directions d'administration centrale et auxquels devraient dorénavant s'adoindre les représentants des différents corps d'inspection constitue une initiative très positive qui a permis de bâtir des relations à la fois plus fluides et plus efficaces entre les différents services du ministère.

L'effort de structuration interne des services du ministère de la culture qui fait de la DDAT le point de convergence des politiques d'éducation artistique de l'ensemble des directions centrales et le chef de file du partenariat avec le ministère de l'éducation nationale devrait trouver au sein de ce dernier une organisation administrative également solidement coordonnée permettant de donner à leur action conjointe toute son efficacité.

Au niveau déconcentré

Cependant, si au Ministère de la culture le pilotage de l'éducation artistique au niveau central semble avoir trouvé des modalités adaptées, en revanche au sein des DRAC la situation des "services " et des personnels assurant la mise en œuvre de la politique d'éducation artistique est loin d'être stabilisée : hétérogénéité, précarité, surcharge de travail en sont, sans doute, les principales caractéristiques.

La volonté conjointe de la Mission de la déconcentration et de la DDAT de ne pas " modéliser " les organigrammes des DRAC conduit aujourd'hui à une très grande diversité des positionnements des chargés de mission pour l'éducation artistique au sein des DRAC.

Un rapport de l'inspection générale de l'administration des affaires culturelles sur la DDAT⁽¹⁾ avait déjà souligné les difficultés soulevées, pour un bon pilotage, par l'éparpillement, voire parfois le cloisonnement, des politiques transversales au sein des DRAC, situation aggravée par la diversité des statuts et des responsabilités des personnels qui ont en charge leur mise en œuvre : conseillers pour l'action culturelle, chargée de mission pour la politique de la ville ou les politiques urbaines, coordinateurs ou responsables de pôles pour l'aménagement du territoire et bien sûr, personnels mis à disposition par l'éducation nationale chargés de l'éducation artistique.

Or il s'avère que, pour les collectivités territoriales, ces clivages qui sont en réalité le reflet de l'organisation des différentes compétences ministérielles ne sont pas opérants. Telle commune ou groupement de communes qui souhaite développer une politique d'éducation artistique pendant et hors temps scolaire y compris dans ses quartiers sensibles aura plusieurs interlocuteurs au sein d'une DRAC, chacun ayant ses priorités, ses modes d'intervention et de financements.

A cet égard la solution adoptée par la DRAC Ile de France paraît tout à fait intéressante : rompant avec la traditionnelle organisation en tuyaux d'orgue, la création d'un service du développement culturel, de l'innovation et de l'action territoriale a permis, semble-t-il, d'avoir une vision plus large et plus cohérente du développement culturel, d'apporter un souffle nouveau au sein de la DRAC et de contribuer à une meilleure ouverture des institutions culturelles sur leurs propres territoires.

Notons cependant que, dans cette organisation, les personnels mis à disposition par l'éducation nationale assument des fonctions qui outrepassent leur vocation.

La situation des personnels mis à disposition des DRAC par le ministère de l'Education nationale appelle un règlement urgent : sur les 31 agents concernés, 12 d'entre eux ont souhaité en 2002, mettre fin à leurs fonctions auprès du ministère de la culture ; les raisons en sont diverses mais la charge de travail induite par la mise en œuvre du plan de 5 ans pour les Arts et la culture, conjuguée à une situation juridique fragile contribue, sans doute à alimenter le climat de malaise actuel. L'absence de convention de mise à disposition⁽²⁾, d'inspections et de notations des activités de ces personnels empêche le suivi de leurs carrières, alors même que les conditions de leur réintégration dans leur ministère d'origine ne sont pas traitées.

La convention entre le ministère de l'Education nationale et le ministère de la culture qui devrait être signée prochainement apportera, partiellement, des solutions à ces difficultés.

Néanmoins l'encadrement très strict de la durée des mises à disposition prévu par ce texte –deux ans renouvelable une seule fois- nous

⁽¹⁾ Mission d'évaluation du rôle et du fonctionnement de la DDAT – Juillet 2002.

⁽²⁾ 5 agents sur 31 bénéficient de telles conventions.

semble tout à fait inadapté à des fonctions qui appellent une continuité d'action.

S'insérer dans l'équipe d'une DRAC aux plans fonctionnel et humain, se familiariser avec la politique du ministère de la culture et ses différents dispositifs, connaître et se faire reconnaître de ses très nombreux interlocuteurs, élus, services administratifs de l'Etat et des collectivités territoriales, acteurs culturels et artistes représentent, au moins, les acquis d'une année d'exercice. Dans la meilleure hypothèse, celle où la mise à disposition est renouvelée, deux années, restent de fait pleinement efficaces, la quatrième étant partiellement consacrée à préparer succession et réintégration au sein de l'éducation nationale.

Par ailleurs la réflexion ouverte sur un transfert d'emplois du ministère de l'éducation nationale vers le ministère de la culture mérite approfondissement : une telle solution, soutenue par la DDAT, permettrait en effet d'apporter une plus grande souplesse d'organisation interne aux DRAC ; en revanche, comme le souligne le Président de l'association des directeurs régionaux elle risquerait de priver le ministère de la culture, à terme, de personnels qui connaissent parfaitement le fonctionnement de l'éducation nationale, ce qui en fait des médiateurs particulièrement efficaces. Il semble que la voie qui consiste à examiner au cas par cas la situation de ces personnels devrait être privilégiée.

*

IV) – L’enjeu des moyens budgétaires

Le plan à 5 ans pour les Arts et la culture s'est accompagné d'un effort budgétaire de l'Etat particulièrement remarquable : le ministère de la culture et le ministère de l'éducation nationale, chacun à proportion de ses moyens, ont dégagé les mesures nouvelles correspondant à l'ambition de ses objectifs.

Du côté du ministère de la culture, la croissance des moyens s'est effectuée et se poursuit comme suit :

1999	2000	2001	2002	2003
30,65 M€	32,17 M€	33,54 M€	37,65 M€	39,38 M€

La détermination du niveau de l'engagement financier du ministère de l'éducation nationale dans le champ de l'éducation artistique est plus ardue.

Il convient ainsi de ne pas perdre de vue que l'essentiel de l'effort du ministère de l'éducation nationale porte sur les **enseignements** artistiques. A cet égard, la croissance est continue et les projections pour la rentrée 2003 confirment cette tendance

La situation des dépenses pédagogiques est beaucoup moins favorable.

Encore faut-il observer ici en préambule que la pratique de la globalisation des crédits d'action pédagogique délégués aux recteurs nécessite, si l'on veut des indications fiables sur les sommes affectées en définitive à cette fonction, de devoir s'en tenir, non aux montants qui ont pu être notifiés, mais aux comptes rendus d'exécution de la dépense. A cet égard, les éléments en la possession de l'administration centrale au moment de la rédaction de ce rapport, n'ont pas permis d'apprécier l'impact exact de la globalisation. Cette analyse sera, lorsqu'elle pourra être faite, riche d'enseignements.

Ces deux remarques n'interdisent évidemment pas de souligner **le récent accroissement sans précédent des crédits** : pour les exercices 2001 et 2002, 339 MF. (51,7 M€) ont été mis en place au titre des mesures nouvelles.

Portant sur un moment global estimé en 1999 à 5.917,5 MF. (902 ME)⁽¹⁾, la **progression** pourrait paraître limitée, mais celle-ci, dans le cadre du plan, s'est portée massivement sur les **dépenses pédagogiques** (produits et ressources pédagogiques du CNDP et des CRPD, actions pédagogiques dans le premier et le second degré).

⁽¹⁾ cette somme est composée pour 97,5 % des dépenses de rémunération comprenant pour l'essentiel le coût des heures obligatoires d'arts visuels et d'éducation musicale assurées par les instituteurs et professeurs des écoles et coût des heures d'enseignement en collège et lycée dispensées par les enseignants du second degré.

Aussi, l'effort a-t-il eu un impact considérable sur le terrain, renforcé par les perspectives de croissance budgétaire annoncées jusqu'en 2005, ⁽¹⁾ conjointement par le ministère de l'éducation nationale et par le ministère de la culture.

Cependant en 2002, des régulations budgétaires à l'éducation nationale ⁽²⁾ ont grandement amputé ces ressources: les chapitres consacrés aux actions pédagogiques (37-83 et 36-71) ont été diminués de 15 % et les crédits du CNDP dédiés aux arts et à la culture (36-10) ont pour leur part été réduits de 30 %.

En outre si la croissance des moyens se poursuit au Ministère de Culture en revanche la loi de finances pour 2003 réduit, à l'éducation nationale, de 8 ME le chapitre 36-10, et de 11,7 ME les crédits d'action artistique et culturelle (43-02, 36,71 et 37-83). Même si des arbitrages internes aux académies peuvent, le cas échéant, atténuer (mais ils peuvent aussi l'aggraver) l'impact de ces diminutions, **un net ralentissement des activités artistiques et culturelles est à redouter.**

Cela est d'autant plus vraisemblable que **l'effort budgétaire du ministère de l'éducation nationale a été, jusqu'à présent, mal relayé par les partenaires désignés pour l'accompagner**. Ainsi peut-on lire, dans le Livre Blanc sur le financement des classes à projet artistique et culturel, que "les moyens délégués par l'éducation nationale doivent faciliter l'obtention d'autres financements dans le cadre du partenariat local, avec les DRAC et les collectivités locales notamment".

L'objectif était que chaque école ou établissement dispose de 8.000 F. par classe à PAC.

La réalité est bien éloignée de ce scénario. Le bilan de l'utilisation des mesures nouvelles établi par la DESCO pour l'année scolaire 2001/2002 fait apparaître en regard des 28M5 F. consacrés par le ministère de l'éducation nationale, 0,77 MF. mis en place par les DRAC et 1M98 F. par les collectivités locales. **Le financement partenarial se réduit à moins de 9 %.**

La discontinuité de l'action, quand elle touche un secteur encore fragile, est particulièrement néfaste, surtout lorsqu'elle fait suite à l'annonce solennelle de vastes perspectives.

Les rapporteurs se doivent de rappeler deux évidences.

Le développement de l'éducation artistique ne se fera d'une part pas sans moyens.

Mais d'autre part **les projets publics gagneraient en crédibilité si, dans leurs perspectives, les schémas retenus ne s'aventuraient pas, sans loi de**

⁽¹⁾ voir annexe n°

⁽²⁾ au ministère de la Culture l'impact de la régularisation (soit 1 % de l'ensemble des crédits déconcentrés) n'a du avoir qu'un très faible impact sur les crédits "éducation artistique".

programme, hors du chemin que délimite le principe de l'annualité budgétaire.

Une loi programme serait évidemment nécessaire pour garantir la pérennité d'une politique d'éducation artistique bien articulée avec les collectivités territoriales qui doivent être convaincues de l'engagement de l'Etat pour s'y engager elles-mêmes.

A tout le moins, il convient d'appliquer l'article 16 de la loi de 1988 qui dispose que le gouvernement présente chaque année au Parlement, en annexe au Projet de loi de finances, un état récapitulatif des crédits affectés au développement des enseignements artistiques.

*

**

V - RECAPITULATIF DES PROPOSITIONS

- **A METTRE EN ŒUVRE CONJOINTEMENT PAR LES DEUX MINISTÈRES**

- 1) – **Faire une priorité de la mise en place de Plans locaux d'éducation artistique et culturelle**

Ces plans sont l'outil privilégié de la généralisation : ils permettent d'organiser des parcours dans la durée. Ils font l'objet de conventions entre les collectivités territoriales, le Rectorat (ou l'Inspection d'Académie) et la DRAC.

L'échelon géographique concerné est laissé ouvert ainsi que les disciplines qui font l'objet du plan.

Les dispositifs actuels (classes à PAC, ateliers, classes culturelles, collège au cinéma, chartes départementales des pratiques vocales...) s'inscrivent dans ces plans comme autant de possibilités ouvertes.

- 2) – **Créer au niveau départemental ou régional, des comités pour l'éducation artistique et culturelle**

Ces comités rassemblent en trois collèges les représentants des élus, des services de l'Etat et des acteurs culturels.

Ils sont chargés de l'analyse des situations existantes, de la définition des objectifs et des priorités ainsi que de leur suivi.

Ils coordonnent et impulsent les plans locaux d'éducation artistique, harmonisent l'offre éducative et définissent des priorités de formation notamment conjointes.

- 3) - **Rénover et généraliser le pilotage partenarial des grandes disciplines artistiques**

- Relancer les commissions nationales et académiques d'orientation et de suivi des enseignements et des activités de cinéma-audiovisuel, théâtre et histoire des arts (COSEAC, COSEAT, COSEHA) prévues à cet effet ;

- Les généraliser à l'ensemble des disciplines enseignées : arts plastiques (COSEAP) musique (COSEAM) danse (COSEAD) ;

Procéder à une actualisation des textes en vigueur les concernant (arrêté du 10 juin 1990 et circulaire du 3 mars 1995).

4) - Renforcer les relations entre les établissements d'enseignement spécialisé de la musique et de la danse et l'école élémentaire

- Mettre en cohérence un corps de doctrine commun entre les deux ministères sur les orientations pédagogiques d'un enseignement de base partagé ;
- Mieux associer sur le terrain les compétences des établissements d'enseignement spécialisé à celles des établissements scolaires pour les capitaliser au bénéfice de l'éducation artistique dans le domaine de la musique et de la danse, du théâtre et des arts plastiques en précisant les modalités de collaboration.
- Développer les formations conjointes initiales et continues en partenariat entre les DRAC et les IUFM

5) – Développer les centres de formation de musiciens, d'intervenants en milieu scolaire (CFMI) : donner la priorité à la formation des intervenants non diplômés en cours d'emploi

6) Confirmer par un texte conjoint du Ministère de l'Education nationale et du Ministère de la Culture, la place et le rôle des intervenants extérieurs au sein des établissements scolaires, notamment à l'école primaire

7) – Conforter par la loi, le rôle d'organisation de l'offre en matière d'éducation artistique des collectivités territoriales soit en amendant la loi de 1988 sur les enseignements artistiques, soit, le cas échéant, en inscrivant une disposition spécifique dans un projet de loi relatif à la décentralisation en matière culturelle

8) – Organiser des Assises nationales et régionales de l'éducation artistique réunissant l'Etat, les collectivités territoriales et les acteurs culturels

9) - Appliquer la loi relative aux enseignements artistiques du 6 janvier 1988 en réinstallant le Haut Comité des Enseignements Artistiques
placé sous la co-présidence du Ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche et du ministre de la culture. (Chapitre III, article 15 et 16).

Conformément à la loi, il présente chaque année au Parlement un état des crédits affectés à l'éducation artistique.

A METTRE EN ŒUVRE PAR LE MINISTÈRE DE LA CULTURE

- 1) – **Inscrire dans le cursus des établissements d'enseignement supérieur relevant du ministère de la culture, des formations préparant les étudiants à l'intervention en milieu scolaire**

Cette préoccupation encore émergente doit être encouragée et développée, à la jonction de la fin des études et de l'entrée dans la vie professionnelle.

- 2) – **Ouvrir un grand chantier de réflexion et d'expérimentation sur l'enseignement des arts plastiques dans les écoles municipales et accélérer celui du théâtre**

Etat des lieux de la situation existante, schéma d'orientation pédagogique conjoint, diplôme d'Etat pour les professeurs de l'enseignement spécialisé...

- Développer les Centres de Formation de Plasticiens-Intervenants

- 3) – **Etablir une convention cadre entre le Ministère de la culture et le Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT)**

Afin de former les fonctionnaires territoriaux concernés par les services éducatifs et les services culturels au partenariat avec les établissements scolaires

- 4) – **Clarifier par la loi les compétences de différents niveaux de collectivités territoriales en matière d'enseignement spécialisé que les lois de décentralisation ont confié globalement aux communes, départements et régions**

- 5) – **Consolider l'ordre de marche des services du Ministère de la culture traitant l'éducation artistique en particulier dans les DRAC**

Apporter des solutions à la situation des personnels mis à disposition par le ministère de l'éducation, consolider leur positionnement dans l'organigramme

1. Contenus et organisation des enseignements

<ul style="list-style-type: none"> • Ecole primaire <ul style="list-style-type: none"> - Evaluation quantitative et qualitative de l'état des enseignements obligatoires et de leur accompagnement. - Evaluation qualitative des classes à PAC. Développement à privilégier lorsqu'elles s'inscrivent dans le projet d'école et s'articulent aux enseignements obligatoires. • Collège <ul style="list-style-type: none"> - Evaluation des conséquences de la réduction des horaires sur l'organisation des enseignements obligatoires : mesure du déficit horaire, impact du recrutement de contractuels. - Réflexion et expérimentation de l'enseignement artistique obligatoire choisi en classe de 3^e (2 heures) avec possibilité de diversification des choix. • Lycées <ul style="list-style-type: none"> - Groupe de travail sur la situation des arts au lycée : réflexion sur la série L et l'implantation des arts dans les autres séries. - Travail sur le statut des enseignants de disciplines non artistiques chargés des enseignements de spécialités et des options arts - Elaboration d'une carte de l'offre (obligatoire et facultative). Amélioration des équilibres territoriaux. - Impulsion à l'ouverture d'options arts dans les classes préparatoires aux écoles normales supérieures littéraires (ULM et ENS LSH LYON). 	<i>IGEN</i> <i>IGEN</i> <i>DESCO</i>	<i>IGEN</i> <i>IGAENR</i>	<i>Cabinet</i> <i>IGEN</i> <i>DESCO</i>	<i>Cabinet</i>	<i>IGEN</i> <i>DPE</i>	<i>Recteurs</i>	<i>IGEN</i> <i>DES</i>
--	--	------------------------------	---	----------------	---------------------------	-----------------	---------------------------

2. Dispositifs transversaux et activités complémentaires

<ul style="list-style-type: none"> • Les IDD, TPE, PPCP : veiller à ce qu'ils intègrent une dimension artistique et culturelle. • Les classes à PAC : maintien du dispositif dans le premier degré et au 	<i>IGEN</i> <i>DESCO</i>	<i>IGEN</i>
--	-----------------------------	-------------

<p>LP. Nécessité de leur intégration au projet d'établissement et ancrage aux enseignements obligatoires et aux dispositifs transversaux d'enseignement.</p>	<p>DESCO</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Les ateliers artistiques: maintien à tous les niveaux du système scolaire. 	<p>IGEN DESCO</p>
<h3><u>3) Pilotage et encadrement</u></h3> <ul style="list-style-type: none"> • Services centraux 	
<ul style="list-style-type: none"> - Création d'une « délégation permanente de l'éducation artistique ». <p>Elle joue le rôle d'interface entre les directions et les autres ministères. Elle est dirigée par un délégué à l'éducation artistique. Elle associe l'IGEN. Elle a un correspondant à la DES et à la DPATE.</p>	<p>Cabinet IGEN DA directions concernées</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Création d'un bureau de l'éducation artistique par jonction des cellules concernées des bureaux A9 et A4. 	<p>DA DESCO</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Renforcement du groupe des enseignements artistique de l'IGEN par la nomination d'un inspecteur général par grande discipline et de 2 chargés de mission pour le primaire. 	<p>Cabinet</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Déconcentré 	
<ul style="list-style-type: none"> - Amélioration de la couverture IA/IPR (un IA IPR par académie pour musique et arts plastiques) 	<p>Cabinet</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Renforcement de l'articulation IA/IPR, IEN, DAAC 	<p>Recteurs</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Accroissement du nombre des conseillers pédagogiques ; préciser leurs missions ; renforcer leur formation 	<p>Cabinet</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Nomination d' un « correspondant éducation artistique » dans chaque établissement 	<p>Recteur IA DSDEN</p>
<h3><u>Formation des enseignants, des personnels de direction et d'encadrement</u></h3> <ul style="list-style-type: none"> • Initiale 	
<p>PE – mise en œuvre effective et évaluation des « dominantes » artistiques. Texte de cadrage. Procédures d'habilitation.</p>	<p>IGEN DES</p>
<p>PLC – mise en œuvre effective et évaluation des « certifications supplémentaires » artistiques. Texte de cadrage. Procédures d'habilitation.</p>	<p>IGEN DES</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Concours de recrutement <ul style="list-style-type: none"> - création d'options artistiques dans les concours de recrutement (CAPES et agrégations) permettant de qualifier des postes à profil dans les domaines d'enseignements partenariaux (cinéma – histoire des arts – danse – théâtre). • Continue <ul style="list-style-type: none"> - obligation d'un volet éducation artistique dans chaque PNP. - Elaboration d'un cahier des charges pour la formation des personnels de direction et d'encadrement. - PNR : évaluation qualitative de tous les PNR. 	<p>Cabinet DPE</p> <p>IGEN DESCO</p> <p>IGEN DPATE</p> <p>IGEN</p>
---	--