

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
AVIS ET RAPPORTS DU
CONSEIL ÉCONOMIQUE ET SOCIAL

*L'ENSEIGNEMENT
DES DISCIPLINES
ARTISTIQUES À
L'ÉCOLE*

2004
Rapport présenté par
M. Jean-Marcel Bichat

MANDATURE 1999-2004

Séance des 10 et 11 février 2004

**L'ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES
ARTISTIQUES À L'ÉCOLE**

**Avis du Conseil économique et social
sur le rapport présenté par M. Jean-Marcel Bichat
au nom de la section du cadre de vie**

(Question dont le Conseil économique et social a été saisi par décision de son bureau en date du 26 novembre 2002 en application de l'article 3 de l'ordonnance n° 58-1360 du 29 décembre 1958 modifiée portant loi organique relative au Conseil économique et social)

SOMMAIRE

| | |
|--|-----------|
| AVIS adopté par le Conseil économique et social au cours de sa séance du mercredi 11 février 2004 | 1 |
| Première partie Texte adopté le 11 février 2004 | 3 |
| INTRODUCTION | 5 |
| CHAPITRE I CONSTAT | 7 |
| I - LE POIDS DE L'HISTOIRE..... | 7 |
| II - SITUATION ACTUELLE DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE À L'ÉCOLE..... | 8 |
| CHAPITRE II LES PROPOSITIONS | 11 |
| I - CONFORTER L'ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES ARTISTIQUES À L'ÉCOLE..... | 11 |
| A - L'ÉCOLE PRIMAIRE..... | 11 |
| 1. Conforter l'éveil artistique à l'école maternelle | 11 |
| 2. Développer l'éducation artistique à l'école élémentaire..... | 12 |
| 3. Créer une fonction de conseillers pédagogiques-maîtres des arts... | 15 |
| 4. Développer l'aménagement des horaires..... | 15 |
| B - AU COLLÈGE..... | 16 |
| 1. Elargir le champ des disciplines artistiques et rationaliser leur enseignement | 16 |
| 2. Généraliser des ateliers de pratique artistique et d'action culturelle | 16 |
| 3. Inscrire les disciplines artistiques parmi les épreuves du brevet des collèges | 17 |
| C - AU LYCÉE..... | 18 |
| 1. Étendre au lycée le dispositif préconisé pour le collège | 18 |
| 2. Inscrire les disciplines artistiques parmi les épreuves du baccalauréat | 18 |
| 3. Diversifier les filières d'accès à l'enseignement des disciplines artistiques..... | 19 |
| D - L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE..... | 19 |
| II - ENCOURAGER LES PARTENARIATS | 20 |
| A - DÉVELOPPER UNE NOUVELLE DYNAMIQUE DANS LA COLLABORATION AVEC LES COLLECTIVITÉS LOCALES OU TERRITORIALES | 20 |

| | |
|---|-----------|
| B - ASSOCIER L'ENVIRONNEMENT CULTUREL AUX MISSIONS DE L'ÉCOLE | 21 |
| 1. Permettre aux jeunes de bénéficier de l'offre culturelle | 21 |
| 2. Aider les parents à faibles revenus à accompagner leurs jeunes enfants | 22 |
| 3. Mettre en place des chèques-culture | 22 |
| 4. Encourager le développement d'une politique tarifaire des lieux de culture subventionnés pour les jeunes | 23 |
| 5. Encourager l'implication du secteur privé | 23 |
| 6. Valoriser les réserves des musées | 24 |
| 7. Associer les institutions culturelles et audiovisuelles subventionnées à l'action éducative | 24 |
| C - ORGANISER CHAQUE ANNÉE UNE MANIFESTATION ARTISTIQUE PAR ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE | 25 |
| CONCLUSION | 27 |
| Deuxième partie Déclaration des groupes | 29 |
| ANNEXE A L'AVIS | 51 |
| SCRUTIN | 51 |
| RAPPORT présenté au nom de la section du cadre de vie par M. Jean-Marcel Bichat, rapporteur | 1 |
| INTRODUCTION | 5 |
| CHAPITRE I HISTORIQUE | 7 |
| I - LES DISCIPLINES ARTISTIQUES OBLIGATOIRES DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES | 7 |
| A - LES DÉBUTS DE L'ÉCOLE EN FRANCE | 7 |
| 1. Du dessin aux arts plastiques | 10 |
| 2. Histoire de l'enseignement de la musique à l'école | 13 |
| B - LE CAS DE LA VILLE DE PARIS | 18 |
| 1. L'enseignement du dessin par la ville de Paris | 18 |
| 2. L'enseignement musical dans les écoles primaires de la ville de Paris | 19 |
| 3. Le corps des professeurs de la ville de Paris | 20 |
| II - L'OUVERTURE DE L'ÉCOLE SUR LE MONDE : SENSIBILISATION AUX EXPRESSIONS ARTISTIQUES | 21 |
| A - UNE HISTOIRE MINISTÉRIELLE MOUVEMENTÉE | 21 |
| 1. Une « <i>coupure tragique et institutionnalisée</i> » entre deux ministères | 21 |

| | |
|---|-----------|
| 2. Les débuts du rapprochement entre les deux ministères..... | 23 |
| B - UNE DIVISION DÉFINITIVEMENT DÉPASSÉE ? | 26 |
| 1. Le partenariat entre les deux ministères à partir de 1983 | 26 |
| 2. Du partenariat à la fusion des deux ministères (1988 à 1993)..... | 29 |
| 3. Les enseignements artistiques à l'épreuve des dernières alternances (depuis 1993)..... | 31 |
| III - LA DÉCENTRALISATION ET LES INITIATIVES LOCALES ..33 | |
| A - LES COLLECTIVITÉS LOCALES ET TERRITORIALES | 33 |
| B - QUELQUES EXPÉRIENCES AU CARACTÈRE NOVATEUR..... | 36 |
| 1. Une ville précurseur : Clermont-Ferrand..... | 36 |
| 2. Le contrat éducatif local de Fontenay-aux-Roses..... | 38 |
| 3. Epinal : présentation d'une expérience particulièrement originale | 41 |
| 4. Des expériences originales et ambitieuses dans de petites villes.... | 44 |
| IV - LE MONDE ASSOCIATIF, UN RÔLE PRÉCURSEUR ET UNE IMPLICATION PERMANENTE ET INDISPENSABLE ..47 | |
| A - L'ENRACINEMENT DANS L'ÉDUCATION POPULAIRE..... | 47 |
| B - LE DÉVELOPPEMENT DE LA MOUVANCE ASSOCIATIVE DEPUIS LE DÉBUT DES ANNÉES 1980..... | 48 |
| C - UNE ACTION DYNAMIQUE..... | 49 |
| CHAPITRE II PANORAMA DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE EN EUROPE | 51 |
| I - LES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF | 51 |
| A - LE CHAMP PLUS OU MOINS VASTE DES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES | 51 |
| B - DISPOSITIONS POUR L'ENSEIGNEMENT DES ARTS | 53 |
| 1. L'autonomie relative des établissements scolaires | 53 |
| 2. La mise en œuvre des programmes obligatoires..... | 54 |
| C - DES PROGRAMMES SCOLAIRES RICHES ET DIVERS | 56 |
| 1. L'enseignement des disciplines artistiques comme fin en soi | 57 |
| 2. L'éducation artistique : un billard à trois bandes ?..... | 60 |
| II - UN ÉLARGISSEMENT DES PERSPECTIVES..... | 63 |
| A - LA PARTICIPATION DES ARTISTES À L'ENSEIGNEMENT.... | 63 |
| 1. Des niveaux d'implication variables | 64 |
| 2. Le financement des interventions | 67 |

| | |
|--|-----------|
| B - LES ACTIVITÉS ARTISTIQUES HORS PROGRAMME SCOLAIRE | 69 |
| 1. Les activités extra-cursus dans l'Union européenne..... | 69 |
| 2. Bref regard sur l'offre de quelques pays du Conseil de l'Europe... | 70 |
| III - UNE ILLUSTRATION PARTICULIÈRE : | |
| L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE | 71 |
| A - L'ORGANISATION DE LA SCOLARITÉ | 72 |
| 1. Le système éducatif | 72 |
| 2. Le déroulement de la scolarité..... | 73 |
| B - UN ENSEIGNEMENT PARTAGÉ..... | 74 |
| 1. La musique à l'école..... | 74 |
| 2. L'enseignement spécialisé..... | 75 |
| C - QUELS ENSEIGNEMENTS POUR QUEL MODÈLE ? | 76 |
| 1. Une information insuffisante | 76 |
| 2. Le Danemark : un exemple à suivre ? | 77 |
| CHAPITRE III LA SITUATION ACTUELLE EN FRANCE | 81 |
| I - LES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES OBLIGATOIRES | 81 |
| A - L'ÉCOLE MATERNELLE | 81 |
| 1. Le regard et le geste..... | 81 |
| 2. La voix et l'écoute | 83 |
| B - L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE | 84 |
| 1. Les arts visuels | 85 |
| 2. L'éducation musicale..... | 86 |
| 3. La formation à l'éducation artistique des professeurs des écoles... | 87 |
| C - LE COLLÈGE..... | 88 |
| 1. Les arts plastiques..... | 88 |
| 2. L'éducation musicale..... | 90 |
| 3. Formation des professeurs d'arts plastiques et d'éducation musicale | 91 |
| D - LE LYCÉE..... | 91 |
| E - LA SPÉCIFICITÉ ET EXPÉRIENCE DE L'« ÉDUCATION SOCIOCULTURELLE » (ESC) DANS L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE : UN « LABORATOIRE » DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE | 91 |
| II - LES DISPOSITIFS SPÉCIFIQUES | 94 |
| A - L'AMÉNAGEMENT DES HORAIRES | 94 |
| 1. Les CHAM | 94 |
| 2. Les établissements à horaires aménagés..... | 95 |

| | |
|---|------------|
| B - LES ATELIERS ARTISTIQUES | 96 |
| C - LES CLASSES CULTURELLES : CLASSES D'INITIATION ARTISTIQUE ET CLASSES DU PATRIMOINE | 97 |
| D - LES OPÉRATIONS LIÉES AU CINÉMA | 98 |
| 1. Ecole et cinéma..... | 99 |
| 2. Collège au cinéma | 99 |
| 3. Lycéens au cinéma | 100 |
| III - ENTRE LES PROJETS TRANSVERSAUX ET LES DISPOSITIFS COMPLÉMENTAIRES : LES CLASSES À PAC..... | 101 |
| A - PRÉSENTATION DU DISPOSITIF | 101 |
| 1. Les classes à projet artistique et culturel à l'école..... | 103 |
| 2. Les classes à projet artistique et culturel au collège | 103 |
| 3. Les classes à projet artistique et culturel au lycée professionnel.. | 105 |
| B - L'IMPLICATION DES COLLECTIVITÉS LOCALES | 107 |
| CHAPITRE IV BILAN CRITIQUE..... | 111 |
| I - LES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES OBLIGATOIRES : | |
| « <i>TRISTE RÉALITÉ</i> »..... | 111 |
| A - L'ÉCOLE PRIMAIRE..... | 113 |
| B - LE COLLÈGE..... | 117 |
| C - LE LYCÉE..... | 118 |
| D - L'ÉDUCATION MUSICALE, EST-ELLE POSSIBLE À L'ÉCOLE ? | 119 |
| 1. La musique : un art exigeant..... | 119 |
| 2. L'école primaire | 119 |
| 3. Le collège | 121 |
| II - LES DISPOSITIFS SPÉCIFIQUES ET LES CLASSES À PAC.... | 122 |
| A - DES DISPOSITIFS PEU LISIBLES ET INSUFFISAMMENT PARTAGÉS | 122 |
| 1. La complexité | 122 |
| 2. L'inégalité | 123 |
| B - LE BILAN DES CHAM | 124 |
| 1. Un dispositif déjà ancien mais peu répandu | 124 |
| 2. Quel coût pour quelle demande ? | 125 |
| C - LES CLASSES À PAC..... | 127 |
| 1. Un premier bilan lors du colloque de Dijon de mars 2002 | 127 |
| 2. Un manque d'évaluation..... | 128 |

| | |
|--|------------|
| 3. Une réponse à des besoins non satisfaits | 128 |
| 4. La pérennité aléatoire d'un plan de cinq ans | 132 |
| 5. L'avenir et le développement des classes à PAC | 132 |
| III - L'APPORT DES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES | 133 |
| CONCLUSION..... | 137 |
| ANNEXES..... | 139 |
| Annexe 1 : Quelques actions exemplaires menées par des associations | 141 |
| Annexe 2 : Schéma du système éducatif français | 155 |
| Annexe 3 : Ecoles et classes - évolution..... | 157 |
| Annexe 4 : Evolution du nombre de classes (France métropolitaine) | 159 |
| Annexe 5 : Evolution du nombre moyen d'élèves par classes ¹ (France métropolitaine..... | 161 |
| Annexe 6 : Collèges et lycées - évolution par type d'établissement..... | 163 |
| Annexe 6 (Suite)..... | 164 |
| Annexe 7 : L'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole - quelques exemples de réalisations | 165 |
| Annexe 8 : La répartition des CHAM dans les régions | 167 |
| Annexe 9 : Quelques exemples d'Ateliers artistiques dans l'académie de Toulouse (année 2003 2004) | 169 |
| Annexe 10 : Les classes du patrimoine | 171 |
| Annexe 10 (Suite)..... | 180 |
| Annexe 11 : Liste nationale des films établie par le CNC (année 2003-2004).. | 181 |
| Annexe 12 : Présentation de quelques projets de classes à PAC | 183 |
| Annexe 12 (Suite)..... | 186 |
| Annexe 13 : Liste des personnes rencontrées par le rapporteur | 191 |
| LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 193 |
| TABLE DES SIGLES | 195 |
| LISTE DES ILLUSTRATIONS..... | 197 |

AVIS

**adopté par le Conseil économique et social au cours de
sa séance du mercredi 11 février 2004**

Première partie
Texte adopté le 11 février 2004

Le 26 novembre 2002, le Bureau du Conseil économique et social a confié à la section du cadre de vie la préparation d'un rapport et d'un projet d'avis sur « *l'enseignement des disciplines artistiques à l'école* »¹.

La section a désigné M. Jean-Marcel Bichat comme rapporteur.

INTRODUCTION

Le système scolaire français est essentiellement fondé sur le développement de l'intelligence cognitive et spéculative. Les élèves sont à tout moment évalués en fonction de leur capacité à apprendre et à comprendre.

Or la personnalité de l'individu pris dans sa totalité comporte d'autres qualités tout aussi importantes, offrant autant de potentialités à développer et à structurer. Ces aspects appartiennent au domaine de l'intelligence sensible et créative sollicitée plus précisément dans l'enseignement des disciplines artistiques.

Reconnaître comme fondamentaux les champs d'apprentissage de cette forme d'intelligence, peut contribuer à construire une communauté scolaire plus cohérente, plus riche et plus diverse. Elle pourrait aussi aider la société française à mieux répondre aux enjeux d'innovation, sociaux et économiques, auxquels elle se trouve confrontée et lui permettre les mutations indispensables qu'impose sa position dans le concert des Nations.

Une école interpellée par l'échec scolaire doit s'interroger sur la validité de ses choix. La prise en compte quasi-exclusive de certaines qualités intellectuelles à l'exclusion d'autres, parmi celles, qui ont pourtant, contribué de tout temps au développement de l'art et de la culture, et qui ont favorisé le rayonnement de notre pays peut s'avérer pénalisante aussi bien pour certains enfants que pour la société. C'est le constat qui est fait par de nombreux pédagogues, parents et jeunes.

Ainsi il nous semble qu'il est aujourd'hui urgent de reconsidérer la place et la nature de l'enseignement des disciplines artistiques et de l'éducation artistique à l'école. Sans opposer l'apprentissage des disciplines reconnues comme fondamentales à celui des disciplines artistiques, il s'agit plutôt de considérer ces dernières comme une dimension dont la qualité contribue à la formation du caractère des enfants. Elles ouvrent un autre regard sur les autres et sur soi et installent une pédagogie du faire et du vivre ensemble. L'art, langage universel par son caractère transversal peut pénétrer toutes les disciplines. Que serait la poésie sans la déclamation ? Le théâtre sans la mise en scène, l'histoire sans l'architecture ?

¹ L'ensemble du projet d'avis a été adopté au scrutin public par 120 voix, contre 4 et 39 abstentions (voir le résultat du scrutin en annexe).

L'importance de la formation artistique des élèves tant pour leur équilibre personnel que pour leur réussite scolaire mériterait d'être mieux connue des familles trop souvent enclines à accepter des schémas scolaires dans lesquels une hiérarchie entre les disciplines a été établie. Cette sensibilisation permettrait aux familles de mieux accompagner leurs enfants dans cette découverte.

Un rééquilibrage paraît en outre devoir s'imposer dans une société où les valeurs de la réussite sont de plus en plus brouillées et centrées sur les disciplines considérées comme fondamentales.

S'il appartient à l'école au premier chef de veiller au développement des enseignements artistiques en milieu scolaire, d'autres partenaires sont également concernés. D'abord le ministère de la Culture et les différentes collectivités locales déjà très engagées, et dont il conviendrait de mieux formaliser la participation, le monde associatif mais aussi tout le monde de la culture.

C'est de la mise en synergie de ces différents acteurs qui n'ont pas tous les mêmes ambitions ni les mêmes vocations, que dépend l'émergence d'une revalorisation des arts à l'école et par-là même l'essor d'une véritable démocratisation culturelle dans notre pays.

Les propositions formulées par notre assemblée répondent à un souci de rationalisation et d'optimisation des dispositifs existants, d'une part, à une volonté de développement quantitatif et qualitatif des enseignements artistiques, d'autre part. Afin de conférer à ces préconisations un caractère opérationnel, il est apparu pertinent de les présenter en fonction de l'organisation du système éducatif français et en suivant une progression chronologique, depuis l'école maternelle jusqu'au lycée.

CHAPITRE I

CONSTAT

I - LE POIDS DE L'HISTOIRE

L'éducation populaire et le développement de l'instruction publique sous la troisième République se sont accompagnés de l'essor de nombreuses œuvres éducatives ou culturelles comme la lecture publique ou le théâtre populaire.

Avec Léo Lagrange, sous-secrétaire d'Etat à l'organisation des loisirs et au sport, le Front populaire ouvre théâtres et musées aux mouvements de jeunes et entreprend les prémises de la décentralisation culturelle en proposant le prêt de tableaux du Louvre à des musées de province. Certains projets de cinémathèques et de bibliothèques ambulantes n'auront cependant pas le temps d'être réalisés.

Les réflexions sur la réforme de la société française dans le programme du Conseil national de la Résistance (CNR) trouvent un débouché concret après la Libération. A la tête d'une direction des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire durant onze mois, Jean Guéhenno, partisan d'une « *démocratisation authentique de la culture* » et d'une « *véritable éducation des citoyens* », estimait qu'il avait été en quelque sorte à l'origine de ce qui deviendra dans les années 1960 le ministère de la Culture qui sera celui d'André Malraux.

Aux nombreuses créations d'éducation populaire s'ajoutent à la Libération la mise en place des bibliothèques centrales de prêt en zone rurale et le lancement en 1946 de la politique de décentralisation culturelle à laquelle le nom de Jeanne Laurent restera attaché. Elle favorise l'action théâtrale en province, s'appuie sur de jeunes troupes, donne à la décentralisation théâtrale des moyens en associant les villes à l'Etat... Cette première décentralisation artistique limitée au théâtre parvient néanmoins à déteindre sur les autres disciplines sous l'impulsion de la planification et de l'aménagement du territoire.

A partir de 1961 sont créés des maisons de la culture puis des centres d'action culturelle ; un plan décennal pour la musique voit le jour en 1969. La mise en place des DRAC commence également dans les années soixante. Des chartes culturelles avec les collectivités territoriales apparaissent à partir de 1974 et en 1975 un Office national de diffusion artistique est mis en place.

A l'école, le tiers temps pédagogique consacré aux disciplines d'éveil et sportives dans les écoles maternelles et primaires est instauré en 1969, des CAPES et des agrégations d'éducation musicale et d'arts plastiques sont ouverts en 1972. Une mission d'action culturelle en milieu scolaire est installée en 1977 au ministère de l'Education nationale, les PACTE sont créés en 1979 et les PAE en 1981 : la nécessité de l'esprit d'ouverture, de la participation des élèves et de la collaboration d'intervenants extérieurs sont dès lors préconisés.

A partir de 1981, bénéficiant d'un doublement du budget du ministère de la Culture, Jack Lang donne un essor considérable aux initiatives de ses prédécesseurs et favorise le développement et la modernisation des équipements culturels, notamment des musées et des bibliothèques, encourage les arts plastiques, stimule l'envie d'agir des collectivités locales et des autres ministères.

Le premier protocole d'accord entre les ministères de l'Education nationale et de la Culture est signé en 1983. Les ateliers de pratique artistique se développent à partir de 1984 et les classes culturelles de 1985. Ils sont élargis au second degré à partir de 1987. En 1988 le Parlement vote à l'unanimité la loi sur les enseignements artistiques.

La décentralisation administrative engagée en 1982 et 1983 transfère aux collectivités territoriales des compétences relevant de l'Etat. L'octroi de responsabilités supplémentaires, avec les crédits et les personnels correspondants, réussit à modifier aux yeux des élus comme du public l'identité de la collectivité qui en bénéficie.

Mais si les lois de 1983 transfèrent aux conseils généraux les bibliothèques centrales de prêt qui deviendront en 1992 des bibliothèques départementales de prêt et les services d'archives départementales, le ministère de la Culture a en fait faiblement participé à la décentralisation : une grande partie du secteur culturel est de statut privé et ce sont les professionnels qui font la vie culturelle. Le ministère affirme le primat de la coopération entre l'Etat et les collectivités territoriales. Le domaine de la culture est aussi fortement caractérisé par la liberté des collectivités. Des processus de dialogue sont donc nécessaires.

Le ministère de la Culture a renforcé les DRAC et offert aux élus de nombreuses formules en vue de les inciter à moderniser leur politique culturelle. Mais on connaît bien les inconvénients de ce système. L'invitation à l'action crée des doubles emplois sans pour autant combler les vides culturels. La multiplication des financements conjoints génère de la lourdeur et de l'opacité.

Par ailleurs, et plus fondamentalement, la territorialisation des politiques culturelles présente l'inconvénient sérieux d'accroître les risques d'inégalité entre territoires. Cette politique ne peut se reposer que sur le volontariat et la rencontre des services déconcentrés de l'Etat avec les collectivités et plus particulièrement les communes. Il faut en outre que ces dernières fassent preuve d'imagination, déploient une volonté politique sans faille et disposent des moyens pour financer leurs actions...

II - SITUATION ACTUELLE DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE À L'ÉCOLE

L'école est le passage obligé de toute éducation artistique. La population enfantine, jeune, adolescente peut s'ouvrir à d'autres horizons que ceux qu'elle fréquente ordinairement dans sa famille ou dans son quartier. L'éducation artistique à l'école est placée dans les lieux et dans les temps cruciaux du

développement de l'enfant. Ainsi l'école est le plus court chemin pour l'accès à l'art, celui qui est emprunté par tous et désormais pour longtemps.

L'éducation artistique à l'école n'est pas à proprement parler destinée à former des artistes mais elle aide à former de futurs hommes et de futures femmes à vivre ensemble dans leur extrême diversité.

Après un demi-siècle de politique culturelle de l'Etat, la démocratisation reste un objectif impératif puisque les progrès d'accès à la culture demeurent insuffisants. Les mêmes catégories sociales pratiquent les activités et fréquentent les équipements culturels. Si les progrès de la scolarité n'ont pas plus nourri la pratique culturelle que les actions du ministère de la Culture pour la conquête des publics, c'est que les caractéristiques socio-économiques de la famille et de l'environnement dans lesquels l'enfant grandit et s'épanouit pèsent sur ses goûts et ses comportements.

Il faut prendre la mesure de la nécessité d'accompagner la démocratisation de l'art par l'accès de tous les enfants aux enseignements artistiques à l'école. La formation des publics passe par un accès aux œuvres facilité par le ministère de la Culture et une politique de sensibilisation et de communication à destination des familles.

L'éducation artistique bénéficie d'une réelle dynamique, la profusion des expériences en témoigne depuis la banalisation des échanges entre école et institutions culturelles, des contacts entre écoles et artistes, jusqu'au succès des classes à PAC. Celles-ci ont eu le mérite d'offrir aux jeunes élèves la possibilité d'un contact avec la production artistique réelle et avec des artistes. Il faut bien mesurer toutefois que trop peu d'écoles sont encore concernées. Or les valeurs de notre démocratie exigent que des propositions identiques soient faites à l'ensemble des jeunes Français dans le cadre d'une revalorisation des enseignements artistiques dans les programmes scolaires.

Un vrai partenariat doit s'instaurer de manière pérenne entre le ministère de l'Education nationale, qui doit affirmer son rôle en matière d'éducation artistique, et celui de la Culture, dans sa mission de « *médiateur culturel* ».

Cela pose le problème des moyens. Si une part de l'éducation artistique se fait, par nécessité et par nature hors de l'école, il faut que les institutions culturelles puissent développer leurs services culturels pour travailler en partenariat avec les écoles mais aussi les familles.

C'est une société tout entière, assurée de la nécessité de choix nouveaux qui doit dégager les moyens indispensables à la réalisation de son ambition.

CHAPITRE II

LES PROPOSITIONS

I - CONFORTER L'ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES ARTISTIQUES À L'ÉCOLE

Aujourd'hui les disciplines artistiques ne font pas l'objet d'un traitement identique au cours de la scolarité.

Notre assemblée appelle de ses vœux la généralisation d'un enseignement obligatoire des disciplines artistiques. A ce titre, elle souhaite l'inscription de l'éducation artistique et des disciplines artistiques dans la formation générale obligatoire de tout élève depuis la maternelle jusqu'à la terminale.

Tous les établissements scolaires du primaire et du secondaire, toutes les sections et filières devraient être concernés, notamment les établissements scolaires ne relevant pas de l'éducation nationale comme les établissements d'enseignement agricole ou les centres de formation professionnelle.

Le champ des disciplines artistiques enseignées et les objectifs d'éducation artistique doivent être élargis et diversifiés et la pratique collective particulièrement encouragée et structurée dans la pédagogie des enseignements.

Une discipline artistique devrait obligatoirement faire partie des matières sanctionnées au brevet des collèges et au baccalauréat.

A - L'ÉCOLE PRIMAIRE

L'école primaire comprend l'école maternelle et l'école élémentaire.

Les pédagogues, sociologues et spécialistes de l'enfant sont unanimes pour reconnaître qu'en matière de sensibilisation à l'art la période entre six et douze ans est souvent déterminante. L'école élémentaire est donc le lieu où doivent pouvoir se révéler et s'épanouir les dons et les appétences artistiques des élèves.

1. Conforter l'éveil artistique à l'école maternelle

A l'école maternelle, l'éveil artistique est pratiqué de façon très satisfaisante. Maintenant que la dernière année de maternelle est intégrée au premier cycle de l'école élémentaire, le Conseil économique et social demande qu'une attention particulière soit portée à l'éveil artistique des jeunes enfants qui doit rester une priorité.

En conséquence, notre assemblée souhaite que les professeurs des écoles qui choisissent d'enseigner en maternelle reçoivent dans les toutes premières années de leur prise de fonctions une formation spécifique aux démarches d'initiation artistique du jeune enfant. Une place doit être accordée à la

dimension culturelle : relation aux œuvres, aux artistes, à la fréquentation de lieux et de spectacles destinés aux enfants.

2. Développer l'éducation artistique à l'école élémentaire

2.1. Diversifier les pratiques artistiques

Le Conseil économique et social préconise l'obligation pour tous les enfants de recevoir une sensibilisation et une initiation pratique structurée et ambitieuse aux expressions artistiques les plus diverses.

Cette sensibilisation devrait non seulement figurer dans les programmes mais être effectivement appliquée.

Il s'agirait d'une initiation, aux sons, aux rythmes, aux couleurs, aux mouvements du corps et à son expression gestuelle, parlée et vocale. L'initiation artistique, comme les autres matières, doit bénéficier d'une progression graduée et coordonnée dès la maternelle. Une approche de la création artistique et de ses apprentissages de base devrait ainsi être ébauchée dans les dernières classes de l'école élémentaire.

2.2. Organiser une classe à PAC par cycle

L'ouverture au monde des arts et de la culture, ainsi que la découverte des œuvres et la rencontre avec les artistes demeurent au cœur des PAC.

Ces projets correspondent à des cadres établis par l'Education nationale afin de répondre à des normes capables d'être évaluées.

La mise en place des classes à PAC peut se faire avec le soutien d'intervenants extérieurs de profils variés : artistes, professionnels du spectacle, de la culture, de l'audiovisuel. Ces classes peuvent se faire en partenariat avec des associations, des ONG, des institutions culturelles locales, nationales, européennes ou internationales. Elles peuvent bénéficier du soutien ou du mécénat d'entreprises.

Notre assemblée souhaite que chaque élève puisse suivre une classe à PAC ou un projet transversal dans chacun des trois cycles de l'école primaire. Chaque enfant pourrait ainsi bénéficier de trois classes à PAC au cours de sa scolarité à l'école primaire.

2.3. Accroître le temps dévolu aux disciplines artistiques

Notre assemblée souhaite que la sensibilisation aux disciplines artistiques et l'éducation artistique fassent l'objet de programmes précis et disposent d'un volume horaire obligatoire, inclus dans l'emploi du temps. Dans cette perspective, une rénovation de la pédagogie et l'élargissement des disciplines appréhendées doivent être au cœur d'une réflexion incluant le rôle des disciplines artistiques dans la formation et l'épanouissement des élèves. La complémentarité des approches d'apprentissage doit être organisée avec celle des autres matières enseignées.

Ainsi serait-il souhaitable que le développement de l'interdisciplinarité - une activité théâtrale peut puissamment contribuer à l'enseignement du français ou d'une langue étrangère, par exemple - permette de consacrer davantage de temps scolaire aux activités artistiques. Trois heures leur sont actuellement consacrées, soit environ 12 % du temps dédié aux apprentissages fondamentaux. Tendre vers un doublement de ce pourcentage par un recours plus fréquent à l'interdisciplinarité traduirait une ambition et une véritable reconnaissance de l'importance de ces disciplines dans le développement de l'enfant, sans surcharger les horaires scolaires. Ainsi l'activité théâtrale peut-elle contribuer à l'enseignement de la lecture, du langage, d'une langue étrangère ou de l'histoire.

2.4. Harmoniser l'évaluation des compétences

Notre assemblée demande que l'évaluation des compétences des matières artistiques se fasse avec la même exigence que pour les autres disciplines.

L'évaluation des élèves du primaire doit prendre en compte, à tout moment, les aptitudes des élèves dans le champ artistique, en particulier lors de l'évaluation faite à l'entrée au collège.

2.5. Créer une fonction spécifique de professeur des écoles-maîtres des arts

La polyvalence statutaire des professeurs des écoles montre le plus souvent des limites tout à fait compréhensibles en matière artistique, notamment dans l'enseignement de la musique, en dépit de bonnes volontés évidentes. Divers dispositifs ont été mis en place de manière ponctuelle dans les écoles de certaines villes ou communes pour pallier ces difficultés.

On doit par ailleurs mentionner que le projet séduisant, évoqué d'ailleurs dans le rapport des inspecteurs généraux de l'Éducation nationale et de la Culture sur « *L'éducation aux arts et à la culture* », de collaboration entre les premiers cycles des écoles de musique et les écoles primaires pour l'enseignement de la musique, de la danse et parfois du théâtre, se heurte malheureusement à un problème majeur : celui du très faible nombre de ces établissements en comparaison de celui des écoles primaires. C'est ainsi que l'on compte en France 1 890 écoles de musique dans le réseau public, accueillant 510 000 élèves alors que 58 356 écoles scolarisent 6 535 000 élèves. Le rapport, proche de 1 à 30, empêche ce projet de collaboration de constituer une solution globale au problème de l'initiation artistique à l'école primaire.

C'est pourquoi, sans remettre en cause le rôle prééminent du professeur des écoles, le Conseil économique et social propose d'intégrer dans l'équipe pédagogique, au sein des réseaux d'écoles créés pour revitaliser l'école rurale et en passe d'expérimentation en milieu urbain et périurbain, un professeur des écoles-maître des arts pour l'initiation aux disciplines artistiques et à l'éducation artistique.

a) Une formation appropriée

Le professeur des écoles-maître des arts devrait être formé dans les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM).

Le professeur des écoles-maître des arts devrait bénéficier d'une formation à l'ensemble des disciplines artistiques : arts visuels, expression orale, art dramatique, éducation musicale, expression corporelle, danse, gymnastique, arts du cirque et de la rue, pratique artisanale et métiers d'art.

Il devrait en outre avoir une bonne connaissance du fonctionnement des administrations, des institutions, des associations et des acteurs culturels et être initié à l'élaboration et à la conduite de projets artistiques les plus variés.

Les professeurs des écoles qui continuent pour leur part à bénéficier d'une formation aux disciplines artistiques à l'IUFM, pourraient collaborer de la manière la plus efficace et la plus fructueuse possible avec les professeurs des écoles-maîtres des arts dans l'exercice de leurs fonctions respectives au sein de l'école.

Au cours de sa carrière un professeur des écoles devrait pouvoir bénéficier d'une formation continue lui permettant d'opter pour la fonction de professeur des écoles-maître des arts ouvrant ainsi de nouvelles perspectives pour les professeurs des écoles, et vice-versa.

b) Un rôle étendu et encadré

Outre son travail d'initiation aux expressions artistiques, le maître des arts devrait conduire et coordonner l'ensemble des projets artistiques de l'école, notamment les classes à PAC, les classes culturelles, les ateliers, les interventions et les résidences d'artistes, les partenariats avec les associations et les institutions culturelles.

Il aurait ainsi une triple mission : éveilleur à l'art et à la culture auprès des enfants, interface entre l'école et son environnement culturel et enfin organisateur de projets. Cette mission très étendue nécessitera une formation en IUFM accordant aussi une place à l'histoire des arts.

Ainsi l'enseignement primaire serait dispensé par un professeur des écoles et un professeur des écoles-maître des arts. La définition des modalités de ce partenariat au sein de l'équipe pédagogique aurait notamment pour objectif l'élaboration d'un emploi du temps le plus harmonieux et le plus équilibré possible pour les enfants.

2.6. Une mise en œuvre progressive ajustée aux besoins

Les premiers professeurs des écoles-maîtres des arts devraient être affectés en priorité dans les écoles ou réseaux d'écoles ne bénéficiant actuellement d'aucun soutien extérieur pour l'initiation et l'éducation artistique.

Un même professeur des écoles-maître des arts pourrait par ailleurs être affecté à plusieurs établissements différents lorsque ceux-ci ne comptent qu'un faible nombre de classes en attendant le développement de la mise en réseaux des écoles.

Compte tenu du nombre d'établissements en France et des horaires dont devraient bénéficier les enseignements artistiques, le Conseil économique et social évalue à 5 000 le nombre des professeurs des écoles-maîtres des arts à former dans les cinq prochaines années. L'ambition est de parvenir à terme à 20 000 professeurs des écoles-maîtres des arts formés.

3. Créer une fonction de conseillers pédagogiques-maîtres des arts

Le Conseil économique et social souhaite la création d'une fonction de conseillers pédagogiques-maîtres des arts chargés d'impulser, coordonner et accompagner les projets artistiques des écoles et réseaux d'écoles en développement.

4. Développer l'aménagement des horaires

4.1. Augmenter le nombre des classes CHAM

Des classes à horaires aménagés permettant de pratiquer une discipline artistique d'une manière renforcée ou de se préparer à un métier artistique devraient être proposées à tous les niveaux de la scolarité et ce jusqu'en classe de terminale.

A l'école primaire il devrait être possible pour un élève de rejoindre une CHAM en début de chaque niveau (CP, CE1, CE2...). Après une sélection fondée uniquement sur des critères de « *dons et de dispositions artistiques* » et non sur des acquis préalables. Les professeurs des écoles-maîtres des arts devraient être habilités à encourager, orienter et aider les familles dans le choix d'une scolarité dans une CHAM.

Dans les collèges et lycées, l'entrée dans une CHAM se ferait en début de cycle, c'est-à-dire en sixième ou en seconde. Les critères d'accès devraient prendre en compte de façon équilibrée les acquis et les dispositions du jeune afin de ne pas générer de discrimination sociale et éviter ainsi les effets regrettables mis en lumière dans le rapport.

Afin d'endiguer la critique de « *sélection sociale* » opérée par les CHAM, jugées par certains élitiste, un système de bourse devrait permettre d'aider certaines familles à payer les frais de scolarité dans les conservatoires ou les écoles d'art et l'accompagnement des jeunes enfants du primaire dans ces établissements.

Le champ des disciplines permettant l'ouverture de classes CHAM, aujourd'hui limitées à la danse et à la musique, devrait être élargi au théâtre et aux arts plastiques. La pratique de disciplines spécifiques dans des institutions agréées (arts du cirque, patinage artistique...) devrait également permettre une

admission en CHAM. Rappelons que notre assemblée, dans son avis du 16 octobre 2002 visant à « *Favoriser la réussite scolaire* », rapporté par Mme Claude Azéma, affirmait déjà que les CHAM « *qui ne constituent pas une orientation précoce, doivent être développées de façon significative* ».

Notre assemblée considère que le nombre de CHAM devrait être étendu de façon à offrir de telles classes en primaire, au collège et au lycée. Compte tenu de la forte demande et du nombre d'élèves et d'établissements, il conviendrait de parvenir au millier de classes CHAM d'ici quelques années.

4.2. Créer des établissements à horaire aménagé

Un établissement à horaires alternés du type du « *Collège Rognoni* » à Paris devrait pouvoir être ouvert dans chaque académie. Il devrait être doté d'un pensionnat afin de pouvoir accueillir les élèves du primaire et du collège. Dans ce cadre le système de bourses devrait être étendu à ce type d'établissement pour ne pas pénaliser les enfants de familles modestes.

B - AU COLLÈGE

1. Elargir le champ des disciplines artistiques et rationaliser leur enseignement

L'enseignement obligatoire est actuellement d'une heure d'arts plastiques et d'une heure d'éducation musicale hebdomadaire. Il ne semble plus à même de répondre à un objectif ambitieux de formation des élèves du collège à ces disciplines. Le temps imparti à ces disciplines est par trop limité et l'ouverture à d'autres arts est indispensable si l'on veut répondre d'une part aux attentes des élèves mais aussi à l'évolution de la société. Ainsi il apparaît opportun de concentrer les horaires actuels dédiés aux deux disciplines sur une seule.

Notre assemblée préconise le regroupement des deux heures d'enseignement artistique sur une seule matière à choisir entre les disciplines suivantes : arts plastiques/arts visuels, éducation musicale/art du son, théâtre et expression orale/art dramatique. La danse doit être réellement pratiquée dans les cours d'éducation physique, les professeurs d'éducation physique se répartissant les élèves selon leurs aspirations et leurs aptitudes.

Chaque discipline fera l'objet d'une présentation tout au long de la classe de sixième, à raison d'une discipline par trimestre, afin que l'élève puisse se déterminer en début de cinquième. Le choix des élèves devrait s'effectuer d'un commun accord avec les professeurs des différentes matières.

2. Généraliser des ateliers de pratique artistique et d'action culturelle

La pratique collective représente un des grands enjeux de cohésion scolaire et sociale. Structurée, elle facilite la rencontre des élèves dans une configuration tout à fait différente de celle proposée par l'école tout au long de son cursus.

L'atelier est ainsi le seul espace d'apprentissage qui ne soit pas fondé sur une acquisition et une confrontation de savoirs mais une mise en commun et une mise en valeur de qualités individuelles au profit de la collectivité. C'est un lieu privilégié de développement de l'interdisciplinarité.

L'atelier est le lieu privilégié où peut s'opérer l'expérience de la responsabilité individuelle dans un projet collectif au moment même où se forge la personnalité du jeune.

Notre assemblée préconise l'instauration de deux heures hebdomadaires obligatoires d'ateliers de pratiques artistiques et d'action culturelle.

Les ateliers de pratiques artistiques et d'action culturelle devraient s'inscrire dans l'emploi du temps des élèves, afin de permettre une pratique collective et la réalisation de projets, de classe ou d'établissement, d'envergure dans le domaine des arts.

On peut citer pour exemple le montage d'un spectacle qui engage la collaboration des classes d'arts plastiques, de théâtre, de musique et de danse tout en établissant des liens avec les programmes de lettres, d'histoire, de langues voire des disciplines scientifiques.

Ces ateliers pourraient être conduits à l'extérieur de l'établissement dans des institutions culturelles ou des lieux patrimoniaux. Pour exemple une classe d'arts plastiques peut participer à la restauration d'un monument historique dans le cadre d'un atelier.

Des collaborations avec des artistes ou des intervenants extérieurs, des partenariats avec des institutions et associations culturelles, des résidences d'artistes, des classes culturelles sont autant de possibilités offertes aux professeurs pour la valorisation et l'animation de ces ateliers.

Est-il nécessaire de rappeler que les visites de musées, de monuments historiques, des séances de cinéma ou des sorties au théâtre, au concert, à l'opéra s'inscrivent tout naturellement dans les projets d'action culturelle en liaison avec les ateliers ?

3. Inscrire les disciplines artistiques parmi les épreuves du brevet des collèves

La valorisation des disciplines artistiques tant pour les élèves que pour l'ensemble du corps social, passe malheureusement par leur inscription parmi les épreuves obligatoires aux examens de référence.

Ainsi le Conseil économique et social souhaite que la discipline artistique, choisie par l'élève à l'issue de la classe de sixième, fasse partie des épreuves du brevet avec le même coefficient que les autres disciplines (français, mathématiques, histoire, géographie).

Le Conseil économique et social suggère qu'afin de faire bénéficier ces disciplines d'une forme d'encouragement, seuls les points au-dessus de la moyenne soient pris en compte. Ainsi l'inscription des disciplines artistiques aux

épreuves du brevet des collèges, permettrait de soutenir les efforts des élèves ayant des aptitudes artistiques. Elle constituerait en outre une reconnaissance explicite de ces enseignements dans l'éducation des jeunes.

La gymnastique ou la danse bénéficieraient des mêmes dispositions.

C - AU LYCÉE

1. Etendre au lycée le dispositif préconisé pour le collège

Les programmes actuels ne prévoient pas de disciplines artistiques obligatoires au lycée.

Notre assemblée souhaite la mise en place d'un dispositif identique à celui préconisé pour le collège, augmenté de nouvelles disciplines artistiques.

Deux heures hebdomadaires d'enseignement artistique et deux heures d'atelier de pratique artistique figureraient dans l'emploi du temps des élèves de toutes les sections et de tous les établissements. La matière artistique obligatoire se substituerait aux actuelles options artistiques.

La discipline choisie en classe de seconde pourrait différer de celle choisie au collège mais serait conservée jusqu'en classe de terminale.

Les élèves des lycées d'enseignement général et technologique pourraient choisir entre arts plastiques, cinéma/arts visuels, éducation musicale/art du son, théâtre et expression dramatique, histoire des arts, littérature et écriture créative.

Les élèves des lycées professionnels se verraient proposer : arts plastiques, cinéma/arts visuels, éducation musicale/art du son, théâtre et expression dramatique ou arts appliqués/métiers d'art, littérature et écriture créative. Cette différenciation prend en compte la spécificité des enseignements de ces établissements (métiers d'art/arts appliqués).

En revanche, la danse serait proposée au choix avec l'EPS dans tous les établissements.

En tout état de cause, l'interdisciplinarité est aussi nécessaire qu'au collège. Une mise en cohérence des périodes historiques permettrait d'établir des passerelles entre les disciplines fondamentales et artistiques (par exemple le XIX^{ème} siècle pourrait être étudié simultanément en littérature, en histoire, en musique, en arts plastiques...).

2. Inscrire les disciplines artistiques parmi les épreuves du baccalauréat

La discipline artistique choisie serait affectée d'un coefficient significatif et figurerait à l'examen. Afin de ne pas alourdir l'organisation de celui-ci, elle serait évaluée en contrôle continu.

Le système des options artistiques dites « *lourdes* » c'est-à-dire à fort coefficient au baccalauréat serait accessible en priorité aux élèves des CHAM.

Notre assemblée souhaite que la discipline artistique choisie fasse partie des matières obligatoires aux épreuves du baccalauréat.

3. Diversifier les filières d'accès à l'enseignement des disciplines artistiques

Pour pallier la difficulté de recrutement des professeurs d'arts plastiques et d'éducation musicale selon les modalités de concours en vigueur, il conviendrait de mettre en place un schéma original de certification complémentaire dans les disciplines artistiques, des CAPES et agrégations de toutes les disciplines. Ce dispositif s'ajouterait au mode de recrutement en vigueur.

Pour exemple un candidat au CAPES de lettres ou d'histoire pourrait, s'il le souhaite, compléter son diplôme, par un certificat d'expression orale et d'art dramatique ; une agrégation de mathématiques pourrait être associée à un certificat de musique, un CAPES de sciences de la vie et de la terre (SVT) à un certificat d'arts plastiques... L'équivalence des diplômes avec les écoles d'art agréées pourrait aussi être envisagée.

Toutes les possibilités de certification devraient être ouvertes à toutes les disciplines.

A tout moment de leur carrière les professeurs devraient pouvoir, de façon optionnelle et volontaire, passer un certificat complémentaire dans la discipline artistique de leur choix.

Cette disposition répondrait à l'attente des enseignants de se voir offrir des perspectives originales et réalistes, d'évolution de leur carrière.

Dans la pratique un professeur pourrait assurer l'essentiel de son obligation hebdomadaire d'enseignement dans la matière de sa spécialité et au moins quatre heures dans celle de son certificat.

Ce dispositif permettrait une revalorisation par le corps enseignant tout autant que par les élèves des enseignements artistiques. L'équivalence de diplômes avec les écoles d'art ou des écoles spécialisées agréées peut aussi être envisagée.

D - L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

L'enseignement agricole a initié une démarche originale et mis en place un système dans lequel les enseignements artistiques prennent place dans le cadre d'un programme d'éducation socioculturelle. Pour autant les relations entre le ministère de la Jeunesse et de l'Education nationale et celui de l'Agriculture demeurent faibles, voire inexistantes. Cela se traduit par une étanchéité patente des dispositifs relevant de l'Education nationale et ceux propres à l'enseignement agricole et une absence d'échange d'expériences. C'est ainsi, par exemple, que les pôles nationaux de ressources créés par une circulaire en date du 22 avril 2002 ne sont pas ouverts aux enseignants des établissements d'enseignement agricole.

Le Conseil économique et social estime qu'une convention entre les ministères de l'Education nationale et de l'Agriculture, à l'image de celle conclue entre ce même ministère et celui de la Culture, pourrait être signée. Elle définirait l'ensemble du champ de la coopération interministérielle à mettre en œuvre. Cet enrichissement mutuel ne pourrait que profiter à la sensibilisation du public scolaire aux arts, à la création et aux richesses du patrimoine.

Dans le même esprit, lorsque des instances nationales ou régionales de décision et de coordination en matière d'éducation artistique existent, il serait vivement souhaitable que l'ensemble des ministères soient représentés, y compris celui de l'Agriculture. Sur un plan général, notre assemblée suggère que ce ministère soit systématiquement associé aux réflexions touchant au développement des enseignements artistiques, dans toutes ses dimensions.

II - ENCOURAGER LES PARTENARIATS

A - DÉVELOPPER UNE NOUVELLE DYNAMIQUE DANS LA COLLABORATION AVEC LES COLLECTIVITÉS LOCALES OU TERRITORIALES

Les nouveaux regroupements de collectivités locales, communautés de communes, pays, communautés d'agglomération, communautés urbaines instaurés par les lois « *Chevènement* » et « *Voynet* », sont particulièrement adaptés pour la mise en place d'une politique de soutien cohérente et efficace aux enseignements artistiques et à l'action culturelle dans les écoles de leur territoire. Ces nouvelles formes d'intercommunalité devraient être encouragées à prendre à titre subsidiaire les deux compétences, éducation et culture, comme la loi les y autorise. Un certain nombre de municipalités se sont déjà engagées dans cette voie en particulier dans l'aménagement des rythmes scolaires et ce, à la demande des parents, en liaison avec le corps enseignant.

Responsable du financement des établissements scolaires primaires et des équipements culturels de proximité, cet échelon décentralisé apparaît tout désigné pour assurer une bonne articulation entre les enseignements artistiques et les ressources et potentiels aussi bien, culturels qu'associatifs et économiques de leur territoire.

La question du transport des élèves, collégiens et lycéens doit également être prise en compte dans le cadre des déplacements concernant les visites ou fréquentation de lieux artistiques.

L'aménagement par exemple, dans les écoles, de locaux adaptés aux divers enseignements artistiques, l'achat d'instruments et de matériel audiovisuel et pédagogique par les communes et leurs regroupements devraient se faire dans une logique de mise en réseau. La création de mutualisations innovantes de ces ressources entre les différents établissements scolaires pourrait être recherchée. Ainsi, les professeurs des écoles-maîtres des arts pourraient disposer d'un espace ou d'un atelier adapté et doté du matériel pédagogique nécessaire pour mener à bien leur travail avec les élèves. Cette mutualisation des moyens devrait en outre

permettre d'aménager des espaces d'expositions destinés à accueillir des œuvres d'élèves ou extérieures à l'école. Pour engager ce mouvement, il apparaît nécessaire d'inscrire dans les cahiers des charges qui président à la construction des établissements scolaires, l'obligation de prévoir des espaces équipés pour les pratiques artistiques et culturelles comme c'est le cas pour les pratiques physiques et sportives.

Pour les écoles, les collèges et lycées les investissements et les initiatives de mutualisation des ressources pourraient se faire en collaboration avec les communes, les départements et les régions qui gèrent ces établissements

La facture d'instruments qui connaît en France, dans certains domaines, de grandes difficultés économiques pourrait ainsi bénéficier de débouchés non négligeables. Des plans régionaux d'équipement des écoles, collèges et lycées en instruments de musique pourraient être mis en place.

L'attractivité d'un territoire passe aussi désormais par la qualité, la diversité et la richesse de son offre en matière d'éducation et de culture. De nombreux exemples de grandes entreprises renonçant à s'installer dans une ville ou une région après les résultats d'une étude d'attractivité, peu satisfaisante en matière d'éducation et de culture, ont pu être relevés.

B - ASSOCIER L'ENVIRONNEMENT CULTUREL AUX MISSIONS DE L'ÉCOLE

Si l'école est le vecteur essentiel de l'enseignement artistique, il existe tout un réseau de diffusion artistique développé par le ministère de la Culture et les collectivités locales. Même si des efforts de tarification importants ont été réalisés, la démocratisation culturelle n'a pas atteint les objectifs souhaités.

Il paraît utile de rappeler qu'en 2000, selon l'INSEE, la moitié de la population vivait dans un ménage dont le niveau de vie était inférieur à 1 160 € par mois et par unité de consommation. A titre d'exemple, on peut indiquer que le niveau de vie médian correspond à un revenu disponible - il s'agit de la somme des revenus du ménage, y compris les prestations, dont on retranche les impôts directs - de 2 430 € par mois pour un couple avec deux enfants de moins de quatorze ans. Par ailleurs, 6,5 % des personnes appartiennent à un ménage dont le niveau de vie se situe sous le seuil de pauvreté, soit 580 € par unité de consommation et par mois.

On comprend ainsi que pour nombre de ménages la consommation culturelle ne peut apparaître comme prioritaire dans les arbitrages opérés dans le cadre de la gestion de leur budget domestique. Notre assemblée souhaite donc l'adoption de mesures favorisant l'accès à la culture et à l'art pour les enfants de ces familles.

1. Permettre aux jeunes de bénéficier de l'offre culturelle

Les jeunes enfants ne peuvent se rendre seuls au spectacle ou visiter un musée. Ils doivent être accompagnés pour des raisons diverses (transports, sécurité) d'un adulte, ce qui augmente d'autant la dépense pour les familles.

Il est pourtant indispensable que la démarche culturelle au sein de la famille soit encouragée de manière forte et diversifiée afin de compléter la nouvelle place souhaitée pour les enseignements artistiques et l'éducation culturelle à l'école.

Notre assemblée propose de faire bénéficier les enfants âgés de moins de douze ans accompagnés, de la gratuité de l'offre culturelle publique. Un certain nombre d'institutions culturelles comme les orchestres de Radio France ont déjà adopté cette pratique. De leur côté les collections permanentes des musées de la ville de Paris, après deux années d'accès gratuit pour les jeunes et leurs familles, enregistrent une augmentation de leur fréquentation. Le succès de cette mesure confirme la nécessité d'une incitation ciblée.

La diffusion de cette mesure auprès des familles pourrait se faire en partenariat avec les Caisses d'allocations familiales (CAF) et la mutualité sociale agricole (MSA) qui disposent de très bons vecteurs de communication avec les familles. Pour les familles les plus défavorisées l'accès à la culture est rendu difficile pour des raisons économiques. En outre, la culture constitue un univers dont elles se sentent exclues et dont elles ne connaissent ni les modes, ni les codes d'accès.

2. Aider les parents à faibles revenus à accompagner leurs jeunes enfants

Plusieurs actions sont déjà conduites par les organismes sociaux pour faciliter l'accès des jeunes à des loisirs culturels. Le Conseil économique et social suggère que les CAF et les MSA étudient la possibilité de distribuer des chèques-culture au parent accompagnateur d'enfants de moins de douze ans. Cette mesure de portée nationale s'adresserait aux familles à quotient familial faible.

3. Mettre en place des chèques-culture

Les ministères chargés de la Culture, de la Jeunesse et de l'Éducation nationale disposent de fonds destinés aux activités des jeunes.

Le Conseil économique et social estime que dans ce cadre, les collégiens et les lycéens pourraient se voir attribuer un certain nombre de chèques-culture annuellement pour permettre au plus grand nombre une confrontation régulière avec toutes les formes de spectacle vivant, la création contemporaine mais aussi le patrimoine artistique et culturel.

Des associations culturelles et d'éducation populaire agréées par le comité national des associations complémentaires de l'enseignement public comme la ligue de l'enseignement, les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA), les centres musicaux ruraux... qui militent depuis longtemps pour la promotion des arts à l'école mais aussi hors du temps scolaire, semblent particulièrement à même d'assurer l'organisation et la mise en place de cette mesure en partenariat avec les ministères qui ont en charge la Culture, la

Jeunesse et l'Education nationale mais aussi les collectivités locales et territoriales.

4. Encourager le développement d'une politique tarifaire des lieux de culture subventionnés pour les jeunes

4.1. Faire profiter les jeunes des places disponibles dans les spectacles

De nombreux spectacles se jouent chaque jour en France devant des salles qui ne sont pas toujours remplies.

Le Conseil économique et social souhaite que les places disponibles puissent être offertes aux jeunes, à des tarifs correspondant aux taxes payées par les institutions, pour qui cette mesure deviendrait indolore.

Rappelons pour mémoire que l'Opéra de Paris proposa de 1974 à 1980 environ, à l'initiative de son directeur Rolf Liebermann, les places invendues un quart d'heure avant le début des spectacles, aussi bien d'opéra que de ballets ou concerts, au prix de 3 € pour les étudiants.

Le Conseil économique et social demande donc que les places invendues, quinze minutes avant le début des spectacles, soient proposées au prix de quatre euros aux collégiens, lycéens et apprentis sur présentation de leur carte scolaire.

4.2. Inciter les salles d'art et d'essai à fidéliser un public jeune

Les cinémas « d'art et d'essai » et de recherche qui diffusent souvent des œuvres devant un public restreint pourraient adapter une proposition tarifaire à ce public.

4.3. Inciter les collectivités à privilégier l'accueil des jeunes

La plupart des collectivités subventionnent ou disposent d'établissements culturels locaux.

Le Conseil économique et social souhaite que ces collectivités réservent par convention un certain nombre de places par spectacle aux jeunes, collégiens, lycéens et apprentis.

5. Encourager l'implication du secteur privé

Le monde économique, qui trouve intérêt au développement des capacités créatrices, facteur d'initiative et d'innovation, pourrait se mobiliser en faveur de l'éducation artistique. Dans le prolongement de la précédente préconisation, le Conseil économique et social estime qu'il serait souhaitable que les entreprises de spectacle privées réfléchissent à une adaptation de cette disposition dans l'élaboration de leur politique commerciale et de promotion.

Par ailleurs, on relève que le mécénat est aujourd'hui essentiellement dirigé vers le sport et, dans une moindre mesure, l'environnement et le secteur social. Son implication dans le champ culturel permettrait d'alimenter les projets touchant à l'éducation artistique, notamment dans les régions.

6. Valoriser les réserves des musées

Les musées nationaux, régionaux et même municipaux disposent de réserves d'œuvres d'art considérables qui ne sont pour certaines jamais exposées.

Ces mêmes institutions disposent aussi pour la plupart de supports de mise à distance, barrières, socles et vitrines, transportables facilitant l'exposition de ces œuvres.

Notre assemblée suggère que soit inscrit dans les missions des musées et institutions patrimoniales le prêt d'œuvres aux établissements scolaires. Cette disposition permettrait d'introduire l'art dans l'univers quotidien des élèves. Des « *démarches croisées* » des élèves vers l'art et de l'art vers les jeunes publics seraient ainsi établies.

Le musée d'art contemporain de Lyon met en pratique régulièrement ce principe avec les établissements scolaires lyonnais alors que le musée du quai Branly a inauguré ce principe en 2002 à l'IUFM de Créteil. Enfin en 2003, le CNDP a organisé une exposition itinérante d'art contemporain dans plusieurs universités françaises et européennes.

La délicate question de l'assurance des œuvres d'art et de leur transport devrait être négociée directement au niveau de l'Etat entre les deux ministères concernés, celui de la Culture et celui de l'Education nationale. De même la sécurité et la protection des œuvres devront être prévues.

Une semaine « *Scènes d'école* » devrait être organisée conjointement par le ministère de la Culture et celui de l'Education nationale pour animer l'installation des prêts d'œuvres d'art dans les établissements scolaires.

7. Associer les institutions culturelles et audiovisuelles subventionnées à l'action éducative

7.1. Créer un service pédagogique et culturel

Afin de compléter les activités de sensibilisation à l'art proposées dans le cadre scolaire, les institutions culturelles subventionnées devraient pouvoir, comme c'est déjà le cas pour certaines d'entre elles, proposer des projets pédagogiques à destination des publics jeunes et scolaires. Ainsi, la loi du 4 janvier 2002 relative aux musées de France prévoit déjà que chaque musée dispose d'un service chargé d'« *actions d'accueil des publics, de diffusion, d'animation et de médiatisation culturelles* ». Ce service peut être commun à plusieurs musées.

Généraliser cette mission à toutes les institutions culturelles n'ayant pas pour vocation centrale l'éducation, permettrait de mettre en relation professionnels de l'enseignement et professionnels de la culture, contribuant ainsi à créer une synergie dont bénéficierait l'éducation artistique. C'est pourquoi notre assemblée estime que les théâtres, les orchestres, les entreprises de spectacles vivant dans leur ensemble, les services d'archives, les cinémathèques, les bibliothèques, les écoles d'art et les centres de métiers d'art, les chaînes de France Télévision, Radio France, l'INA, l'AFP devraient être concernés.

Les entreprises audiovisuelles de leur côté devraient répondre à la très grande curiosité des jeunes pour l'univers de l'audiovisuel

et disposer également d'un service spécifique qui développe une offre d'activités autour non seulement des métiers mais aussi des contenus des programmes audiovisuels, à destination des jeunes.

Pour mémoire, dans les années 1980, France Inter et France 3 diffusaient « *L'orteil en coin* » et « *vidéo cracks* », émissions réalisées par des classes de CM1, CM2, sixième et cinquième venues de toute la France.

Afin d'initier ou de pérenniser une dynamique d'accueil et d'animation à destination des publics scolaires, notre assemblée propose d'inscrire dans le cahier des charges des institutions culturelles subventionnées et des entreprises audiovisuelles publiques, l'obligation de disposer d'un département pédagogique et culturel.

7.2. Elargir les missions de service public

Ce département devrait avoir pour mission de conduire la politique pédagogique de l'institution et de nouer des partenariats avec l'éducation nationale : classes à PAC, ateliers de pratiques artistiques, résidences d'artistes, prêts d'œuvres, classes culturelles ou audiovisuelles, partenariats artistiques, culturels et audiovisuels. Il devrait être doté d'un budget atteignant au moins 10 % du budget artistique de l'institution culturelle concernée.

Dans le cadre de leur mission de service public, le Conseil économique et social suggère que les entreprises audiovisuelles soient chargées de relayer, dans leurs espaces publicitaires entre autres, et aux horaires correspondant aux cibles des écoliers, collégiens et lycées, toutes les mesures concernant les initiatives locales ou nationales liées à l'enseignement des arts à l'école et les dispositifs d'accès à l'art pour les jeunes.

C - ORGANISER CHAQUE ANNÉE UNE MANIFESTATION ARTISTIQUE PAR ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

Afin de valoriser les enseignements artistiques dispensés au cours de l'année, notre assemblée souhaite qu'une manifestation soit organisée par établissement permettant aux classes de présenter leurs projets et leurs réalisations.

Cette manifestation obligatoire et annuelle serait l'occasion pour les élèves, leurs enseignants et les intervenants extérieurs de mesurer l'ampleur et la qualité du travail accompli et sa transversalité : pièce écrite par une classe, jouée par une autre dans des décors réalisés par une troisième...

Les thèmes retenus et adoptés par le Conseil d'administration de l'établissement pourraient être choisis dans ceux fondant la culture commune (pièces de théâtre et poètes) et notamment parmi les auteurs favorisant le développement de la citoyenneté, en particulier les écrivains du siècle des Lumières qui sont à la racine de notre consensus autour des droits de l'homme et du citoyen.

Cette manifestation pourrait se dérouler, soit dans l'établissement lui-même, soit dans l'un des équipements culturels de la collectivité, théâtre, conservatoire, salle des fêtes...

Elle serait l'occasion de réunir élèves, enseignants, parents, administratifs de l'établissement, mais aussi toutes les personnes ayant collaboré au projet, notamment les élus, dans une manifestation qui serait l'aboutissement d'un travail collectif. Elle permettrait à certains enfants de se révéler et aux parents, notamment ceux qui ont du mal à franchir les portes de l'établissement, de découvrir chez leurs enfants des talents qu'ils ne soupçonnaient pas.

CONCLUSION

Les arts et la culture à l'école ont déjà joué un grand rôle dans l'évolution de celle-ci, tant sur le plan de la pédagogie que pour le fonctionnement des établissements. Ils peuvent demain apporter encore davantage aux plus jeunes de nos concitoyens et à la société tout entière.

Le renouveau des arts à l'école ces dernières années a en effet constitué une sorte de « *laboratoire pédagogique* » où les élèves ont découvert de nouvelles formes de travail et de nouveaux modes d'accès à la culture. Un partenariat indispensable et fructueux pour tous s'est créé avec les artistes, les structures culturelles et les collectivités locales.

Grâce aux partenaires professionnels (artistes, structures artistiques, équipes de création ou de conservation) des élèves ont découvert la fréquentation des œuvres, la rencontre avec des artistes, la rigueur du travail artistique et leur propre capacité dans des processus de création. Cette dimension culturelle est nécessaire dans un monde où les enfants les plus fragiles sur le plan social ont peu de chances de découvrir des démarches de qualité autres que strictement « *marchandes* ».

Ces expériences ont parfois valorisé certains élèves à leurs propres yeux. Elles se prêtent en outre à un décloisonnement disciplinaire et permettent des projets pluridisciplinaires. Des projets de petites productions ou de créations accompagnés par des artistes ou des associations reconnues pour la qualité de leurs interventions pédagogiques et artistiques ont pu ainsi être mis en œuvre.

Une éducation artistique et culturelle doit comprendre tout à la fois l'enseignement des bases des langages artistiques (le corps, la voix parlée, le jeu théâtral, la danse...), la fréquentation des œuvres et la rencontre avec les artistes et les gens de métier et la mise en œuvre de projets, de productions ou de petites créations dans le cadre d'un enseignement progressif et de qualité.

Elle fait accéder les élèves à des valeurs collectives et peut combattre certaines sources de l'échec scolaire : l'inappétence et le rejet scolaire, le conditionnement à des formes de consommation sans recul, fruit du matraquage médiatique, l'impression que l'école est un lieu de dépersonnalisation et d'absence d'émotions partagées, le manque de compréhension du lien entre ce que l'on apprend à l'école et les réalités sociales, professionnelles, personnelles. Elle leur offre des chances supplémentaires de réussite.

La vieille querelle entre éducation artistique et enseignement artistique n'a pas cependant été complètement vidée, tant la séparation est difficile à opérer dans ces disciplines où la transmission et l'acquisition des savoirs font appel à des formes d'intelligence différentes : comprendre et apprendre certes mais aussi sensibiliser et développer la créativité, aspects plus difficiles à mettre en œuvre et évaluer.

L'école, creuset de l'égalité républicaine entre tous les enfants doit demeurer le lieu privilégié de ces initiations et de ces apprentissages qui ne peuvent rester limités aux seuls horaires qui leur sont attribués par les textes. Par nature transversaux, ils doivent pénétrer les autres disciplines. Comment apprendre une langue sans pouvoir la déclamer, la chanter, la mettre en scène, connaître ses peintres, son architecture... pour l'appréhender dans son entière réalité ? De même le clivage théorie, pratique doit-il être dépassé et des passerelles lancées entre l'École et les écoles de danse, musique, dessin, théâtre...

Cette démarche suppose qu'administrativement ces mêmes barrières soient abaissées et que les ministères chargés de l'Education, de la Culture et de la Jeunesse et des Sports collaborent plus efficacement, dans un esprit d'horizontalité, considérant que toutes les disciplines sont fondamentales.

Mais cette mise en synergie serait insuffisante si elle ne s'inscrivait pas dans la décentralisation. Depuis 1983, les collectivités locales sont devenues des acteurs incontournables et décisifs du développement des arts à l'école. Leur implication grandissante dans la vie culturelle et artistique de leur territoire doit faciliter l'ouverture de l'école sur son environnement.

Deuxième partie
Déclaration des groupes

Groupe de l'agriculture

L'éducation culturelle des enfants ne doit en rien être négligée. Elle participe au développement de leur esprit, à leur ouverture sur le monde et par conséquent à leur épanouissement. Sans être fondamentale, l'initiation aux disciplines artistiques est cependant essentielle.

Le secteur agricole a très tôt été sensibilisé à cette question. Depuis toujours, la nature est un lieu privilégié d'inspiration artistique. Le secteur agricole figure même, par certains aspects, comme le précurseur de cette volonté d'associer un enseignement artistique à l'enseignement général dispensé aux élèves. Dès les années 60, au travers de « l'Education socioculturelle (ESC) », l'action culturelle devenait une composante significative de l'enseignement agricole.

Cette approche globale de la formation des agriculteurs, autour de valeurs humanistes et artistiques, a contribué, de façon certaine, à l'émergence d'une communauté de personnes à la fois plus riche et plus diverse. Elle a été permise grâce à une formidable mobilisation de tout le réseau scolaire (enseignement catholique, enseignement public, maisons familiales), à l'engagement des équipes d'enseignants et non enseignants autour d'un véritable projet pédagogique, mais aussi grâce à la spécificité même de l'organisation des écoles d'agriculture où la formule du pensionnat est très présente.

Ce mouvement pourrait encore se développer, pour le plus grand profit de tous, s'il n'était pas freiné dans son élan par des dysfonctionnements dommageables. Citons par exemple la faiblesse des liaisons entre le ministère de la Culture et le ministère de l'Agriculture, l'insuffisant soutien apporté aux actions culturelles, ou encore la trop faible association du ministère de l'Agriculture aux réflexions concernant le développement des enseignements artistiques. Sur ces points, l'avis formule des suggestions intéressantes qui devraient être retenues, dans l'esprit d'une meilleure sensibilisation des élèves aux arts, à la création et aux richesses du patrimoine.

Ce mouvement pourrait conduire, ainsi que le suggère également l'avis, à réfléchir aux voies et moyens d'initier tous les élèves de l'enseignement général (et pas seulement agricole) aux subtilités des disciplines artistiques. Les propositions retenues par le rapporteur méritent l'intérêt. Mais, il y a lieu de s'interroger sur la capacité et les moyens des petits établissements ruraux à les mettre en œuvre. L'organisation de réseaux et de partenariats serait certainement, ici, à encourager. Le milieu rural ne doit pas souffrir de son éloignement, ce qui risquerait de conduire à une éducation artistique au rabais.

Ouvrir l'école sur une nouvelle dimension culturelle c'est permettre aux enfants, particulièrement à ceux issus de familles défavorisées, de franchir une étape supplémentaire dans la voie de l'autonomie et de la construction de leur vie d'adulte. Beaucoup l'ont compris et notamment les organismes sociaux comme la MSA qui sont investis dans des actions de loisirs culturels à destination des enfants et de leurs familles.

Groupe de l'artisanat

Face à la tendance à la « privatisation » de la culture au niveau local engendrant des inégalités territoriales, l'idée de généraliser l'enseignement des disciplines artistiques à l'école prend toute sa justification dans le cadre d'une réelle démocratisation de la culture.

Il est vrai que les expériences et initiatives concluantes plaident en faveur d'une plus large diffusion de ces formes d'apprentissage dont le regard différent sur le monde qu'elles portent, et les potentialités qu'elles suscitent chez les jeunes, peuvent contribuer aussi à leur réussite scolaire, professionnelle et humaine.

C'est la raison pour laquelle le groupe de l'artisanat n'est pas opposé à l'idée d'une valorisation des disciplines artistiques surtout quand on sait combien elles sont prégnantes dans l'acquisition des savoir-faire notamment artisanaux.

Compte tenu des capacités à acquérir des connaissances dès le plus jeune âge, l'avis a raison de compléter la pratique de l'éveil en maternelle par une éducation artistique diversifiée en primaire en recommandant d'utiliser au maximum la transversalité, évitant ainsi de prendre le pas sur le temps consacré aux matières fondamentales. C'est effectivement à ce stade que les talents et les vocations peuvent être décelés et l'appétence à la culture la mieux aiguisée.

Concernant le collège, le regroupement des heures sur une seule discipline et la mise en œuvre d'une interdisciplinarité pour favoriser la pratique en atelier méritent aussi réflexion dans le cadre d'une amélioration de l'efficacité de cet enseignement.

Par contre, le groupe de l'artisanat est plus perplexe sur la transposition de ces dispositions au lycée et en centres de formation professionnelle dans la mesure où rien n'existe actuellement dans l'emploi du temps. En dehors de l'éventualité d'une insertion dans le champ de compétence des diverses disciplines générales, il semble difficile d'ajouter deux heures d'enseignement artistique, le programme établi étant déjà particulièrement chargé et le temps imparti aux acquis fondamentaux fortement contraint depuis l'application des 35 heures aux formations en apprentissage.

Au-delà de ces incompatibilités de temps, se posent également dans les établissements professionnels, des contraintes financières et d'espace, qui conduisent le groupe de l'artisanat à voir privilégier le partenariat en soutenant les initiatives du milieu associatif pour une plus grande diversité de l'offre culturelle.

Sur ce point, la mise en réseau est à encourager et des solutions doivent être trouvées pour une plus grande démocratisation de la culture auprès des jeunes et de leur famille. Les propositions de politique tarifaire des lieux de culture, l'encouragement au mécénat culturel et la valorisation des réserves des musées sont des pistes à explorer.

Sous ces réserves, le groupe de l'artisanat a voté l'avis.

Groupe des associations

On ne peut cantonner l'éducation artistique dans le rôle d'un « *supplément d'âme de l'école* ». Pour ceux des enfants et des jeunes qui butent parfois sur un enseignement trop abstrait, cette éducation artistique fournit l'occasion de révéler des dons qu'il leur faudra approfondir. Dès lors, l'école – où passent par obligation tous les enfants – est bien le lieu de l'enseignement artistique.

Toutefois, tout au long de nos travaux nous n'avons pas manqué de faire observer que, pour optimiser son enseignement, le professeur peut s'appuyer sur les intervenants multiples de l'environnement extérieur, lesquels maîtrisent, pour chacun d'eux, différentes techniques nécessaires à l'éveil et à la pratique chez les enfants et les jeunes. Au premier rang de ces intervenants, nous rangeons les associations à vocation culturelle et artistique, grâce auxquelles se fonde ou s'accroît le plaisir artistique.

Si le rapport, dans son constat fait état de nos observations, l'avis n'y consacre que peu d'espace. Il ne mentionne pas, par exemple, la transversalité que permettent les classes de découverte consacrées aux activités culturelles dans tous les champs artistiques. L'avis donne l'impression que l'école serait un lieu isolé de son environnement. De même, pour nous, la question du contrôle de connaissances d'éducation artistique ne peut ni ne doit s'exercer de la même manière que dans les autres domaines.

En revanche, nous sommes favorables aux propositions suivantes :

- à l'augmentation du nombre des CHAM, sous réserve que soient évaluées les mesures financières d'accompagnement, et sous réserve, bien sûr, que soient connues, dès l'adoption de telles mesures, les règles du « *Qui finance ?* » ;
- à l'encouragement d'une politique tarifaire pour les jeunes dans les lieux de culture subventionnés. Mais, c'est dans le cadre de réservations par contrat de représentations totalement mises à disposition que des municipalités ou des associations comme les Jeunesses musicales de France ont pu faire accéder à ces spectacles.

Appliquée jadis par Jean Vilar au TNP, cette formule reste présente en maints endroits. Il convient de poursuivre dans cette voie ;

- à l'organisation annuelle d'une manifestation artistique par établissement scolaire, mais elle ne saurait se substituer à l'éducation collective des jeunes spectateurs, qui doit développer leur goût et leur sens critique ;
- à la généralisation proposée pour les classes à PAC. Elle est généreuse, mais pose plusieurs questions : les projets ne doivent pas être « coordonnés » par un maître des arts, ce qui ferait perdre toute ambition de transversalité. Les « cadres de projets » établis par l'Education nationale selon des normes ne doivent pas entrer en conflit avec la dynamique de projet.

Pour nous, l'éventuelle création d'un corps de maîtres des arts pour l'école primaire irait à l'encontre de toute l'histoire de la formation généraliste de l'instituteur devenu professeur des écoles. Ce dernier, on le sait, peut d'ores et déjà être qualifié pour des enseignements artistiques.

L'idée d'une option, d'une spécialité à l'IUFM, telle que lancée dans le cadre du plan de cinq ans, nous paraît plus intéressante et plus réaliste. Elle a notre préférence, car elle permet une mise en place harmonieuse sur tout le territoire.

Le rapporteur maintient sa proposition tout en étant conscient qu'un corps de maîtres des arts ne pourrait se mettre en place que progressivement : d'abord avec cinq mille postes pour arriver à vingt mille, ce qui n'assurerait pas l'égalité républicaine à toutes les écoles.

C'est pour ces raisons que notre groupe a partagé ses votes.

Groupe de la CFDT

Depuis les origines du mouvement syndical, comme de celles de l'éducation populaire, le droit à l'éducation et à la culture est au centre des revendications exprimées.

Accéder à la découverte des arts et de la culture, de sa propre culture, est directement liée aux conditions de travail, de vie (et en particulier d'habitat et de logement) à l'organisation de la vie sociale, aux ressources que l'on a pour vivre.

L'apprentissage des disciplines artistiques n'est pas seulement une question de connaissances. Il permet à chacun de rechercher et d'affirmer son identité, de développer d'autres compétences que celles qui sont actuellement privilégiées, d'exercer son savoir-faire, de découvrir un savoir-être, de trouver ou retrouver confiance en soi et en ses possibilités.

En ce sens, les disciplines artistiques doivent permettre d'apprendre à se respecter, à respecter l'autre, de reconnaître les bienfaits de nos diversités et d'être en apprentissage de tolérance et non-violence. Dans un monde tourné essentiellement vers le productivisme sans procurer à tous le nécessaire, ou vers

une surconsommation qui concerne aussi les loisirs et l'accès à la culture qui reste très inégalitaire, le Conseil économique et social doit rappeler que d'autres exigences sont à satisfaire pour favoriser le développement de la personne.

La CFDT considère que l'accès aux disciplines artistiques peut s'effectuer de multiples façons, et l'école n'en est que l'un des moyens privilégiés. Il est donc important de mesurer l'apport du réseau de la vie associative locale, particulièrement dynamique, notamment dans le domaine de la musique et de l'expression corporelle. C'est pourquoi la CFDT aurait souhaité que le thème de cet avis soit davantage inscrit dans les liens entre l'école et son environnement et, le prenant davantage en compte, soit l'occasion pour l'école de s'ouvrir davantage vers l'extérieur.

La réponse à des difficultés réelles de scolarité touchant aussi l'accès aux disciplines artistiques et leur exercice, ne se trouve pas seulement dans un renforcement quantitatif des moyens mis à la disposition de ces disciplines au sein de l'école, et cela ne semble pas de nature à améliorer les liens avec son environnement.

La création, proposée dans l'avis d'un corps spécial des « maîtres des arts » dès l'école primaire, l'augmentation des horaires et celle des coefficients aux examens, le maintien du cloisonnement entre enseignements ne sauraient, pour la CFDT, être les réponses adaptées à une question qui déborde très largement le cadre de l'école.

Compte tenu de ces importantes réserves, la CFDT s'est abstenue.

Groupe de la CFE-CGC

Le groupe de la CFE-CGC partage l'avis du rapporteur sur l'importance de l'intelligence sensible et créative. Il rappelle que l'école est un lieu privilégié pour la sensibilisation à l'art et que l'art pénètre toutes les disciplines.

Le groupe de la CFE-CGC partage l'objectif d'une généralisation d'un enseignement des disciplines artistiques. Cependant, il tient à exprimer quelques observations sur certaines des propositions de l'avis.

C'est le cas notamment de la proposition visant à inscrire les disciplines artistiques parmi les matières sanctionnées au brevet des collèges et au baccalauréat. L'inscription d'épreuves obligatoires dans des diplômes nationaux conduit nécessairement à la construction de programmes et de référentiels. Le caractère normatif qui en découle nous semble être en contradiction avec différents points justement soulignés dans l'avis : installation d'une pédagogie du faire et du vivre ensemble, caractère transversal de l'art et nécessité de développer des partenariats avec les collectivités territoriales, le monde associatif, les artistes...

La généralisation d'un enseignement des disciplines artistiques nécessite un cadrage national, mais qui ne doit pas conduire pour autant à sa « normalisation ». L'idée avancée pour le brevet des collèges que l'enseignement artistique puisse apporter des points supplémentaires nous apparaît comme la voie à privilégier.

Dans le cadre du débat national sur l'avenir de l'école, la CFE-CGC s'est positionnée contre la tendance à l'encyclopédisme des programmes. Les programmes doivent être hiérarchisés et l'on doit retrouver une cohérence entre les matières enseignées. Dans cette perspective, la CFE-CGC est réservée sur l'augmentation ou l'instauration d'heures d'enseignement des disciplines artistiques obligatoires à l'école primaire, au collège ou au lycée. L'instauration de volumes horaires obligatoires imposerait de revoir la dotation horaire des autres disciplines. Outre le caractère sensible du sujet, cette proposition soulève la question plus générale de l'équilibre entre les différentes matières, notamment entre celles qualifiées de « traditionnelles » et celles permettant la reconnaissance éventuelle d'autres compétences.

C'est un sujet important qui mériterait un débat en soi. Il n'est donc pas raisonnable de l'aborder uniquement au travers de l'enseignement des disciplines artistiques.

Cependant, faute de moyens suffisants, les résultats sont et risquent de rester ceux d'un enseignement au rabais.

En outre, la politique de réduction budgétaire pour la rentrée 2004 prévoit la suppression de nombreuses options. Ceci laisse à penser que la généralisation proposée dans l'avis pour les enseignements artistiques ne peut être envisagée de manière crédible que si elle s'accompagne de moyens financiers, matériels et humains suffisants.

Pour que l'art soit présent à l'école, il doit passer par un développement des partenariats. Sur ce point, nous soutenons les propositions de l'avis.

Ces partenariats doivent associer aussi bien le ministère en charge de la culture que les collectivités territoriales, avec tous les risques d'accroissement des inégalités territoriales, le monde associatif, et les professionnels de l'art et de la culture. Ils doivent rendre accessible au plus grand nombre l'art. Encore faut-il que la sensibilisation faite auprès des élèves soit suffisamment incitative.

La France bénéficie d'une offre culturelle abondante et de qualité. L'école doit tisser des liens avec cette offre et puiser dans cet environnement culturel les moyens pour développer l'intelligence sensible et créative des élèves.

Cet échange garantirait plus efficacement la continuité d'une pratique culturelle. Les propositions relatives au chèque-culture, à une politique tarifaire incitative et à la valorisation des musées vont dans ce sens. Il s'agit, non seulement, de faire entrer l'art dans l'école, mais aussi de conduire l'école vers l'art.

En conclusion, l'avis comporte de bonnes intentions, mais certaines semblent difficiles à mettre en place dans le contexte actuel.

Le groupe de la CFE-CGC a voté l'avis.

Groupe de la CFTC

La CFTC a toujours considéré que la personne humaine forme un tout et que l'ensemble de ses talents et de ses potentialités doivent être développés et reconnus. Pour ce faire, comme d'autres disciplines, l'enseignement artistique doit faire l'objet d'une attention particulière.

L'accès de la culture ouvert à tous, et surtout aux plus éloignés d'elle, est essentiel. Toutes les mesures allant dans ce sens doivent être encouragées.

Le groupe de la CFTC ne conteste pas le constat des carences de cet enseignement. Mais les propositions formulées pour y pallier appellent certaines remarques et interrogations de sa part.

Il approuve la volonté exprimée dans l'avis de conforter l'enseignement des disciplines artistiques à l'école. Comme d'autres, il constate l'excellence de l'école maternelle dans ce domaine, mais c'est surtout au niveau du collège et du lycée que les lacunes se font plus apparentes, la continuité de cet enseignement n'y étant pas assurée.

Bien sûr, l'interdisciplinarité peut donner sens et intérêt à tout savoir, trop souvent cloisonné, et de ce fait mal compris des élèves.

Il serait normal que l'évaluation des compétences dans les matières artistiques se fasse avec la même exigence que pour les autres disciplines et avec la même volonté de les prendre en compte.

Mais, pour y parvenir, faut-il créer un professeur des écoles-maître des arts, polyvalent, compétent en tout, possédant toutes les qualités : savoir chanter, danser, jouer de plusieurs instruments, être habile de ses doigts, pratiquer les arts du cirque et de la rue...et doté d'un haut niveau de formation dans chacun de ces différents domaines ? Ce surhomme peut-il exister ?

Sans avoir pu bénéficier d'un tel niveau de formation, les professeurs des écoles exerçant dans les écoles maternelles et primaires font déjà preuve d'une grande polyvalence et d'une grande compétence dans les activités qui permettent le développement des sens et des capacités des enfants, et notamment de développer leur sens artistique.

Pour le groupe de la CFTC, il s'agit moins de vouloir former des hommes-orchestres que de promouvoir des chefs d'orchestres, coordonnant et permettant à tous les talents qui existent dans l'école et dans son environnement de s'exprimer et de collaborer, en réseau, à l'éducation artistique la plus complète de tous les jeunes.

Le groupe de la CFTC approuve la proposition de développer la pratique artistique et l'action culturelle au sein d'ateliers, ainsi que le nombre des classes

à horaires aménagés. Mais il s'interroge sur la faisabilité et les conditions de mise en œuvre de certaines des propositions de l'avis. Sont-elles compatibles avec les objectifs de la politique de formation et de recrutement des futurs enseignants ? Et comment faire en sorte que les actions menées à l'extérieur des établissements permettent le concours fructueux de multiples partenariats aux compétences variées ?

En conclusion, même si certaines propositions restent sujettes à débat et mériteraient d'être replacées dans une vision plus globale du rôle, des missions et de l'organisation de l'école, le groupe de la CFTC, approuvant l'orientation générale du texte proposé, a voté l'avis.

Groupe de la CGT

Il n'est pas évident pour tout le monde que l'école doive se préoccuper de l'enseignement des arts et, corollairement, des apprentissages artistiques se font en dehors de l'école de la République. C'est dans ce contexte, que la section du cadre de vie a décidé, deux ans après la publication d'un rapport élaboré conjointement par les inspections générales de l'éducation nationale et de la culture, de s'emparer du problème.

Le groupe de la CGT considère très positivement le rapport adopté en section, et le projet d'avis qui nous est soumis aujourd'hui se situe en droite ligne de ce rapport, même s'il laisse quelques questions en suspens car il n'est pas aisé d'avancer dans un domaine aussi piégé que celui de l'éducation nationale. Mais l'essentiel était d'entrouvrir des portes avant d'autres débats en d'autres lieux avec d'autres acteurs, d'autant plus que le récent « débat national sur l'école » n'a pas intégré de manière explicite la question des disciplines artistiques.

Sans entrer dans le détail de toutes les propositions, quelques points nous semblent essentiels.

La création d'une fonction spécifique de professeur des écoles – « maître des arts », nous séduit car elle est de nature à modifier qualitativement les pratiques actuelles. L'efficacité de la mesure dépend des moyens appropriés importants qui doivent être mis en œuvre simultanément : créations de nombreux postes (5 000 à l'horizon des cinq ans, 20 000 au terme de la mise en place du dispositif) et aussi, je dirai surtout, formation desdits maîtres. Pour atteindre ces objectifs, il conviendra de changer radicalement les comportements actuels en matière de création d'emplois dans l'éducation nationale. En effet, ce n'est pas dans le cadre des IUFM actuels et de leurs programmes que pourront être formés ces professeurs des écoles d'un nouveau type ; on ne s'improvise pas musicien, sculpteur ou marionnettiste après neuf mois d'apprentissage, comme de surcroît, ce musicien – sculpteur - marionnettiste devra être aussi un peu danseur, comédien, peintre, jongleur voire auteur – compositeur, il n'est pas sûr que le vivier des 5 000 moutons à cinq pattes soit disponible sur le marché du travail, même si l'on se donne cinq ans pour le recrutement. Ce qui signifie que, dès le départ, doit être posée la question des intervenants extérieurs à l'institution dans

le cadre des programmes scolaires, pratiques qui existent depuis longtemps et s'appuient sur les acquis de l'éducation populaire. Ceci mériterait d'être amélioré, et, surtout, élargi à l'ensemble des établissements scolaires ce qui est loin d'être le cas actuellement.

Chacun s'accorde par ailleurs à trouver insuffisants les temps consacrés aux arts dans l'emploi du temps des élèves et à considérer que les horaires des enfants ne sauraient être alourdis. Le groupe de la CGT rejoint la proposition de sortir de ce dilemme en développant l'interdisciplinarité, vaste programme qui pourrait peut-être faire l'objet d'une prochaine saisine.

La CGT partage l'appréciation du rôle très positif que joue l'école maternelle dans la sensibilisation des tout-petits aux démarches artistiques. Il conviendrait de garantir une formation spécifique aux professeurs des écoles amenés à enseigner en maternelle.

Enfin, le dernier point qui nous semble déterminant dans l'avenir de l'apprentissage des arts à l'école, réside dans les inégalités territoriales dans le domaine culturel. Les divers niveaux de collectivités territoriales sont directement mis à contribution pour le développement des enseignements artistiques, tant par les moyens mis à disposition des établissements scolaires que par l'offre culturelle existante en complémentarité. Ces inégalités se répercutent bien évidemment sur les écoles, collèges et lycées ; il paraîtrait opportun de soutenir la revendication avancée par le monde culturel professionnel d'une grande « *Loi d'orientation pour la culture* », dont un des volets pourrait traiter ce thème. De plus, un tel projet de loi comportant un aspect programmatique, pourrait être soumis utilement à notre assemblée.

La CGT a adopté le projet d'avis.

Groupe de la CGT-FO

Dans la phase actuelle d'infortunes qui caractérise le système scolaire, l'élaboration d'un projet d'avis sur l'enseignement des disciplines artistiques à l'école relevait de la gageure. Le groupe FO soutient le développement de l'enseignement de ces disciplines qui trouve son origine dans la transformation du ministère de l'Instruction publique en ministère de l'Education nationale.

Quoi de plus naturel, en effet, que donner au plus grand nombre les moyens d'accéder aux pratiques artistiques et culturelles dans tous les domaines ? A condition précisément que l'on s'en tienne à l'amélioration quantitative de ce type d'enseignement et non à l'élaboration d'un projet éducatif nouveau susceptible de minorer l'apprentissage des savoirs fondamentaux. Ce qui serait contradictoire avec l'idéal de société de la connaissance promue par l'Union européenne et qui requiert une formation générale de base consistante pour tous.

Si Force ouvrière peut être d'accord sur le principe d'un volume horaire obligatoire nécessaire à la sensibilisation des disciplines artistiques, elle ne peut

soutenir l'amputation de l'emploi du temps au détriment des matières fondamentales.

FO n'est pas davantage convaincue par le dispositif de « *professeur des écoles-maître des arts* ». L'absence de statut interroge sur l'autorité qui dirigera et contrôlera cet intervenant. Par ailleurs, l'extension de son champ d'action au sport et à l'apprentissage professionnel, crée un déplacement d'objectifs et le mettra en concurrence avec de véritables professionnels. Cet amalgame d'activités qui pourrait opérer un transfert de risques et de responsabilités vers l'intervenant artistique serait de surcroît improductif, au regard de l'attente des élèves et de leurs familles.

FO considère que l'enseignement des disciplines artistiques dans le cadre des programmes scolaires doit être dispensé à tous de façon égalitaire parce que constitutif de la formation générale assurée par des enseignants recrutés statutairement et formés au plan national. En revanche, elle estime que les carences en la matière et dans d'autres domaines justifient une véritable réforme des IUFM.

Pour autant, et pour s'inquiéter des problèmes lourds identifiés dans le système scolaire, elle juge surdimensionnée la création de conseillers pédagogiques maîtres des arts, et peu réaliste l'intégration des disciplines artistiques au niveau primaire. Le groupe FO considère que l'orientation précoce résultera davantage du choix parental que de celui de l'élève. Elle risque de participer à l'échec scolaire plus qu'à la découverte du don ou du talent.

L'enseignement artistique doit rester une option et non un moyen de diminuer le résultat obtenu par la connaissance des fondamentaux.

Ainsi, FO ne peut cautionner le « *multi-CAPEs* », forme de polyvalence de l'enseignant. Ce processus de dénaturation de l'enseignement ne peut que conduire au bricolage interdisciplinaire et par contrecoup nuire à la qualité des connaissances.

Par ailleurs, FO ne peut soutenir le retour vers l'enseignement artistique par la mise en réseau des écoles. Cette perspective, facteur de désertification accélérée du territoire, est fondée sur l'économie budgétaire et ne peut qu'affaiblir les contenus des programmes scolaires.

En outre, le recours à des partenariats privés permettra, sans doute, de ne pas remplacer des professeurs compétents d'une part, de diminuer la qualité de l'apport aux élèves de l'autre, tout en générant un surplus d'inégalités. Il serait plus efficace, si l'on voulait réellement favoriser l'enseignement artistique, de revenir au dédoublement des classes pour ces matières et de doter l'éducation nationale de moyens suffisants pour permettre la formation de tous les futurs citoyens aux disciplines artistiques, offrant ainsi un choix éclairé à ceux qui veulent y consacrer leur vie.

Pour toutes ces raisons le groupe Force ouvrière s'est abstenu lors du vote sur l'avis.

Groupe de la coopération

Les enfants qui passent entre 25 et 40 heures par semaine à l'école sont jugés, orientés et sélectionnés sur les matières dites « nobles », les mathématiques, la physique et à un second degré le français, l'histoire, la géographie, la philosophie. Les mathématiques demeurent l'outil privilégié de la sélection. Les matières dites « annexes » comme la musique, le dessin, etc. sont certes obligatoires à l'école et au collège mais ne concernent qu'une heure de cours chacune et ne sont pas valorisées. Notre système est très élitiste et la culture a du mal à trouver sa place.

Deux initiatives qui bénéficient du soutien majoritaire des populations et contribuables montrent que des choix politiques innovants et ambitieux sont faits par des collectivités locales. Dans la ville d'Epinal, les deux tiers des écoles pratiquent la journée « harmonieuse » : le matin, les enseignements scolaires dits fondamentaux et l'après-midi, un ensemble de disciplines artistiques pratiquées dans leur lieu d'exercice. Les résultats scolaires sont meilleurs que dans les écoles traditionnelles et font converger les résultats des enfants de milieux sociaux différents. Cette approche pourrait devenir le modèle général. Son efficacité et son coût réel doivent être évalués. Dans la ville de Marcoussis dans l'Essonne sur les 7 000 habitants, 1 500 sont élèves à l'école des Arts. Les habitants y consacrent 8 % de leurs impôts. Ce modèle est-il trop cher alors que les enfants quittent statistiquement les conservatoires trois ans après y être entrés et que très peu d'adolescents poursuivent des études musicales ? Les écoles à horaires aménagés sont peu nombreuses et il faut se battre pour y scolariser les enfants désireux d'approfondir une discipline artistique. Cette rareté même est la source d'une inégalité considérable entre les enfants.

Les disciplines fondamentales ne peuvent pas seules permettre la révélation à soi-même et la canalisation des énergies propres à l'adolescence. Au-delà de l'acquisition des savoirs traditionnels, notamment la lecture et la maîtrise de notre langue qui constituent la base de tous les apprentissages, le sport et l'art contribuent aussi à la structuration et l'autonomie de l'adulte en devenir.

L'avis propose une diversification de l'offre artistique à l'école, la poursuite et l'amplification des classes à PAC et la création de la fonction de maître des arts qui permet à tous les enfants de bénéficier de la même offre sans solution de continuité comme c'est trop souvent le cas actuellement sur le territoire. La déclinaison des propositions relatives au collège et au lycée doit être soutenue.

Enfin, l'association de l'environnement culturel aux missions de l'école est un moyen indispensable pour « ouvrir » le système scolaire et les esprits des élèves. Les mesures simples et peu coûteuses proposées, notamment concernant la politique tarifaire des lieux de culture, contribueront à l'égalité d'accès à l'offre culturelle dans notre pays. Il faut évoluer vers un temps scolaire plus harmonieux et plus respectueux des différentes facettes de la construction d'un

adulte équilibré. Il faut aussi plaider pour une école égalitaire et républicaine où l'offre soit la même quel que soit le lieu d'habitat.

Groupe de la Mutualité

Ni l'importance des disciplines artistiques dans la formation des jeunes, ni l'insuffisance des progrès réalisés pour l'accès à la culture ne sont réellement contestés. La recherche des voies et moyens favorisant une véritable démocratisation culturelle constitue donc l'enjeu central du débat.

Des multiples concours peuvent être sollicités pour participer à l'effort collectif indispensable : artistes, musées, mouvement associatif, etc. S'il ne dévie pas vers le sponsoring, s'il ne creuse pas les inégalités, le recours au mécénat prôné dans le projet d'avis, peut aussi s'avérer efficace. Quant à la contribution des collectivités territoriales, le rapporteur manifeste un optimisme que l'expérience vécue en région parisienne conduit à tempérer. En effet, depuis le début des années 1970, les écoles primaires publiques de quatre-vingts communes de l'ex-département de la Seine ont perdu le bénéfice d'enseignements artistiques qu'antérieurement la collectivité territoriale prenait en charge. Cette situation résulte du désengagement de trois des quatre départements concernés (Hauts-de-Seine, Seine-Saint-Denis, Val-de-Marne). En tout état de cause, quelle que soit l'implication des conseils généraux, la responsabilité principale relève de l'Etat et singulièrement de l'Education nationale.

S'agissant de l'organisation et du fonctionnement du système éducatif, le projet d'avis préconise un renforcement des enseignements artistiques, leur place étant confortée dans les programmes et pour l'octroi des diplômes. Le groupe de la mutualité en approuve le principe mais reste réservé sur l'accroissement des horaires qui leur seraient consacrés. Il partage la volonté de développer l'interdisciplinarité.

En revanche, il est hostile à la création d'une fonction de professeur des écoles-maître des arts. Exigeant d'un même individu des aptitudes très différentes, elle constitue une fonction bâtarde. D'autres pistes, permettant d'innover en matière de formation des enseignants, auraient dû être explorées. Elles ne l'ont pas été. Dans ces conditions le groupe de la mutualité s'est abstenu lors du vote.

Groupe de l'Outre-mer

L'enseignement des disciplines artistiques à l'école est une question qui ne laisse pas indifférent le groupe de l'Outre-mer.

L'Outre-mer est le lieu d'une double appartenance artistique. La culture française et ses disciplines artistiques, tout comme les disciplines artistiques du monde entier, font partie de l'enseignement tout comme en métropole, et à ce titre les constatations du rapport concernent bien également l'Outre-mer français.

Les régions d'Outre-mer sont aussi le lieu d'une création artistique originale, fruit de l'histoire de leur peuplement. Il s'agit de l'expression des populations autochtones, aux expressions artistiques vivaces comme le rappellent quotidiennement les arts amérindiens, polynésiens et mélanésiens à travers, entre autres, le Festival des arts du Pacifique ; il s'agit aussi bien des populations importées par vagues successives et qui ont essayé de sauvegarder leur expression artistique originelle, quitte quelquefois à la fondre avec d'autres influences présentes en même temps, ou survenues ultérieurement. Les tambours de la Guadeloupe trouvent leurs racines naturellement en Afrique avec les populations déportées par l'esclavage ; mais la mazurka antillaise emprunte à l'Europe et l'on peut voir dans la biguine un bel exemple de syncrétisme artistique qui ne fut pas sans influence sur le jazz américain. Que dire également de la mosaïque humaine, culturelle et donc artistique que constitue la Réunion, et d'expression artistique totalement autochtones comme le maloya ? Plus près, le reggae né dans les Antilles anglophones mais vite adopté en partie francophone, le zouk antillais sont d'autres formes de ce métissage culturel contemporain qui font la force et l'originalité de l'outre-mer français.

Peut-on d'ailleurs séparer l'expression artistique de la vie quotidienne dont elle n'est qu'une des manifestations ? Les populations qui les pratiquent au jour le jour, ne s'embarrasse pas de telles distinctions. Toutes ces expressions sont inhérentes à leur vie sociale.

Il est donc essentiel que ces aspects culturels soient intégrés dans l'école de la République, afin que les jeunes d'outre-mer apprennent que leurs arts locaux sont tout aussi dignes d'étude que d'autres, mais qu'ils sont justement le fruit d'une histoire particulière et que, plus que l'enfermement dans une singularité, c'est au contraire la voie de l'ouverture à toutes les formes d'expression comme à toutes les cultures, qui est justement le gage de l'éducation réussie.

A vrai dire ce travail est déjà bien entamé. Comme les auteurs de l'Outre-mer ont droit de cité dans l'enseignement littéraire, et l'on pense bien sûr à Aimé Césaire, à Maryse Condé ou à Raphaël Confiant, les arts de l'Outre-mer ont fait leur entrée dans l'enseignement. Les modalités, les partenaires ne sont pas différents de la métropole, puisque l'enseignement y répond aux mêmes principes. Les collectivités locales s'impliquent, les artistes locaux, individuels ou rassemblés dans des troupes, font découvrir leurs créations et participent à des échanges avec les jeunes. L'enseignement artistique Outre-mer est plus tourné vers les arts contemporains. Il est plus facile alors d'impliquer les élèves dans la musique ou la danse, dans les arts graphiques ou le théâtre, et naturellement de marier tous ces domaines dans des créations contemporaines.

Il faut attendre l'essentiel de l'Etat, des territoires ou pays, et des collectivités locales, à travers la voie de l'enseignement ; et à ce sujet, la possibilité évoquée dans l'avis d'inscrire les disciplines artistiques parmi les épreuves du baccalauréat, de diversifier les filières d'accès à l'enseignement des disciplines artistiques, paraît évidemment la plus fertile. Elle serait de nature à

offrir des débouchés à beaucoup de jeunes de l'outre-mer aux réels talents mais que l'état de désorganisation des filières d'accès comme la situation du marché de l'emploi décourage de se lancer dans les disciplines artistiques.

Pour toutes ces raisons, le groupe de l'Outre-mer a voté l'avis.

Groupe des personnalités qualifiées

M. Dechartre : « Monsieur le rapporteur, je voterai votre avis parce qu'il est novateur, parce qu'il est intellectuellement audacieux et parce qu'il est marqué du signe de la pertinence.

Dans cette intervention, je veux parler du principe. Défendre le principe qui sous-tend la généralisation de l'enseignement des disciplines artistiques à l'école. Car ce principe peut être contesté et sera contesté.

Et d'abord un souvenir :

Le lycée François 1^{er} du Havre, où j'ai fait mes études secondaires, était de taille humaine. Mes professeurs, à qui je dois tant, faisaient leur métier avec simplicité : ils transmettaient le savoir. Là 2 + 2 y faisait 4. Mais dans le même temps, les fenêtres de la connaissance étaient grandes ouvertes sur la culture. Le jeudi, jour de repos scolaire, était pleinement consacré à l'aventure artistique, la musique, la peinture, les mystères des sciences de la nature qui devenaient, à l'égal des disciplines classiques, notre quotidien.

C'était important dans une ville vouée au commerce et qui n'était pas, par nature, athénienne.

Ainsi, avant le séisme de 39-45, les choses étaient, à condition d'appartenir il est vrai à la classe aisée ou d'être boursier, plus simples à vivre que pour nos jeunes d'aujourd'hui, dans un monde bousculé.

Car les temps ont changé : l'éducation nationale, on l'oublie à force de critiques et d'ingratitude, est immergée dans une société où, pour les enfants, les repaires font souvent cruellement défaut. Les collèges et les lycées sont de grandes machineries. La sociologie des classes est, dans tous les ordres d'enseignement, insaisissable. La télévision, qui fait irruption chaque soir dans la famille dit tout et rien. L'intégration n'est pas une réussite et ses moyens restent à inventer.

Une autre planète est née.

Mais pour les professeurs et pour les jeunes, demeurent, en se complexifiant, les problèmes posés par la transmission des savoirs et par l'initiation aux arts, et, bien entendu, par la hiérarchie pédagogique de ces disciplines, ainsi que par leur place dans l'emploi du temps. Sans parler des moyens humains et financiers qui doivent leur être consacrés. Problèmes d'autant plus ingrats à résoudre que nous venons d'apprendre que le ministère de l'Education nationale a décidé de diminuer le nombre d'heures de cours consacrés aux enseignements non fondamentaux et, par voie de conséquence, le nombre de professeurs des disciplines artistiques et culturelles. Alors qu'il

faudrait être à la mesure des enjeux de la formation humaniste et citoyenne de la jeunesse.

Voilà le grand sujet traité aujourd'hui avec imagination par notre rapporteur.

J'en ai découvert le noyau dur il y a longtemps et par hasard. Au cours d'un débat radiodiffusé, je dialoguais avec un inspecteur général de l'éducation nationale, et pas n'importe lequel. Il était membre de l'Institut. Il avait écrit plus de 20 petits livres pédagogiques destinés à faciliter, pour les élèves, l'étude des auteurs dramatiques classiques.

Je lui dis : « *Maître, êtes-vous allé au TNP voir Gérard Philipe dans le Cid ?* » Il me répondit : « *Non ! Et d'ailleurs je ne me souviens pas, d'avoir, un jour, assisté à une représentation de théâtre classique. Le texte ! Mon ami ; le texte suffit.* »

Le lendemain avec l'appui du ministre de l'Education nationale d'alors, M. André Marie, je créais « Théâtre et Université » mettant à la portée des élèves le théâtre vivant, afin que le « Cid » et « Bérénice » soient pour eux autre chose que des sujets de dissertation française mais des êtres de chair et de sang.

Dans son rapport et dans son avis, Jean-Marcel Bichat, pour les jeunes, ouvre grandes trois portes :

1^{ère} Porte : **Celle de l'initiation aux arts.** La culture, c'est la vie, un bain de vie, une illumination ; apprendre les fondamentaux, oui, d'abord ! Mais « science sans conscience », « savoir sans beauté » ne sont que ruine de l'âme. Et, plus près du sol, l'apprentissage des arts à l'école est une des clés de l'intégration : la fusion du « melting-pot ».

2^{ème} Porte : **Celle de la pratique des arts.** Toute compréhension de l'art est d'abord physique. Bien sûr, il y a le choc de la sensibilité mais la sensibilité se nourrit, s'enrichit par le touché, par l'opératif. Dans la Florence du XIV^{ème} siècle, Ghiberti, le divin sculpteur de la porte d'Or du Baptistère, disait de lui-même qu'il était un artisan. Pour le poète, le mot est un objet qu'il caresse.

3^{ème} Porte : **Celle qui ouvre le chemin.** Il s'agit de la part qui, dans l'éducation nationale, doit être accordée dès la maternelle, à la pratique des arts, des formes, des couleurs et des sons.

En conclusion, il nous faut dans les écoles, des « maîtres des arts ».

C'est par cette métamorphose que l'instruction publique devient l'éducation nationale.

Reste un problème administratif, technique, financier. Celui de l'organisation de cette grande aventure.

Devant une telle mission, on comprend le frémissement intérieur et inquiet des responsables de l'enseignement. Apprendre à lire, à écrire, à compter... à parler. Mais aussi faire découvrir à l'enfant ce qui est beau, lui faire aimer ce qui

est beau et enfin, après ce long parcours, - ce qui compte -, lui donner conscience d'être un citoyen.

Quelle ascèse, quelle charge, quelle responsabilité.

C'est pourquoi il faut faire « nôtre » cet avis de Jean-Marcel Bichat et souhaiter que le gouvernement en fasse autant ».

Groupe des professions libérales

Dans une société qui va de plus en plus se techniciser et générer des spécialistes aux compétences de plus en plus profondes mais aussi de plus en plus étroites, la nécessité de former les humanistes est une évidence absolue. L'humanisme, c'est le respect de l'homme, de l'autre. Il ne peut être acquis sans culture. Il entraîne avec lui la tolérance et bouscule les fanatismes.

Ainsi est-il en effet nécessaire de former les esprits, dès le plus jeune âge, aux choses de l'art, à la culture et à travers cette recherche, de provoquer la soif de connaissance et d'épanouissement de soi.

Cet humanisme est certainement l'une des caractéristiques, des spécificités des professions libérales. Certes, elles n'en ont pas le monopole mais elles en célèbrent simplement le culte.

Ainsi, le groupe des professions libérales ne peut qu'approuver la réflexion du rapporteur et les initiatives généreuses de son projet d'avis.

Toutes les propositions sont-elles cependant réalistes ?

La première question, que l'on retrouve dans chacun des avis du Conseil économique et social, concerne évidemment le financement. S'il doit sans doute chercher cet équilibre, il a le devoir, dans chacun des sujets qu'il aborde, de proposer les solutions qui lui paraissent les plus adaptées aux problèmes qu'il étudie. Il appartient au gouvernement d'opérer la hiérarchie. L'enseignement des arts doit certainement apparaître avec une priorité particulière. Le goût des arts n'est-il pas une garantie de la démocratie ? Montesquieu - dans « *Les Lettres persanes* » - disait déjà que « *presque toutes les monarchies n'ont été fondées que sur l'ignorance des arts et n'ont été détruites que parce qu'on les a trop cultivés* ».

Est-il réaliste aussi de penser que ces « maîtres des arts » pourront enseigner à la fois toutes les disciplines artistiques. Quels hommes, quelles femmes d'exception pourront être compétents pour enseigner à la fois la danse, la peinture, la musique et pourquoi pas les mathématiques ... ? Ne s'agit-il pas plutôt de « maîtres de culture générale » dont la mission est d'ouvrir les esprits, de développer la curiosité et de donner les rudiments d'appréhension de chacun des arts.

Mais ces réserves ne sont certainement pas suffisantes pour ne pas suivre les propositions du rapporteur.

Le groupe des professions libérales a donc voté l'avis.

Groupe de l'UNAF

Le groupe de l'UNAF remercie le rapporteur, notre collègue Jean-Marcel Bichat d'avoir permis au Conseil économique et social d'enrichir sa réflexion sur l'éveil et l'éducation à l'art qui constitue pour tout enfant, tout adolescent, tout jeune adulte, une participation significative à la promotion de l'égalité des chances dans la construction de sa personnalité. Les disciplines artistiques représentent également une voie de réussite et d'intégration dans la communauté scolaire pour les enfants, en particulier ceux qui souffrent de handicaps. Enfin, cet avis apporte une utile contribution à la préparation de la Conférence de la famille, dont l'un des axes est justement de développer, pour les adolescents et leurs familles, l'accès à la culture.

Le groupe de l'UNAF approuve quatre des grands principes qui ont guidé la préparation de cet avis :

- la nécessaire continuité de l'éducation artistique tout au long du cursus scolaire ;
- l'affirmation que cet enseignement doit être pris en compte par l'ensemble de la communauté éducative, en développant une approche interdisciplinaire systématique ;
- l'enseignement des disciplines artistiques à l'école constitue un formidable levier d'ouverture et de dialogue continu avec le monde extérieur, et en premier lieu vers les familles, en renouant des liens de confiance entre elles et l'école ;
- le développement des enseignements artistiques à l'école nécessitera une collaboration permanente avec l'ensemble des partenaires extérieurs, associations, artistes, autres lieux d'éducation et de loisirs, collectivités, ... Le groupe de l'UNAF regrette que n'ait pas été suffisamment développée la nécessaire cohérence entre la promotion de cet effort par les médias et les programmes du paysage audiovisuel français qui donnent trop souvent une vision affligeante de pauvreté de la culture.

La proposition phare de l'avis réside dans la création d'une fonction spécifique de « professeur des écoles-maîtres des arts ». Si les missions de ces enseignants ont bien été clarifiées, le groupe de l'UNAF s'interroge sur le réalisme de cette proposition, sur le risque d'une formation au rabais, et sur la capacité des IUFM à former, à ce niveau de qualité et de polyvalence, de tels enseignants.

L'UNAF soutient la recommandation de l'avis visant à développer un accès, le plus large possible, à l'offre culturelle en direction de tous les jeunes. Il convient à la fois d'accompagner l'effort d'équipement sur l'ensemble du territoire et d'alléger les charges financières qui pèsent sur les familles. La notion de « chèque-culture » rejoint parfaitement notre demande de généralisation du « chèque-famille » qui pourrait être affecté à différents usages et services.

Formulée l'an dernier dans le cadre de la Conférence de la famille, cette proposition avait recueilli l'accord des partenaires sociaux. Elle permet d'asseoir la participation volontaire des entreprises sur la base d'un conventionnement entre les différents financeurs de cette formule : familles, école, collectivités et monde économique ; elle justifie les dispositions déjà prises, relatives au crédit d'impôt en élargissant tout en l'encadrant, son champ d'éligibilité.

Le groupe de l'UNAF s'est prononcé favorablement sur cet avis qui constitue un apport original et important à la promotion de la culture dans notre pays.

Groupe de l'UNSA

Depuis l'origine, l'éducation artistique est la parente pauvre du système scolaire français. Il sollicite l'intellect, plutôt bien ; il néglige la sensibilité et la créativité. La société évoluant, les choses ont évolué : le rapport répertorie les initiatives depuis Léo Lagrange jusqu'à Jack Lang qui a ouvert classes culturelles et ateliers de pratique artistique. C'est ce qui s'est fait de mieux en ce domaine mais n'est pas généralisé. Les lois votées par le Parlement n'ont pas eu beaucoup d'impact pour la généralisation des enseignements artistiques, pas plus que les discours flamboyants du Président de la République.

C'est pourquoi cette saisine était la bienvenue. Son orientation : faire reconnaître les enseignements artistiques comme des disciplines fondamentales, est juste.

L'avis examine successivement les niveaux de la scolarité. Pour l'école maternelle, il propose quelques ajustements et constate : « l'éveil artistique est pratiqué de façon très satisfaisante ». Pourtant, les maîtres qui y enseignent sont les mêmes, avec la même formation et la même polyvalence que ceux qui enseignent en élémentaire. Si l'enseignement artistique est satisfaisant dans un niveau et pas dans l'autre (l'école élémentaire) – ce que personne ne conteste – ce n'est pas d'abord la qualité de la formation des maîtres ou son caractère polyvalent qu'il faut mettre en cause. Il aurait fallu s'intéresser d'abord à la réalité des programmes de l'école élémentaire, aux exigences et aux rythmes d'acquisition, à la pression dominante des contenus intellectuels.

Le rapport ne fait pas ce travail de fond et l'avis, pour les écoles primaires, avance la « proposition-phare » : « créer une fonction spécifique de professeur des écoles-maître des Arts » qui vient se plaquer sur l'existant.

Certes, on n'en est plus à la création d'un corps particulier, extérieur aux professeurs des écoles qui était l'idée première du rapporteur. Mais, ce qu'il propose c'est toujours une fonction spécifique avec une formation spécifique qui les distingueraient des professeurs des écoles ordinaires, ouvrant ainsi la porte au découpage de l'école primaire en disciplines. De surcroît, ces spécialistes des arts seraient des polyvalents des disciplines artistiques : arts visuels, expression orale, art dramatique, éducation musicale, expression corporelle, danse,

gymnastique, arts du cirque et de la rue, pratique artisanale et métiers d'art. Une panoplie quasiment introuvable.

Cette fonction de professeurs des arts nous paraît irréaliste et dangereuse pour le fonctionnement de l'école primaire. Nous proposons plutôt la formation de tous les professeurs d'écoles dans une dominante d'une discipline artistique, avec un éventail plus réduit que celui qu'envisage l'avis. Des postes à profil étant définis de façon à ce que dans chaque réseau d'écoles toutes les disciplines artistiques soient représentées et que leur enseignement puisse être distribué par échanges partiels de services entre les professeurs d'écoles ordinaires. On l'a déjà pratiqué de façon volontaire. On sait le faire fonctionner. C'est une question d'organisation globale, de rationalisation.

Pour le reste, la plupart des mesures proposées sont intéressantes.

On peut s'interroger toutefois sur la pertinence du choix d'une seule discipline artistique que devrait faire l'élève, en début de 5^{ème}. Pourquoi ? Pour apprendre un métier artistique ? A l'école, la professionnalisation ne peut intervenir qu'après la 3^{ème}, à l'issue du socle commun.

Curieusement, aussi, l'avis propose la gratuité « de l'offre culturelle publique aux enfants de moins de 12 ans accompagnés ». Pourquoi moins de douze ans alors que la scolarité est obligatoire jusqu'à seize ans ? Et pourquoi seulement s'ils sont accompagnés ?

L'UNSA s'est abstenue à l'exception du président du groupe qui, après la réponse du rapporteur a voté contre.

ANNEXE A L'AVIS

SCRUTIN

Scrutin sur l'ensemble du projet d'avis

| | |
|--------------------------------|-----|
| <i>Nombre de votants</i> | 163 |
| <i>Ont voté pour</i> | 120 |
| <i>Ont voté contre</i> | 4 |
| <i>Se sont abstenus</i> | 39 |

Le Conseil économique et social a adopté.

Ont voté pour : 120

Groupe de l'agriculture - MM. Baligand, Bastian, de Beaumesnil, de Benoist, Jean-Pierre Boisson, Bros, Ducroquet, Dupuy, Giroud, Guyau, Marteau, Mme Méhaignerie, MM. Patria, Pinta, Rousseau, Salmon, Sander, Schaeffer, Thévenot, Vasseur.

Groupe de l'artisanat - M. Arianer, Mme Bourdeaux, MM. Buguet, Delmas, Gilles, Kneuss, Lardin, Perrin, Teilleux.

Groupe de la CFE-CGC - MM. Bonissol, Chaffin, Fournier, Sappa, t'Kint de Roodenbeke, Mme Viguière.

Groupe de la CFTC - MM. Deleu, Naulin, Mme Simon, M. Vivier.

Groupe de la CGT - M. Alezard, Mmes Bressol, Crosemarie, MM. Decisier, Delmas, Forette, Mmes Geng, Hacquemand, MM. Larose, Manjon, Mansouri-Guilani, Muller, Rozet.

Groupe de la coopération - Mme Attar, M. Jean Gautier.

Groupe des entreprises privées - MM. Bernard Boisson, Cerruti, Michel Franck, Freidel, Pierre Gauthier, Ghigonis, Joly, Lebrun, Leenhardt, Marcon, Noury, Pellat-Finet, Pinet, Roubaud, Scherrer, Séguy, Didier Simond, Talmier, Tardy, Veysset.

Groupe des entreprises publiques - MM. Ailleret, Brunel, Chauvineau, Gadonneix, Martinand.

Groupe des Français établis hors de France, de l'épargne et du logement - MM. Cariot, Dehaine, Gérard, Mme Rastoll.

Groupe de l'outre-mer - Mme Tjibaou.

Groupe des personnalités qualifiées – MM. Benhammias, Bichat, Bonnet, Brard, Mmes Braun-Hemmet, Brunet-Léchenault, MM. Debout, Dechartre, Mme Elgey, M. Fiterman, Mme Anne-Catherine Franck, MM. Gentilini, Gayet, Mme Guilhem, M. Jeantet, Mme Le Galliot-Barrey, MM. Maffioli, Motroni, Navarro, Pasty, Pompidou, Didier Robert, Schapira, Souchon, Mme Steinberg, M. Teulade.

Groupe des professions libérales - MM. Chambonnaud, Guy Robert, Salustro.

Groupe de l'UNAF - MM. Billet, Bouis, Brin, Edouard, Guimet, Mme Lebatard, M. de Viguerie.

Ont voté contre : 4

Groupe des associations - MM. Bastide, Coursin, Gevrey.

Groupe de l'UNSA - M. Barbarant.

Se sont abstenus : 39

Groupe de l'agriculture - M. Szydowski.

Groupe des associations - Mmes Jacqueline Mengin, Mitrani.

Groupe de la CFDT - Mmes Azéma, Blassel, MM. Boulrier, Denizard, Heyman, Mme Lasnier, M. Lorthiois, Mme Lugnier, MM. Mennecier, Moussy, Mme Pichenot, MM. Quintreau, Rousseau-Joguet, Toulisse, Vandeweeghe.

Groupe de la CGT-FO - MM. Bellot, Bouchet, Devy, Dossetto, Mmes Hofman, Monrique, Pungier, MM. Quentin, Reynaud.

Groupe de la coopération - MM. Ducrotté, Fosseprez, Grave, Marquet, Prugue.

Groupe de la mutualité - MM. Caniard, Chauvet, Davant.

Groupe des personnalités qualifiées - M. Duharcourt.

Groupe de l'UNAF – Mme Marcihacy.

Groupe de l'UNSA - MM. Martin-Chauffier, Masanet.

RAPPORT

**présenté au nom de la section du cadre de vie
par M. Jean-Marcel Bichat, rapporteur**

Le 26 novembre 2002, le Bureau du Conseil économique et social a confié à la section du cadre de vie la préparation d'un rapport et d'un projet d'avis sur « *L'enseignement des disciplines artistiques à l'école* ».

La section a désigné M. Jean-Marcel Bichat comme rapporteur.

Pour son information, la section a entendu en audition les personnes dont les noms suivent :

- M. Pierre Baqué, professeur des universités, conseiller technique auprès du ministre délégué à l'Enseignement scolaire ;
- M. Alain Bergala, conseiller à la mission pour l'éducation artistique et l'action culturelle ;
- Mme Anne-Marie Borel, principale du collège Rognoni ;
- Mme Jacqueline Chapon, maire-adjointe aux affaires scolaires de Clermont-Ferrand ;
- Mme Anne Chiffert, inspectrice générale, ministère de la Culture et de la Communication ;
- M. Denis Cuniot, directeur du conservatoire de Marcoussis ;
- Mme Simone Du Breuil, présidente d'honneur de la Fédération nationale des associations de parents d'élèves des conservatoires et écoles de musique, de danse et d'art dramatique (FNAPEC) ;
- M. Georges Dupon-Lahitte, président de la Fédération des conseils des parents d'élèves (FCPE) ;
- Mme Muriel Genthon, conseillère technique auprès de M. Jean-Jacques Aillagon, ministre de la Culture et de la Communication ;
- M. Michel Heinrich, maire d'Epinal ;
- M. Jean-Marc Lauret, chef du département de l'éducation et des formations artistiques et culturelles ;
- M. Gilbert Mayer, professeur à l'école de danse et du ballet de l'Opéra national de Paris ;
- Mme Catherine Tasca, ancienne ministre de la Culture et de la Communication ;
- M. Philippe Teillet, maître de conférences à l'université d'Angers ;
- M. François Testu, doyen à l'université François Rabelain de Tours ;
- M. Ludovic Zanolin, maire-adjoint à la Culture de Fontenay-aux-Roses.

Le rapporteur tient également à remercier tout particulièrement les personnes dont les noms suivent, pour leur écoute et leur suggestions constructives :

- M. Roch-Olivier Maistre, conseiller du Président de la République pour l'Education et la Culture ;
- M. Michel Roger, conseiller du Premier ministre pour la Jeunesse, l'Education nationale et la Recherche ;
- M. François de Mazières, conseiller du Premier ministre pour la Culture et la Communication ;
- M. Guillaume Cerutti, directeur du cabinet du ministre de la Culture et de la Communication ;
- M. Claude Mollard, directeur du SCEREN-CNDP ;
- MM. Jean-Gabriel Carasso, directeur de l'OiZeau rare, et Jean-Claude Lallias, professeur à l'IUFM de Créteil, signataires de la pétition « *L'art, la culture et l'école : urgences !* » ;
- M. Gilbert Gaudin, inspecteur général honoraire de l'Education nationale ;
- M. Marc Tessier, président-directeur-général de France Télévisions.

Le rapporteur tient par ailleurs à exprimer sa reconnaissance à Mme Sophie Barrouyer, expert du groupe des personnalités qualifiées, qui a mis, durant ces quelques mois, son expérience, ses compétences et sa grande connaissance du monde de la culture au service de ce rapport.

Ses remerciements s'adressent enfin à l'ensemble de ses collègues de la section du cadre de vie et aux membres du secrétariat de la section, Marie-Hélène Larrieu, Julie Nérovique et Didier Mariani.

INTRODUCTION

Notre éducation artistique à l'école, comme l'ensemble de notre tradition pédagogique et notre système d'éducation, puise ses racines dans les modèles de l'éducation gréco-latine de l'Antiquité, modèles repris par le Christianisme puis par l'Humanisme de la Renaissance.

L'enfant grec apprenait à dessiner au charbon, sur des tablettes de bois, d'après un modèle vivant. On peut conclure, de ce que nous révèle Aristote, qu'on s'attachait surtout à la figure humaine et à la beauté des corps. Au Vème siècle des peintures de vases nous montrent de jeunes Athéniens apprenant à jouer de la lyre et de l'« *aulos* », un hautbois. L'enfant apprenait à jouer surtout de la lyre chez un maître, le cithariste, distinct du maître d'école chez qui il étudiait les lettres. Les vases du Vème siècle nous montrent le maître et l'élève face à face, chacun avec sa propre lyre, le maître joue et l'élève s'efforce de l'imiter. Les jeunes Grecs apprenaient aussi le chant. Les chœurs chantaient à l'unisson, guidés par le jeu de l'aulos. Ils accompagnaient de nombreuses cérémonies religieuses. La danse était également associée au chant choral. L'aristocratie romaine adopta pour ses fils l'éducation grecque. Un certain engouement se manifesta plutôt pour la musique, le chant et la danse mais cet enthousiasme suscita de vives réactions dont témoignent Cicéron et Sénèque le Rhéteur qui suggèrent de les abandonner aux fêtards et aux débauchés. L'étude de la musique fut en revanche mieux tolérée pour les jeunes Romaines, comme un art d'agrément.

Pendant la Renaissance, c'est le théâtre qui a connu des heures de gloire dans l'enseignement, avec les « *représentations scolaires* » des Jésuites. Certaines villes fondent des collèges à condition que l'ordre religieux s'engage, par contrat, à organiser des spectacles qui « *donnent de la grâce et de l'assurance aux élèves* ». Ces spectacles, souvent accompagnés de chants et de « *vielles* », se donnent sur la place publique, dans les cours des palais épiscopaux, dans des chapelles ou dans une salle spécialement construite pour les déclamations et connaissent un grand succès populaire. Le pédagogue tchèque Comenius qui fut sollicité en vain par Richelieu pour réformer l'enseignement en France, proposait dans l'un de ses ouvrages consacré aux programmes et aux méthodes d'éducation qu'à la fin de chaque année scolaire toute la matière enseignée soit résumée dans un jeu de théâtre scolaire dont le texte serait rédigé par le responsable du programme d'enseignement.

A partir du siècle des Lumières et jusqu'à une période récente, l'éducation artistique n'a guère été prise en considération dans l'enseignement français. Plusieurs facteurs expliquent cette situation : la coupure cartésienne entre la raison et le sentiment, puis la méfiance républicaine pour les sujets religieux dans l'art. Les jeunes bourgeois du XIXème siècle font leur médecine, comme Berlioz, les plus brillants font Polytechnique, mais sûrement pas le conservatoire ou les beaux-arts.

L'enseignement du dessin et de la musique peine à se développer à l'école et de fortes disparités géographiques sont à déplorer, en dépit d'initiatives intéressantes mais limitées sur le territoire. Une loi relative aux enseignements artistiques a été votée à l'unanimité le 6 janvier 1988. Elle proclame de façon ambitieuse que « *les enseignements artistiques font partie intégrante de la formation primaire et secondaire* », rappelle leur caractère obligatoire et la nécessité du partenariat entre les enseignants et les artistes ou les structures culturelles. Mais cette loi est restée très limitée dans son application, faute de moyens et de volonté politique.

Un plan de cinq ans pour le développement des arts et de la culture à l'école a été cosigné le 14 décembre 2000 entre le ministre de l'Education nationale et le ministre de la Culture mais son développement a été perturbé deux ans plus tard par le jeu de l'alternance politique. Le recentrage sur les enseignements fondamentaux et les compétences à acquérir, préconisé pour éviter l'échec scolaire et accompagner l'entrée dans un monde plus technologique et plus ouvert sur l'Europe, ne laisse guère de place, dans des emplois du temps surchargés, aux disciplines artistiques. Notre société et notre enseignement ont toujours hésité : l'école doit-elle être utile et former à des métiers, doit-elle favoriser l'épanouissement d'une personnalité, voire former un citoyen ? Quelle place donner en conséquence à l'art et à la culture en son sein ?

Le Conseil économique et social a déjà adopté, en mai 1991, le rapport présenté par Mme Janine Tillard sur « *Le développement personnel et l'intégration sociale des jeunes par les loisirs* » puis en décembre 1991 le rapport présenté par Mme Danièle Delorme sur « *L'éveil artistique des jeunes en France et en Europe* ». Consciente des attentes fortes des familles et des enfants, souvent à l'origine de la demande d'enseignement à l'école de disciplines artistiques très diverses, notre assemblée a décidé d'examiner les pratiques constatées dans d'autres pays de l'Union européenne, les législations et protocoles mis en place en France et d'analyser les résultats obtenus jusqu'alors.

Le Conseil économique et social entend formuler sur la base d'une analyse approfondie des besoins exprimés par les acteurs de la société civile et des expériences de terrain des propositions susceptibles de développer une politique d'éducation artistique qui soit à la fois novatrice, ambitieuse et efficace.

CHAPITRE I

HISTORIQUE

I - LES DISCIPLINES ARTISTIQUES OBLIGATOIRES DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES

A - LES DÉBUTS DE L'ÉCOLE EN FRANCE

Les premières écoles apparaissent dans le monde hellénistique entre le IV^{ème} et III^{ème} siècle. Ces établissements, privés à l'origine, réservaient le matin la palestres aux exercices physiques et l'après-midi à la musique et à la lecture. La prise en charge par la collectivité se fera plus tard de même que l'accueil de tous les jeunes, garçons et filles de sept à quatorze ans.

Les Romains adopteront ce système qu'ils étendront à la Gaule lorsqu'ils l'occuperont. Très vite l'Eglise assurera cette mission en développant les écoles monastiques. L'empereur Charlemagne encouragera cette démarche : *« que les prêtres tiennent des écoles dans les bourgs, qu'ils ne refusent pas d'instruire les enfants des fidèles, qu'ils n'exigent rien pour ce service et ne reçoivent que ce les parents offriront spontanément [...] que les psaumes, les notes, les chants et la grammaire soient enseignés dans tous les monastères et évêchés »*.

L'essor de la bourgeoisie marchande et la renaissance des villes après les invasions des IX^{ème} et X^{ème} siècles amènent la création, au sein des communautés urbaines d'*« écoles municipales »*, ancêtres de l'enseignement public. Les premières universités d'enseignements complets apparaissent au XII^{ème} siècle.

Les progrès techniques de la Renaissance (diffusion du papier, découverte de l'imprimerie) sont à l'origine d'un renouveau de l'école primaire, pris en charge par l'Eglise, afin d'endiguer la vague réformiste du protestantisme.

Les petites écoles de l'Ancien Régime avaient un programme particulièrement réduit : le catéchisme, la piété, les bonnes mœurs, les choses de la religion occupent près de la moitié de l'emploi du temps. Les enfants apprennent à reconnaître et à nommer les lettres de l'alphabet. Les élèves les plus doués s'essaieront à l'écriture. Les meilleurs de ceux qui savent lire et écrire parviennent au calcul, à l'addition, à la soustraction. L'orthographe qui n'est pas encore fixée, n'est guère enseignée. On la confond même avec l'écriture et elle ne pénètre peu à peu dans les écoles qu'à partir du XVII^{ème} siècle. Mais depuis la Renaissance on apprend aux enfants la civilité, les règles de la politesse et la bienséance. Les filles apprennent les travaux d'aiguille, la coupe, la broderie, à préparer les tisanes et à allumer les lampes.

A la fin du XVII^{ème} siècle, le monopole de l'Eglise commence à être ébranlé par un engagement public du pouvoir royal.

En 1762, est publié « *l'Emile* » de Jean-Jacques Rousseau, premier ouvrage sur l'éducation et l'enseignement des enfants. Sensibilisé à la question de l'éducation, Louis XV ordonne une vaste enquête sur l'état de l'enseignement dans le royaume. Le « *compte-rendu* » que d'Enceville, président de la chambre au Parlement de Paris en fera en 1768 alimentera la réflexion des encyclopédistes et des révolutionnaires.

Dès 1789 plusieurs textes seront publiés sur l'éducation : la Constituante (1789-1791) avait posé le principe de l'instruction publique et sa gratuité, la Convention (1792-1795) en fixera constitutionnellement les bases : ouverture d'une école par Canton, création d'écoles départementales (nos futurs lycées) et enfin d'écoles spéciales ou supérieures à Paris (école normale supérieure, école polytechnique). Le Consulat (1789-1804) précisera cet ensemble et l'Empire (1804-1814) lui donnera un cadre administratif. La France est divisée en académies ayant à leur tête un recteur.

La Restauration ne remet pas en cause ce dispositif et crée un ministère de l'Instruction publique et des Affaires ecclésiastiques.

En 1833, inspirée par Victor Cousin, la loi Guizot organise l'enseignement primaire. Toutes les communes de plus de 500 habitants doivent ouvrir une école. La formation des maîtres sera assurée par les écoles normales d'instituteurs. La loi du 28 juin 1833 établit le premier programme officiel de l'école primaire. L'enseignement primaire élémentaire, destiné aux enfants des milieux ruraux, comprend désormais l'instruction morale et religieuse, les éléments de la langue française et le système légal des poids et mesures.

Sous la Seconde République (1848-1851) la loi Falloux supprime le monopole universitaire de l'Etat et organise officiellement l'école publique confessionnelle. C'est aussi une régression des programmes scolaires par rapport à Guizot.

Durant le second Empire (1852-1870) Victor Duruy développe l'enseignement secondaire et étend cet enseignement aux filles. Afin d'élever le niveau d'instruction des enfants du peuple, d'accroître la moralité publique et de répondre aux besoins de l'agriculture, de l'industrie et du commerce, Victor Duruy étoffera le plan d'études des écoles primaires en ajoutant aux matières facultatives le dessin d'ornement et d'imitation, les langues étrangères, la « *tenue des livres* » (la comptabilité) et la géométrie et aux matières obligatoires de l'enseignement primaire « *les éléments de l'histoire et de la géographie de la France* ».

La IIIème République (1871-1946) dans un grand élan libéral et laïc verra la structuration de l'enseignement public tel que nous le connaissons aujourd'hui dans ses grandes orientations. Les grandes étapes sont énumérées ci-après :

- 1880 : Jules Ferry propose une réorganisation du Conseil supérieur de l'instruction publique au profit de l'enseignement officiel ;

- 1881 : gratuité des écoles maternelles et primaires normales, obligation pour les instituteurs d'obtenir un brevet de capacité délivré par l'Etat. Camille Sée crée les lycées de jeunes filles ;

1882 : Jules Ferry institue l'école primaire obligatoire pour les filles et les garçons de six à treize ans, sa loi du 28 mars 1882 établit la liste des matières d'enseignement figurant au programme. Jules Ferry ajoute à la lecture et à l'écriture, l'instruction morale et civique, la langue et les éléments de la littérature française, l'histoire et la géographie, des notions usuelles de droit et d'économie politique, les éléments des sciences naturelles, physiques et mathématiques, leur application à l'agriculture, à l'hygiène et aux arts industriels, des travaux manuels avec usage des outils des principaux métiers, le dessin, le modelage, la musique et la gymnastique...

En cette fin du XIXème siècle l'essor économique impose une élévation du niveau d'instruction jusque là réduit à la trilogie « lire, écrire, compter ». Pour les républicains qui accèdent tout juste au pouvoir, c'est la condition d'exercice du suffrage universel. Pour les conservateurs, c'est un facteur d'ordre et de stabilité sociale : des enfants bien éduqués feront des citoyens sages. Au lendemain de la défaite de 1870, ils pourront faire aussi de bons soldats.

Jusqu'au début du XXème siècle l'école primaire ne donne pas accès à l'enseignement secondaire, contrairement aux classes élémentaires des lycées que fréquentent les enfants de la bourgeoisie. L'école primaire prépare l'enfant à la vie courante : correspondre par lettres avec les siens, lire la presse, signer un contrat, équilibrer la balance de ses dépenses et de ses recettes. La plupart des exercices de calcul, de grammaire et d'orthographe portent d'ailleurs sur ces thèmes.

Les dernières grandes étapes se déroulent dans l'entre-deux-guerres et à la Libération :

- 1918 : loi sur l'enseignement agricole ;
- 1919 : loi sur l'enseignement technique ;
- 1927 : l'enseignement secondaire est gratuit ;
- 1936-37 : Jean Zay prolonge l'école obligatoire jusqu'à 14 ans ;
- 1945 : rattachement de l'éducation physique et de l'éducation populaire au ministère de l'Education nationale.

La place de certains enseignements artistiques - plus particulièrement du dessin et de la musique - est reconnue dans les programmes scolaires dès la Troisième République, par la loi instaurant l'école obligatoire de six à treize ans et la laïcité de l'enseignement. Mais l'histoire de l'enseignement du dessin et de la musique est une histoire bien plus ancienne.

1. Du dessin aux arts plastiques²

Jusqu'à la fin du XVIème siècle les disciplines artistiques font l'objet d'une formation dans le cadre de l'apprentissage, dispensé par des corporations de métier : dessin, peinture, sculpture, architecture... De nombreux corps de métiers utilisent alors le dessin : imagiers sur papier ou sur verre, graveurs sur bois ou sur métal, tailleurs de bois ou de pierre, modeleurs, fondeurs... Le jeune compagnon est accepté comme apprenti par son patron qui lui transmet les savoirs et le savoir-faire de son art.

A partir du XVIIème siècle les académies d'artistes deviennent sous la tutelle de l'Académie royale, les lieux de formation pour les « *arts majeurs* » : peinture, sculpture, architecture. Les corporations et les manufactures royales assurent jusqu'à la Révolution la formation dans les secteurs touchant à l'art.

Pour un même contenu, le dessin, coexistent donc deux conceptions de l'enseignement artistique : l'une utilitaire issue des arts mécaniques et répondant aux besoins économiques et une conception intellectuelle pour les emplois de prestige, issue de la tradition des arts libéraux et s'adressant aux milieux aisés.

En 1792, la Convention groupe sous le nom d'Institut les diverses sections de l'académie des beaux-arts fondées par Mazarin et Colbert et crée l'Ecole des arts et métiers. Les collèges de l'Ancien Régime sont remplacés par des écoles spéciales et des écoles centrales. Le dessin figure parmi les disciplines enseignées.

L'inscription du dessin dans l'enseignement général se précise sous le Consulat. Napoléon Bonaparte crée les lycées de garçons en 1802 et un arrêté y institue l'apprentissage du dessin. Le plan d'études de 1802 précise à l'article 12 : « *il y aura dans chaque lycée un maître d'écriture, de dessin, un maître de danse* ».

Au milieu du XIXème siècle, deux évènements sont à l'origine des fondements de l'enseignement du dessin dans le secondaire : le retentissement de l'Exposition universelle de Londres en 1851, sur « *les Arts appliqués à l'industrie* » (sculpture, architecture et gravure) et la création des Lycées impériaux en 1852. L'enseignement du dessin est assuré dans toutes les classes (une à trois heures hebdomadaires) : dessin linéaire, géométrique, dessin d'art, dessin ornemental, dessin scientifique.

Une commission est chargée en 1853 de rechercher le plan qu'il conviendrait d'adopter pour l'enseignement du dessin dans les lycées. Elle est présidée par un professeur de philosophie, Félix Ravaisson, et comprend parmi ses douze membres les peintres Delacroix et Flandrin. Les conclusions de la commission Ravaisson ne seront pas suivies d'effet mais explicitent le débat

² D'après un document de travail INRP non publié de Marie-Jeanne Brondeau-Four et Martine Colboc-Terville ; *Du dessin aux arts plastiques. Repères historiques et évolution jusqu'en 1996.*

autour de deux tendances, l'une culturelle, l'autre professionnelle. Les programmes successifs du lycée de 1852 à 1880 distinguent deux parties : le dessin d'imitation et d'ornement, obligatoire de la sixième à la fin des études et le dessin géométrique, obligatoire, à partir de la troisième.

En 1867, le dessin est introduit dans l'enseignement secondaire des jeunes filles et une épreuve de « *dessin d'imitation et d'ornement* » apparaît en 1868 au concours général de l'Enseignement secondaire spécial, nouvel enseignement créé en 1833, à côté du secondaire traditionnel (fondé sur l'étude des sciences, de la comptabilité et de l'économie politique).

Cette même année le conseiller d'Etat, Charles Robert, secrétaire général du ministère de l'Instruction publique, dresse un tableau bien sombre de l'enseignement du dessin en France : « *La ville de Paris qui possède le nerf du progrès, l'argent, a seule agi d'une manière efficace. Ailleurs, on a été conduit à formuler des vœux et à faire entendre des plaintes (...). L'année 1853 est marquée par la publication d'un rapport très savant (...), l'argent faisant défaut malheureusement pour la réalisation des vœux formulés par la commission. Lors de l'exposition de 1867, des rapporteurs constatent que l'enseignement artistique des lycées est très faible. Le niveau est presque partout également mauvais. Les rapporteurs ajoutent que beaucoup de professeurs de dessin ne connaissent ni les principes, ni la manière d'enseigner cet art, que leur propre goût est faussé, et le zèle, la bonne volonté qui les animent n'aboutissent souvent qu'à leur faire donner, de très bonne foi et avec une conviction profonde, de mauvaises leçons* ».

Sous la Troisième République, l'instruction des jeunes filles est fixée en 1880 par Camille Sée dans « *l'intérêt de la culture et de l'harmonie dans les familles* ». Les programmes comportent la couture, la musique, le dessin.

Jules Ferry confirme l'obligation de l'enseignement du dessin dans les lycées et collèges d'Etat de garçons par l'arrêté du 2 juillet 1878 et crée un corps d'inspecteurs et un concours de recrutement de professeurs qualifiés. Une inspection fut faite dans toute la France par les dix-neuf premiers inspecteurs et il fut décidé au vu des résultats de nommer une commission d'études chargée de définir une méthode d'enseignement, rédiger des programmes, dresser une liste de modèles, créer un musée pédagogique du dessin. Cette commission fut présidée par un sculpteur célèbre, Eugène Guillaume, membre de l'Institut, directeur honoraire de l'école des beaux-arts.

L'enseignement du dessin sera modifié en 1909 dans le cadre de la réforme générale de l'enseignement de 1902. Cet enseignement est obligatoire (deux heures par semaine) à tous les niveaux, sauf en terminale où il est facultatif. Contrairement à la méthode Guillaume qui voyait dans le dessin l'unité d'une discipline malgré la diversité de ses formes, le dessin d'imitation a été séparé en 1902 du dessin géométrique, confié au professeur de mathématiques. La réforme de l'enseignement du dessin fait suite à un rapport présenté en 1908 par Gustave Belot devant le conseil supérieur de l'Instruction

publique : plus grande liberté laissée au maître, formation de la personne plus que formation professionnelle, observation directe de la nature, des objets réels et des formes vivantes ; il est recommandé aux maîtres *« d'intéresser leurs élèves aux formes d'art régionales et de compléter, autant que possible, l'étude de modèles par des promenades dans les musées et par des visites aux monuments »*.

Au lendemain de la Grande Guerre, en 1925. Une nouvelle matière est introduite : *« art ou explication des chefs-d'œuvre de l'art »* dans les classes de quatrième, troisième et seconde des garçons et des filles dont l'instruction est depuis 1924 assimilée à celle des garçons. Aucun enseignant particulier n'est désigné ; le plus indiqué *« pour commenter les chefs d'œuvre de l'art est d'abord celui qui les connaît et les aime le mieux »*. L'enseignement du dessin est obligatoire jusqu'en seconde et facultatif dans les classes supérieures. Les chefs d'œuvres de l'art sont choisis dans les domaines de la musique, et des *« arts plastiques »*, ce terme apparaissant pour la première fois dans les programmes pour désigner la peinture, la sculpture, l'architecture et les arts décoratifs. Le programme est parallèle au programme d'histoire : Renaissance en troisième, XVII et XVIIIème siècles en seconde, XIXème siècle en première.

La réforme de 1938 s'inscrit dans la dynamique du Front Populaire : *« le professeur n'est pas seulement un conférencier, son rôle est de favoriser l'épanouissement et les aptitudes individuelles »*, aménagement de *« loisirs dirigés »* le samedi après-midi pour *« compléter la culture des élèves par tel ou tel moyen exceptionnel qui ne s'accordent pas avec les conditions ordinaires de l'enseignement... »*.

Après guerre, L. Machard, premier inspecteur recruté parmi les enseignants de dessin, définit dans une série de directives les nouvelles orientations de la discipline. Publiées de 1952 à 1964 ces textes seront repris dans les nouveaux programmes issus de la réforme de 1959. Le champ étudié comprend de la sixième à la terminale le dessin d'observation, la composition décorative, le dessin d'imagination, le croquis côté et les travaux pratiques.

Les professeurs de français, d'éducation musicale et de dessin doivent *« conjuguer leurs efforts et établir entre leurs disciplines une constante correspondance pour arriver à déceler, chez chacun de leurs élèves toutes les possibilités d'expression »*.

Ces orientations s'imposent jusque dans les années 1970 mais une constatation s'impose : la coupure avec le champ artistique contemporain est totale, l'enseignement artistique met essentiellement au contact d'œuvres du passé, par l'intermédiaire du livre ou de l'image.

L'enseignement du dessin reste en 1964 obligatoire de la sixième à la troisième mais devient facultatif au-delà.

A l'occasion du Colloque *« Pour une école nouvelle »* organisé à Amiens en mars 1968 par l'association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, une commission consacrée à l'éducation artistique et culturelle

réclame « *une revalorisation de l'éducation artistique en milieu scolaire, de la maternelle à l'université* » et la création d'une faculté des arts où seraient formés les enseignants spécialisés.

Au lendemain de la contestation générale de mai soixante-huit, on assiste successivement à la création d'une option « *arts plastiques et architecture* » au lycée (24 septembre 1968), la création d'un département Art à la nouvelle université de Vincennes Paris VIII (janvier 1969), l'ouverture d'une Unité d'enseignement et de recherche (UER) d'arts plastiques à l'université de Paris I (novembre 1969), l'ouverture du premier Certificat d'aptitude au professorat l'enseignement au second degré (CAPES) en 1972 et de l'agrégation externe d'arts plastiques en 1976, le développement des UER d'arts plastiques (Rennes, Strasbourg, Bordeaux...).

Le rapprochement entre l'enseignement artistique et l'art contemporain se renforce, favorisé par des événements artistiques comme la grande exposition « *douze ans d'art contemporain* » organisée au Grand Palais selon le vœu du président Georges Pompidou.

En 1977, la « *réforme Haby* » regroupe au collège les disciplines artistiques, éducation musicale et arts plastiques, présentées comme « *éducation artistique* » dans les nouveaux programmes. L'éducation artistique pourra en outre « *s'intéresser également à des sujets d'études débordant sur l'architecture et l'urbanisme, la chorégraphie ou l'art dramatique, la photographie ou le cinéma* ».

2. Histoire de l'enseignement de la musique à l'école³

2.1. L'école primaire

Sous l'Ancien Régime, l'essentiel de l'enseignement musical en France était dispensé dans ces institutions séculaires qu'étaient les maîtrises installées dans les chapitres des églises, cathédrales et collégiales. Ces maîtrises quadrillaient toute la France ; on en comptait plus de cinq cents à la veille de la Révolution. Tout jeune garçon doué d'une belle voix y recevait gratuitement, en plus d'une éducation générale, l'essentiel d'un savoir dicté par les besoins du culte. Contrepoint, plain-chant, orgue, serpent et parfois basson ou violoncelle, y étaient enseignés selon les compétences du maître de chapelle. Cet enseignement décentralisé garantissait, à Paris comme en province, un niveau minimum d'éducation musicale et permettait d'apprendre à lire et à écrire aux enfants pauvres.

A la Révolution les écoles maîtrisiennes seront fermées mais la musique fera partie intégrante de l'enseignement général organisé en 1792 en trois degrés : primaire, secondaire et supérieur. Ainsi on publia des catéchismes

³ Philippe Lescat ; *L'enseignement musical en France de 529 à 1972* ; Editions J. M. Fuzeau, 2001
Jean Mongredien ; *La musique en France des lumières au romantisme*; Editions Harmoniques/Flammarion, 1986.

républicains dans lesquels chansons et hymnes figuraient en bonne place, car « *l'instruction et la gaieté doivent marcher ensemble pour l'éducation des enfants* »⁴.

En 1794, Joseph Lakanal, député de l'Ariège, soumit à l'assemblée un projet de décret sur l'organisation des écoles primaires, décret finalement adopté par la Convention, et ordonnant que les élèves apprendront à lire et à écrire, s'initieront aux principes de la nature et se familiariseront avec « *le recueil des actions héroïques et les chants de triomphe* ».

En cette même année 1794 une voyageuse anglaise anonyme remarquait qu'en France « *les jeunes enfants de six ans apprennent l'écriture, la gymnastique, la géométrie, la géographie, la philosophie naturelle, l'histoire de toutes les nations libres et de tous les tyrans, les droits de l'homme et les chansons patriotiques* ». Ce vaste programme, dans lequel figurait la musique, était la base de l'enseignement dispensé dans les établissements d'éducation. Il différait cependant selon qu'il s'adressait aux filles ou aux garçons.

Dans le courant de l'été 1794, la direction du lycée de jeunes citoyennes du Pré Lapeletier à Saint-Gervais, annonçait son programme d'études qui n'avait d'autre objet que « *de procurer aux jeunes citoyennes les connaissances utiles et les talents dont elles ont besoin dans la société* »⁵, c'est-à-dire l'histoire, la géographie, l'écriture, l'arithmétique, la mythologie, la danse, le dessin, la musique vocale et instrumentale.

L'enseignement était plus complet dans les écoles de garçons. Au début de la Révolution, l'Institution nationale installée rue de Calais, à Ménilmontant, proposait un nouveau plan d'éducation divisé en trois classes suivant les âges. Le latin, l'écriture, les mathématiques, la morale, l'histoire, le français étaient notamment inscrits au programme, mais on y exerçait aussi les élèves « *dès l'âge de dix ans aux arts d'utilité et d'agrément tels que le dessin, la musique, les armes, les évolutions militaires et la danse* »⁶.

On doit noter aussi que c'est en 1795, que la Convention adoptera la loi portant création du conservatoire. Avec cette création, une nouvelle page de l'enseignement musical en France s'ouvre. C'est la première fois effectivement qu'existe en France une école publique mixte de cette importance.

De la période révolutionnaire jusqu'à 1881-1882, l'éducation musicale, le chant en particulier, restera inscrit au programme des écoles primaires mais de façon plus ou moins obligatoire. Ainsi la loi Guizot de 1833 précise que l'étude du chant n'est obligatoire que pour l'enseignement primaire supérieur, en revanche la loi Falloux de 1850 rend à nouveau l'enseignement du chant facultatif, et l'épreuve de chant est supprimée du brevet élémentaire.

⁴ Adélaïde de Place ; *La vie musicale en France au temps de la Révolution* ; Editions Harmoniques/Flammarion (1986), p. 272.

⁵ op. cité précédemment, p. 272.

⁶ Adélaïde de Place ; *La vie musicale en France au temps de la Révolution* ; Harmoniques/Flammarion (1986), p. 273.

Jusqu'en 1883 les leçons se composent d'airs chantés souvent de mémoire et par répétition après le maître, celui-ci doit faire attention à la qualité de la reproduction et à la diction. Dans les derniers niveaux, le solfège est envisagé. En 1878, on peut cependant lire dans « *Variations musicales* » un article qui s'inquiète du manque de formation des maîtres et de la négligence dans l'étude de la musique. Le constat sur l'éducation musicale en France dans le primaire est le suivant : « *Dire que l'éducation musicale n'y est pas encore assez répandue, c'est vrai [...] L'éducation primaire est précisément ce qu'on néglige dans l'étude de la musique* ».

A partir de Jules Ferry, le programme commun aux écoles primaires comporte l'enseignement des éléments de musique. Au fil du temps, des lois ou décrets, fixeront les programmes ou méthodes d'apprentissage du chant ainsi que son inscription tant aux épreuves du certificat d'études qu'au programme des écoles normales.

Le but est de donner le goût de la musique aux enfants en leur épargnant autant que possible les difficultés théoriques. La pratique du chant doit précéder la connaissance du solfège. Il est recommandé de faire des exercices quotidiens de chant soit en début, soit en fin des classes. Les leçons de chant doivent prendre une à deux heures par semaine. Des manuels sont écrits afin de combiner l'apprentissage du chant et les connaissances générales.

En 1886, l'utilisation du guide-chant est préconisée notamment pour les maîtres peu musiciens mais son coût empêche de nombreuses écoles de s'en doter.

En 1917, l'apprentissage du solfège fait son apparition et sera renforcé à partir de 1923. En 1918, une épreuve de musique devient facultative au Certificat d'études, il s'agit d'une épreuve de chant. Pourtant à nouveau un arrêté du 20 juin 1923 dresse un bilan accablant de l'enseignement musical : « *Trop souvent la musique est négligée dans nos écoles. Beaucoup de maîtres, qui se croient incompetents, ne donnent cet enseignement qu'à regret ou ne le donnent pas du tout. D'autres prennent pour un enseignement musical un enseignement théorique et abstrait qui ne tarde pas à enlever aux élèves la joie qu'ils éprouvent à chanter* ». L'inspecteur Maurice Chevais se félicite néanmoins que les programmes de 1923 ont [...] « *le grand avantage de partir de l'éducation sensorielle, de l'éveil du sens musical, de la culture du goût, de l'oreille, de la voix et de permettre ainsi le recours immédiat aux procédés d'action, et l'appel constant à l'émotion artistique* ».

L'enseignement musical est d'une heure par semaine, sauf au cours préparatoire où il est d'une heure et quart. Le temps consacré au chant peut être fractionné en autant de séquences, au moins deux, que le désire le maître. Le chant en début et en sortie de classe est supprimé. L'étude de la gamme, des valeurs des notes et des mesures commence au cours élémentaire (de sept à neuf ans). Au certificat d'études, l'élève doit être capable de chanter un chant sur une liste de trois chants appris pendant l'année.

Les manuels recommandés sont, d'une part, celui de Maurice Chevais publié à Paris en 1925, « *Chants scolaires avec gestes* » et dont le but est « *d'obliger l'enfant à mettre toute son âme dans l'exécution d'un chant* » et, d'autre part, celui de Hermine Dubus, publié en 1931, « *Chansons et saynètes des quatre saisons* ».

A la fin des années vingt, le phonographe fera son entrée au cours de musique et la maison Pathé propose des disques avec des chants scolaires pour les maîtres non musiciens. En 1929, la direction de l'enseignement primaire et le Comité français du phonographe lancent une campagne de sensibilisation à l'utilisation du disque. Les maisons Pathé et Columbia offrent des centaines de phonographes et de disques aux écoles primaires et aux écoles normales.

Dans ces mêmes années la radio scolaire commencera d'élaborer des émissions destinées à l'éducation musicale et qui bénéficieront d'une diffusion nationale deux fois par semaine à partir du Front populaire.

Toutefois un rapport commandé par le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-arts, Jean Zay, révèle, pour ce qui concerne les écoles normales et les écoles primaires, « *l'absence de qualification des professeurs de musique...* ».

Il est conseillé alors aux maîtres peu doués pour le chant, l'étude de la flûte ou du pipeau.

Jusqu'à 1941 le contenu des programmes ne subit aucune modification. Le chant, le dessin et les travaux manuels sont regroupés dans un bloc de trois heures hebdomadaires et les professeurs doivent organiser des saynètes, notamment pour les fêtes de fin d'année.

Le régime de Vichy s'intéresse au travail du chant dans les classes. Les instructions officielles de 1941 définissent que l'éducation de la voix et de l'oreille doit se faire avant tout apprentissage théorique et que la pratique de la musique doit précéder son écriture. Il est conseillé d'apprendre dix chants par année, choisis dans le répertoire folklorique traditionnel et dans des recueils glorifiant le régime, tel le livre de Pierre Pivo, « *La gerbe tricolore* », Paris 1941. Le chant « *Maréchal, nous voilà* » doit être appris par tous.

A partir de 1946 les nouveaux programmes font passer l'enseignement musical d'une heure quinze à une heure mais l'ambiance générale est peu favorable à la pratique musicale. Le constat accablant de 1923 peu être repris à la lettre près.

L'étude de chants patriotiques, tels que la Marseillaise ou le Chant du Départ, ainsi que celui de chants populaires restera plus ou moins obligatoire dans les établissements du premier degré jusqu'en 1969.

La formation musicale des maîtres reste très déficiente et en 1966, Marcel Corneloup dans son livre « *La musique à l'école* », remarque que deux instituteurs sur trois renoncent à l'enseignement musical.

En 1969 un décret introduit les méthodes actives d'éducation musicale afin d'apporter un renouveau à l'enseignement encore très traditionnel de la musique. Néanmoins l'arrivée massive d'élèves et l'augmentation des effectifs des classes conduiront à une situation proche de celle que nous connaissons aujourd'hui où l'éducation musicale n'est pas toujours assurée de façon satisfaisante.

2.2. Dans le secondaire

Ce n'est que sous l'Empire, en 1802, qu'est votée une loi instituant l'étude facultative et payante de la musique dans les lycées impériaux. Comme au XVIIIème siècle des maîtres d'agrément - escrime, dessin, musique, etc. - donnent aux élèves des leçons particulières payées par les parents.

Sous la Monarchie de Juillet, le chant est rendu obligatoire jusqu'en cinquième mais seulement une trentaine de collèges en propose l'étude. En 1838, deux cours d'une heure par semaine sont prévus par le programme réservés aux seuls élèves ayant une certaine connaissance dans la lecture des notes.

Sous l'impulsion des proviseurs de lycées on assiste à la création de nombreuses fanfares d'élèves qui participent aux différentes fêtes qui jalonnent l'année scolaire.

En 1845, le ministre de l'Instruction publique, Narcisse Achille Salvandy, précise clairement l'objectif de l'enseignement du chant «...contribuer à l'amélioration morale et intellectuelle des jeunes générations... ». On peut lire toutefois dans «*l'Education Musicale*», un article sur l'enseignement de la musique en France de P. Gerbod qui souligne que «*La bonne volonté du ministre réformateur se heurte à de sérieuses résistances ancrées dans la routine et l'indifférence* ».

Sous le Second Empire de nombreuses commissions se réuniront pour organiser l'enseignement musical mais ce n'est qu'en 1865 que Victor Duruy impose l'enseignement obligatoire de la musique dans les lycées pour tous les élèves jusqu'à la quatrième. Il devient facultatif dans les autres classes. Le programme comprend les principes élémentaires de la musique et du chant, la lecture et la dictée musicale sur la portée.

Un décret de 1869 place les maîtres de chant sous la responsabilité des censeurs, après agrément du proviseur et nomination par le recteur.

En 1902 la musique n'est plus obligatoire qu'en sixième et redevient facultative ensuite. Quelques années plus tard, en 1905, le compositeur Gabriel Pierné crée pourtant la chorale des lycées de Paris.

A la veille de la guerre de 1914, il y a sept professeurs titulaires pour 83 collèges et 36 pour 54 lycées. En 1932 le nombre de titulaires passe à 66 pour 220 établissements.

Une enquête réalisée dans les lycées parisiens, en 1935, montre l'état accablant de l'éducation musicale dans le secondaire : sur 20 établissements, onze n'ont ni cours, ni chorale, dans trois établissements des conférences sont

données aux élèves par des professeurs d'autres matières (allemand, physique, histoire...) qui se portent volontaires.

Une circulaire, en date du 20 mai 1943, indique à nouveau que « *Le personnel capable d'enseigner le chant choral est en France assez peu nombreux et inégalement réparti* ».

Il faudra attendre les années qui suivront la Seconde Guerre mondiale pour que l'enseignement musical devienne effectivement obligatoire jusqu'en troisième dans les lycées. En 1946, le bac musique est créé puis s'amorcera la création de filières avec l'ouverture de la section « *métiers de la musique* » au Lycée de Sèvres qui prépare au brevet de technicien des métiers de la musique.

A partir de 1947 les professeurs de musique sont recrutés sur concours : le CAPES de musique puis l'agrégation sont créés mais le recrutement demeure insuffisant et de nombreux cours de musique ne sont pas assurés régulièrement dans les établissements. En 1949 la musique devient matière à option au brevet.

La revue « *L'Education musicale* » créée en 1945 mène à partir de 1953 un combat pour que l'appellation officielle des cours de musique ne soit plus « *chant* » mais Education musicale !

Désormais les programmes visent à la formation du goût ainsi qu'à l'acquisition d'un bagage de culture musicale générale. A l'occasion des journées pédagogiques de 1959 (L'Education musicale, octobre 1959), l'inspecteur général de la musique insiste sur la nécessité de donner une éducation complète aux enfants : « *Il faut absolument trouver le temps de travailler la voix (culture vocale), l'oreille (dictée), l'intonation et le rythme (solfège) et la musicalité (chant) de l'enfant, tout en lui donnant les principales notions d'histoire musicale confirmées par de fréquentes auditions de disques...* ».

A partir de 1968 de nombreux stages de méthodes nouvelles sont proposés aux professeurs de musique. En 1972 la section A6, section littéraire avec un horaire de musique renforcé, bénéficie d'une épreuve spéciale à l'écrit et à l'oral du baccalauréat. Le programme tient en trois grandes lignes : connaissance historique de la musique, pratique musicale, étude de la langue et de la grammaire musicales.

B - LE CAS DE LA VILLE DE PARIS

1. L'enseignement du dessin par la ville de Paris

Au début du XIX^{ème} siècle, le dessin introduit par Napoléon Bonaparte dans les lycées évolue lentement d'une forme unique proche de l'écriture à deux formes distinctes : le dessin d'imitation, plus artistique et un dessin plus scientifique, lié à la géométrie. Les futurs créateurs des industries de luxe et de métiers d'art dont la formation était assurée par les corporations sont pris en charge soit par les manufactures dans leurs propres écoles, soit par certaines municipalités, comme la ville de Paris.

Alors que la formation des professeurs de dessin n'est pas assurée et que leur recrutement n'est pas réglementé, la ville de Paris qui enseigne le dessin dans ses écoles depuis 1835, instaure en 1865 le premier recrutement d'enseignants qualifiés. Une commission adresse au préfet la demande de mise en place d'un concours de recrutement : *« convaincue, comme le conseil municipal, qu'il y a un intérêt de premier ordre à répandre de plus en plus dans la population parisienne la pratique de l'art du dessin qui, pour elle, est un élément de force et de prospérité, d'accord avec l'expérience éclairée du commerce, qui attribue au goût une place prépondérante dans la valeur des produits de la plupart des industries exercées à Paris ; entièrement persuadée enfin que les intérêts vrais de l'art industriel ne se séparent pas de ceux de l'art pur, cette commission soumit toutes les écoles de la ville de Paris à un examen scrupuleux. Elle reconnut que des professeurs spéciaux pouvaient seuls former avec sûreté de goût, l'œil et la main des élèves, leur intervention étant d'ailleurs nécessaire dès l'âge où les aptitudes de l'enfant se révèlent. Elle fut chargée de proposer toutes les mesures d'exécution que le règlement nouveau comportait. Ce règlement dispose, dans son article 3 : des maîtres titulaires ou suppléants, pourvus d'un diplôme spécial d'aptitude, enseigneront le dessin dans les écoles primaires de garçons et de filles, ainsi que dans les classes d'apprentis ou d'adultes ».*

Encouragée par les résultats constatés lors des expositions universelles, la ville de Paris poursuivra cette politique. Un corps d'enseignants spécialisés existe toujours dans les écoles primaires de la ville de Paris en arts plastiques, éducation musicale et éducation physique.

2. L'enseignement musical dans les écoles primaires de la ville de Paris⁷

L'enseignement musical scolaire parisien apparaît en 1819 dans l'une des premières écoles primaires publiques de la capitale, s'intégrant alors à un système scolaire en formation. Dès 1835, la capitale confirme son orientation originale en matière d'enseignement musical en offrant à ce dernier un caractère officiel par le vote du conseil municipal du 6 mars 1835. A cette date la ville de Paris compte vingt deux professeurs.

Après ces premiers développements l'enseignement musical connaît une période d'institutionnalisation marquée par l'instauration d'un certificat d'aptitude à l'enseignement, une augmentation du nombre des professeurs, l'apparition de manuels et un partenariat avec l'Orphéon (société chorale populaire).

⁷ Claire Fijalkow ; *Deux siècles de musique à l'école : Chroniques de l'exception parisienne, 1819-2002* ; L'Harmattan (sciences de l'éducation musicale).

Malgré la généralisation de l'inscription de l'enseignement musical dans les programmes des écoles primaires sur l'ensemble du territoire, l'enseignement musical connaît, de 1881 à 1919, un développement régulier dans les écoles parisiennes. Paris restera encore longtemps la rare ville de France à offrir à l'ensemble des élèves du primaire un enseignement musical ambitieux et de qualité.

Le programme suit les recommandations officielles du ministère de l'Instruction publique dont les inspecteurs sont pour la plupart parisiens et souvent proches du conseil municipal de Paris.

De grands noms de l'histoire musicale sont associés à cette initiative pédagogique, Charles Gounod, Jean-Roger Ducasse furent inspecteurs généraux de la ville de Paris.

Après la musique suivirent d'autres disciplines : le dessin, l'éducation physique, les langues vivantes, les enseignements techniques et ménagers. Ainsi se sont développés les « *enseignements spéciaux* » de la ville de Paris.

L'année 1948 consacre leur succès : la ville organise les concours de recrutement, les aligne sur ceux de l'Etat et donne à ses maîtres un statut analogue à celui des professeurs certifiés. En même temps, l'expérience est « *départementalisée* », étendue à toutes les communes de la Seine.

3. Le corps des professeurs de la ville de Paris

Suite à une volonté politique du Conseil de Paris, le corps est mis en extinction en 1964 puis est recréé par arrêté préfectoral en 1974 en tant que « *Corps des maîtres délégués* » comprenant trois disciplines : arts plastiques, éducation musicale et éducation physique et sportive.

En 1982 une nouvelle délibération donne naissance au « *Corps des professeurs de la ville de Paris* » dont les indices de rémunération sont alignés sur ceux des professeurs des écoles et ceux des professeurs certifiés de l'Etat. Comme ces derniers, les professeurs de la Ville sont classés en deux grades : un grade de classe normale comprenant onze échelons et un grade hors classe de sept échelons. Ces professeurs, agents de catégorie A de la ville de Paris, sont recrutés sur concours. Après une formation de deux ans, ils doivent satisfaire aux épreuves d'un Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et sont inspectés régulièrement tout au long de leur carrière. L'Education nationale qui préside le concours comme le jury de CAP et effectue les inspections, demeurant le garant de la qualité pédagogique de ces enseignants, et leur assurant une incontestable légitimité au sein des établissements. Un agrément collectif permanent leur est d'ailleurs délivré par le rectorat de Paris et autorise leur intervention régulière, et seulement dans le temps scolaire, dans les écoles élémentaires de la Capitale. Toutefois leur gestion administrative est du ressort de la ville de Paris, leur employeur, et plus particulièrement de la Direction des affaires scolaires (DASCO).

Actuellement le service hebdomadaire de ces professeurs est fixé par arrêté du maire à vingt heures. En plus des cours dispensés aux élèves d'une même classe tout au long de l'année scolaire, les professeurs de la ville, suivant en cela l'évolution des établissements dans lesquelles ils enseignent, sont de plus en plus amenés à agir dans le cadre d'activités décloisonnées largement recommandées par l'Education nationale. Ce mode de fonctionnement permet à chaque petit parisien de bénéficier d'un enseignement artistique régulier de qualité, du CP au CM2, et de plus en plus, de participer à des manifestations scolaires d'envergure (chorales, expositions, réalisations de fresques etc.) en collaboration avec les équipes pédagogiques. C'est ainsi, qu'à l'occasion de la fête de la musique 2003, année de la célébration du bicentenaire de la naissance d'Hector Berlioz, deux mille enfants des écoles élémentaires, préparés par les professeurs d'éducation musicale de la ville, ont interprétés des chœurs, extraits de différents opéras du compositeur, ainsi que la Marseillaise, dans l'orchestration que celui-ci écrivit en 1830.

Entre 2002 et 2006, 35 postes supplémentaires de professeurs seront créés, permettant ainsi plus de souplesse et offrant de nombreuses opportunités d'ateliers divers.

II - L'OUVERTURE DE L'ÉCOLE SUR LE MONDE : SENSIBILISATION AUX EXPRESSIONS ARTISTIQUES

A - UNE HISTOIRE MINISTÉRIELLE MOUVEMENTÉE

1. Une « *coupure tragique et institutionnalisée* »⁸ entre deux ministères

Autrefois rassemblées dans un seul ministère, le ministère de l'Instruction et des Belles Lettres, Education nationale et la Culture constituent à partir de 1959 deux ministères distincts.

L'idée de la création d'un véritable ministère de la Culture était périodiquement débattue depuis le Front populaire. Pierre Bourdan, ancien journaliste de la radio de Londres pendant la guerre, proche de François Mitterrand au sein de l'Union démocratique et socialiste de la Résistance, participera en 1947 au gouvernement dirigé par Paul Ramadier, « *ministre de la Jeunesse, des Arts et des Lettres* », mais privé de l'administration des bibliothèques et des archives restées au ministère de l'Education nationale. Aidé par Jeanne Laurent, sous-directeur à la direction générale des arts et lettres de 1946 à 1951, il mit en place les centres dramatiques nationaux en province, développa l'aide aux jeunes compagnies et participa aux « *semaines d'art* » d'Avignon, première version du Festival. Dans les « Cahiers

⁸ La formule « coupure tragique » est empruntée au dictionnaire des politiques culturelles depuis 1959, sous la direction d'Emmanuel de Waresquiel, avec le Centre national de la recherche scientifique et le comité d'histoire du ministère de la Culture, Larousse, CNRS éditions, 1959.

de la République » de décembre 1956, Robert Bricbet, plaide pour la création d'un « *ministère des Arts* », appellation qui rappelle les brèves expériences des ministères des arts créé par Napoléon III en janvier 1870 et par Léon Gambetta en 1881, ainsi que le ministère détenu par Pierre Bourdan. Ce ministère devait « *élever le goût du public, aider les artistes, conserver le legs du passé* ».

C'est la cinquième République qui décida de créer un ministère à part entière, le ministère des Affaires culturelles, confié à André Malraux. ministre délégué à la Présidence du Conseil en juin 1958 (auprès du général de Gaulle) André Malraux a la charge « *de la réalisation de divers projets et notamment ceux ayant trait à l'expansion et au rayonnement de la culture française* ». Devenu président de la République, le général de Gaulle rédige ainsi ses instructions au Premier ministre, Michel Debré : « *Il vous sera utile de garder Malraux. Taillez pour lui un ministère, par exemple un regroupement de services que vous pourrez appeler Affaires culturelles ; Malraux donnera du relief à votre gouvernement*⁹ ».

Le décret du 3 février 1959 transfère au ministère des Affaires culturelles la direction de l'architecture et la direction des archives de France, qui relevaient de la direction générale des arts et lettres, certains services du Haut commissariat à la jeunesse et aux sports chargés d'activités socioculturelles, le Centre national de la cinématographie rattaché jusqu'alors au ministère de l'Industrie et du Commerce.

Le nouveau ministère abandonna rapidement l'éducation populaire qui restait liée au Haut commissariat à la jeunesse et aux sports. L'organisation du ministère est définitivement arrêtée en juillet 1959 : elle comprend un service d'administration générale, la direction générale des arts et lettres, la direction de l'architecture, la direction des archives de France et le Centre national de la cinématographie. Le problème des relations avec le ministère de l'Éducation nationale est tout de suite posé concernant les compétences du nouveau ministère et notamment les activités culturelles qui ont une dimension pédagogique, comme les enseignements artistiques.

L'hostilité de Malraux au monopole culturel exercé par le système d'enseignement est connue « *si la IVème République, dans le domaine culturel, s'est montrée si hésitante, cela tient en grande partie à la subordination des Affaires culturelles à l'Éducation nationale* »¹⁰. Comme l'explique Claude Mollard, Malraux avait une conception particulière de la culture : « *la délectation artistique ne peut pas être le résultat d'un développement de la connaissance, elle provient d'une rencontre magique, d'une sorte d'état de grâce qui unit dans la contemplation l'individu et l'œuvre. A la culture de l'Éducation nationale, historique, abstraite et théorique, Malraux préfère une « Action culturelle » contemporaine, concrète et sensible* ».

⁹ Ibid.

¹⁰ Conférence de presse d'avril 1959.

Pendant une année Malraux hésita entre une définition large et une définition étroite de la culture. La définition large aurait eu pour effet de rattacher au nouveau ministère les écoles d'art et les conservatoires de musique voire tout ou partie des enseignements artistiques dispensés à l'école ou à l'université. Elle aurait en outre entraîné le rattachement des maisons des jeunes et de la culture, des grandes associations d'éducation populaire et des associations de jeunes. Après de nombreux débats, Malraux choisit la définition étroite, « aristocratique », « messianique », de l'action culturelle de l'Etat. Le ministère sera d'abord celui des artistes et des amateurs de manifestations culturelles de haute qualité, des cérémonies à caractère quasi religieux, censées établir une relation immédiate entre les artistes et le public, un public invité à participer à l'aventure du « musée imaginaire » (Malraux désigne ainsi la réunion de tous les chefs d'œuvre de l'humanité, la totalité de ce que les gens peuvent connaître aujourd'hui, par la reproduction ou par les bibliothèques)¹¹.

Le nouveau ministère de la Culture tiendra par-dessus tout à s'émanciper de la tutelle de son puissant homologue l'Education nationale : d'où bien des positions extrêmes, des barrières irréductibles, des fractures entre les enseignements artistiques généraux (solfège, dessin) et les enseignements artistiques professionnels (arts plastiques, écoles de beaux-arts, musique et conservatoires), voire des vrais conflits idéologiques entre l'enseignement de la musique réduit à l'histoire et à la théorie, à la musicologie et la pratique instrumentale des conservatoires, entre l'histoire de l'art des universités et les vrais artistes des écoles des beaux-arts, entre les théoriciens et les praticiens...

Une étude du ministère de la Culture sur deux décennies d'éducation artistique, réalisée par Jean-Marc Lauret résume ainsi cette opposition : « A l'Education nationale, ce qui relève des enseignements artistiques ; à la Culture, ce qui relève de l'action culturelle. Aussi, que l'on mette en avant la nécessité de trouver des médiations pour rendre les œuvres accessibles au grand public, ou au contraire qu'on veuille privilégier le contact direct avec les œuvres et les artistes, l'action culturelle se définit comme une approche du rapport aux œuvres et à la création, fortement revendiquée comme différente et autonome par rapport à l'approche pédagogique. Pourtant, à y regarder de près, cette différenciation traverse chacun des deux ministères. A partir de là, chacun de son côté, ils chercheront à distinguer ou à rapprocher en leur sein éducation artistique et action culturelle ».

2. Les débuts du rapprochement entre les deux ministères

2.1. L'ère Landowski

La première étape du rapprochement entre le ministère de l'Education nationale et celui de la Culture concerne la musique. A l'initiative du compositeur Marcel Landowski, une commission mixte interministérielle est

¹¹ Claude Mollard ; *Le 5ème pouvoir, la culture et l'Etat de Malraux à Lang* ; Armand Colin, 1999.

créée en 1964. Premier directeur de la musique nommé par André Malraux en 1966, il entreprend un travail de rénovation et de structuration des institutions musicales spécialisées, le « *Plan de dix ans pour l'organisation des structures musicales françaises* ».

La mise en œuvre de ce plan se traduit concrètement par l'ouverture des conservatoires de région à un public scolaire, celle des classes à horaire aménagé, la mise en place des délégués régionaux à la musique qui créèrent des associations musicales régionales et départementales chargées de développer l'animation musicale en milieu scolaire, le lancement, en 1974, d'un programme d'activités musicales en milieu scolaire dans dix académies pilotes, l'invention en 1975 des conseillers pédagogiques en éducation musicale, avec des instituteurs formés et compétents en musique (des conseillers pédagogiques furent aussi nommés pour les arts plastiques).

L'effervescence politique, sociale et culturelle qui marque la fin des années soixante débouche notamment sur une remise en cause de l'organisation du système scolaire.

Encadré 1 : Le colloque d'Amiens de 1968

Ce colloque se réunit en mars 1968 à l'appel de l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique. Comme l'indiquait son titre ce colloque avait pour but de promouvoir une « *Ecole Nouvelle* ».

Les thèmes fédérateurs de la réflexion des participants à ce colloque sont, avec la créativité, le « *développement de la personne* » - titre de l'ouvrage de Carl Rogers paru chez Dunod en 1996 - et « *l'éducation par l'art* » - idée reprise du titre de Herbert Read, « *Education through art* » paru en 1943.

L'éducation artistique est au cœur des débats : elle doit jouer un rôle clef dans le renouvellement pédagogique aux yeux des participants qui entendent jeter les bases d'une nouvelle pédagogie où la formation culturelle, l'éducation artistique et l'ouverture au monde extérieur seraient intégrés à la formation générale. Leur conception de l'éducation est avant tout humaniste : son unique fin n'est pas la préparation au travail, mais la préparation à la vie en commun. Ils récusent la hiérarchie traditionnelle des disciplines enseignées et la notion « *bourgeoise* » des « *arts d'agrément* ».

« *Toutes les matières concourant à l'épanouissement de l'individu et à son insertion sociale sont, selon eux, nécessaires à un développement harmonieux et collectif* ».

Ils font appel aux expériences d'éveil artistique menées à l'école maternelle et considèrent que l'éducation artistique doit commencer dès l'école primaire, concerner tous les enseignants, favoriser le contact avec les créateurs et se prolonger hors de l'école dans des activités culturelles.

Les conclusions de ce colloque trouveront rapidement un écho avec les bouleversements sociaux et culturels de l'après mai 1968.

2.2. Les lendemains de mai 1968

En 1969 est institué le « *tiers temps pédagogique* » à l'école élémentaire : un tiers du temps scolaire doit être consacré aux disciplines d'éveil et d'éducation physique.

Le VIème Plan inscrit la réduction des inégalités d'accès à la culture dans ses priorités. Conformément aux vœux de la commission des affaires culturelles du VIème Plan, le Fonds d'intervention culturelle (FIC) est créé en 1970. Le FIC soutiendra des centaines d'actions culturelles en milieu scolaire et expérimentera la plupart de celles qui apparaîtront dans les années quatre-vingt. Il disparaîtra en 1984.

A la suite du VI^{ème} Plan le ministère de l'Education nationale tentera d'étendre en 1973 au secondaire le principe du tiers temps pédagogique mais moins ambitieux car il prévoit que 10 % de l'horaire scolaire peut être consacré à des activités éducatives choisies librement par les enseignants.

Après la loi sur l'Education, présentée par René Haby en 1975, le ministère de l'Education nationale met en place en 1977 une Mission d'action culturelle en milieu scolaire, dirigée par Jean-Claude Luc. Cette mission, qui fonctionnera jusqu'en 1986 est chargée d'assurer la liaison entre l'Education nationale et les partenaires concernés par l'action culturelle. Dotée de moyens financiers, elle encourage les activités qui donnent un rôle actif aux élèves (animations, ateliers), les activités en direction des maîtres et celles en faveur des zones défavorisées. Elle constitue avec les enseignants volontaires un « *laboratoire d'idées et de projets* » qui mettra au point des formes d'action commune, et aide au développement de nombreuses actions de terrain. Des petites structures travaillant sur des projets se développent dans chaque rectorat.

Les Projets d'activités éducatives et culturelles (PACTE) sont lancés en 1979. Succédant aux « *10 % pédagogique* », ils sont construits autour d'un thème directeur et ouvert aux intervenants extérieurs expérimentant des méthodes pédagogiques différentes.

Les PACTE sont à leur tour remplacés en 1981 par les Projets d'action éducative (PAE) qui seront étendus en 1984 aux écoles primaires. Les PAE se multiplient. Ils concernent tous les domaines artistiques et culturels, favorisant l'ouverture de l'école, la collaboration avec des structures culturelles et l'intervention toujours délicate au sein de l'école, des professionnels de la culture.

2.3. *Les débuts timides de l'ouverture de l'école*

L'évolution des pratiques d'enseignement fait apparaître de nouveaux dispositifs à partir des réformes engagées par le ministre René Haby. Dès 1975 celui-ci ouvre aux enseignants la possibilité d'utiliser des crédits d'heures « *professeurs* » pour des « *ateliers optionnels* » complémentaires de la formation de base. Il souhaite voir se développer en sixième « *un certain nombre d'heures complémentaires consacrées à tel ou tel atelier artistique utilisant les possibilités libérées par l'organisation nouvelle*¹² ».

Un arrêté de mars 1977 évoque des « *séances de travaux pratiques et de création concrète* » : chorale, orchestre, atelier de dessin, de sculpture, de vannerie, de sérigraphie, de photo, de cinéma, etc. puis une circulaire d'avril propose des « *ateliers de travaux pratiques en vue d'offrir des possibilités importantes d'approfondissement des techniques et d'expression de la créativité* ».

¹² Discours à Sèvres, 2 mai 1977.

Aucun texte d'application ne paraît et seuls quelques ateliers verront le jour, mais la question des ateliers est désormais présente dans les esprits, bien accueillie par les professeurs d'arts plastiques dont c'est une des revendications depuis 1975.

Dans le cadre de la politique de « *rénovation des collèges* », saisi des propositions de la commission présidée par Louis Legrand, le ministre de l'Education nationale, Alain Savary s'engage, en février 1983, à augmenter la place faite aux enseignements artistiques, à prendre des mesures pour développer les chorales et les ensembles instrumentaux, à créer des ateliers d'arts plastiques, à intensifier la formation continue des enseignants et à « *ouvrir plus largement les établissements scolaires aux intervenants extérieurs* » selon des modalités à définir.

B - UNE DIVISION DÉFINITIVEMENT DÉPASSÉE ?

Au lendemain de l'élection présidentielle de 1981, le nouveau ministre de la Culture, Jack Lang, annonce, le 17 novembre, une loi sur les enseignements artistiques. Celle-ci ne verra le jour en fait qu'en 1988, à la veille des élections présidentielles et à l'initiative de François Léotard, ministre de la Culture du gouvernement dirigé par Jacques Chirac. Jack Lang confiera, en 1999, à Claude Mollard avoir reçu, dès 1981, ce conseil de François Mitterrand : « *vous devez pénétrer dans l'Education nationale* ».

1. Le partenariat entre les deux ministères à partir de 1983

Le ministre met l'accent sur l'éducation qui dépasse et englobe les enseignements artistiques et renforce la collaboration avec les promoteurs de l'action culturelle dans le monde scolaire. Le dossier est confié à une nouvelle structure, créée en 1982, la Direction du développement culturel (DDC).

1.1. Le protocole culture-éducation nationale de 1983

A partir de 1982 le doublement des crédits du ministère de la Culture permet d'assurer un certain nombre d'actions conjointes des deux ministères concernés. La DDC est à l'origine de l'accord ministère de la Culture-ministère de l'Education nationale de 1983 qui entérine les premières expériences et prend en compte pour la première fois l'ensemble des disciplines artistiques à l'école au-delà de la musique et des arts plastiques. Il marque le début du partenariat entre les deux ministères. Il offre en outre une reconnaissance officielle et un cadre réglementaire à ce qui était expérimental, et d'une certaine façon toléré, par rapport aux programmes.

Les deux ministères de l'Education nationale et de la Culture ouvrent un chantier commun dont les travaux déboucheront sur un protocole d'accord fixant les orientations retenues.

Les deux ministres déclarent qu'ils sont convenus de « *développer une politique commune comportant à la fois des mesures prises par chacun dans son propre domaine et des actions conjointes. Cette politique a pour but de répondre aux problèmes actuels des enseignements artistiques, pour enrayer enfin leur dégradation puis de jeter les bases d'une éducation artistique diversifiée dans ses disciplines, élargie dans ses techniques, largement ouverte à une collaboration entre le secteur éducatif et le secteur culturel* ».

Le ministère de l'Éducation nationale se fixe quatre grands objectifs : « *assurer les enseignements artistiques, partout où ils sont obligatoires, les rénover, les diversifier, les ouvrir sur l'environnement culturel* ». Pour assurer ce partenariat le ministère se dote d'une Mission des enseignements artistiques (MAE).

C'est à la suite du protocole de 1983 que se développeront dans les années qui suivent toute une série d'initiatives impliquant les instances culturelles :

- la création des classes culturelles, d'une durée d'une semaine, concerne le patrimoine et l'éducation artistique ;

Le principe des classes du patrimoine mises en place sur le modèle des classes de neige est étendu aux arts plastiques puis à tous les domaines artistiques. La classe se déplace avec son enseignant pendant une semaine pour travailler avec une institution culturelle de création ou de conservation. Les classes culturelles concernent surtout l'école primaire mais les classes du patrimoine qui sont en fait une catégorie de classes culturelles concernent aussi les collèges.

Les premières classes ont été le plus souvent des classes du patrimoine, accueillies dans des lieux prestigieux (Salines royales d'Arc et Senans, Chartreuse de Villeneuve-lès-Avignon). Il existait environ une cinquantaine de centres d'accueil de ce type en 1999.

Les classes culturelles sont passées de cinq en 1985 à 1 300 en 1992-1993, selon le ministère. A celles-ci s'ajoutent encore toutes celles qui sont financées par les parents, les collectivités locales et les coopératives scolaires ;

- le lancement en 1983 par la MAE des 200 premiers ateliers d'arts plastiques en collège ;

Pendant un an des élèves volontaires vont travailler régulièrement avec un enseignant et un artiste ou un professionnel de la culture autour d'un projet de création en commun.

Ces ateliers font appel dès la rentrée 1985 au partenariat. A côté des arts plastiques et de la musique, dix ateliers d'audiovisuels, 35 ateliers de photographie et 25 ateliers d'architecture pourront bénéficier d'un intervenant extérieur, grâce à une collaboration avec les ministères de la Culture pour la photographie et de l'Urbanisme et du Logement pour l'architecture.

A partir de 1987 les ateliers s'étendent à de multiples domaines (infographie, arts appliqués, cinéma et audiovisuel, théâtre et expression dramatique) et deviendront les « *ateliers de pratiques artistiques* ». En 1988 ils sont soumis à un cahier des charges qui précise le fonctionnement et les modalités du partenariat avec les intervenants extérieurs. 1988 verra l'ouverture des ateliers photographie et danse, 1990 celle des ateliers cirque, écriture et patrimoine, 1992, l'atelier paysage. On compte environ 3000 ateliers en 1999, cofinancés, parfois aidés par le mécénat et suivis par les rectorats et les Drac.

- les options : elles sont réservées aux élèves volontaires des lycées. Elles existaient pour la musique et les arts plastiques et sont étendues au cinéma et au théâtre. Elles sont sanctionnées au baccalauréat. Des professionnels de la culture participent aux enseignements de cinéma et de théâtre. Les options diffèrent des ateliers par une orientation à vocation plus professionnelle. C'est l'étape qui précède les classes à horaire aménagé dont la vocation professionnelle est encore plus établie ;
- la formation des enseignants et des professionnels : des programmes conjoints de formation d'enseignants et de professionnels ont été mis en place. Neuf Centres de formation de musiciens intervenants (CFMI) créés dans les universités délivrent un diplôme qui doit garantir la qualité des intervenants extérieurs à l'école.

En 1986 le ministère de l'Education nationale crée la Mission de réflexion et de proposition sur les enseignements artistiques et le ministère de la Culture remplace la délégation au développement culturel créée par Jack Lang par une délégation aux enseignements et aux formations. Le travail de la mission de réflexion présidée par Marcel Landowski aboutit à la promulgation d'une loi sur les enseignements artistiques.

1.2. La loi de 1988 sur les enseignements artistiques

François Léotard sera par ailleurs le promoteur de la dernière grande loi en date relative aux enseignements artistiques. Cette loi d'intentions générales traduit les conceptions développées pendant dix ans par Marcel Landowski.

Le 29 mars 1988 est installé le Haut comité des enseignements artistiques sous la vice-présidence de Marcel Landowski, « *chargé de suivre la mise en œuvre des mesures administratives et financières relatives au développement de ces disciplines* ».

La loi 88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques définit les grandes lignes d'une politique de développement des enseignements artistiques mais confirme en fait l'évolution de ces enseignements depuis la rénovation des collèges et le partenariat avec le secteur culturel.

- les enseignements artistiques sont une composante indispensable de la formation générale ;
- la loi assure à tous les jeunes, à l'école et au collège, une éducation artistique dans les disciplines fondamentales, arts plastiques et éducation musicale ;
- elle élargit l'enseignement à d'autres disciplines grâce à un système d'options complémentaires (nouvelles options de la filière A3 lettres arts, ateliers de pratique artistique et classes culturelles) ;
- elle ouvre l'école aux réalités contemporaines dans les domaines artistiques et culturels, grâce à l'action culturelle en milieu scolaire ;
- elle confirme le principe d'élargissement du champ des disciplines artistiques enseignées dans et hors du système scolaire, dans le cadre d'un système d'options ;
- elle manifeste une volonté déterminée de rapprochement avec le monde culturel, par le biais des intervenants extérieurs en milieu scolaire ;
- elle confirme l'autorité des enseignants titulaires dans leurs classes et la qualité des intervenants qui devront justifier d'une vraie compétence professionnelle en matière artistique.

Destinée selon le ministre, François Léotard, à « *prolonger, pour les disciplines de la sensibilité, l'œuvre que la République a réalisée pour les disciplines de l'esprit par les lois Jules Ferry* », la loi fut votée à l'unanimité par les deux assemblées. Depuis quinze ans, un seul décret d'application, celui qui concerne les intervenants extérieurs, a été publié à ce jour.

2. Du partenariat à la fusion des deux ministères (1988 à 1993)

Après la réélection de François Mitterrand, le nouveau ministre de l'Education nationale, Lionel Jospin, confie dès le mois de juillet 1988 à Pierre Baqué, professeur des universités, la rédaction d'un rapport qui sera remis en janvier 1989 et intitulé « *pour l'accès de tous à la culture artistique* ». Le partenariat entre les deux ministères s'intensifie. Une journée commune de travail réunit même pour la première fois au musée d'Orsay les recteurs et les directeurs régionaux des affaires culturelles.

Il donnera lieu à toute une série d'initiatives :

- au lancement par le Centre national de la cinématographie de l'opération « *Collège au cinéma* », avec le concours financier des départements ;
- à des programmes de sensibilisation dans le domaine de la danse « *Danse à l'école* » et du théâtre (« *L'art d'être spectateur* ») ;

- au développement de « *services éducatifs* » déjà implantés dans les musées et les archives dans d'autres institutions culturelles : monuments historiques, centres d'art contemporain, organismes de spectacle, avec le concours de personnels de l'Education nationale mis à disposition quelques heures ;
- au développement de la lecture à l'école en rapprochant les écoles des bibliothèques et des médiathèques des villes ;
- à l'implication à partir de 1989 du ministère de la Culture dans la politique d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant menée par le ministère de la Jeunesse et des Sports depuis 1984 en liaison avec le ministère de l'Education nationale...

Successeur de Lionel Jospin au ministère de l'Education nationale, Jack Lang devient pour un an en 1992 ministre de l'Education nationale et de la Culture. La Délégation aux enseignements et aux formations, devenue en 1990 la Délégation au développement et aux formations (DDF) disposera de crédits importants mais les « *dispositifs d'excellence* » ne concerneront qu'un petit pourcentage de la classe d'âge considérée. Les actions menées furent nombreuses, aidées par un mouvement de déconcentration au bénéfice des Directions régionales des affaires culturelles et une forte implication des collectivités territoriales. La DDF mit en place dans les derniers mois de 1992 deux concepts territoriaux ; les jumelages et les plans locaux d'éducation artistiques.

Le jumelage est une convention entre une institution culturelle locale et des établissements scolaires qui prévoit des activités variées pour les élèves et les enseignants : rencontres avec les personnels, journées d'information voire de formation, rencontre des élèves avec des artistes, ateliers, documentation pédagogique, spectacles... Cette collaboration doit s'inscrire dans la durée et dans un projet d'ensemble cohérent.

Les Plans locaux d'éducation artistiques (PLEA) sont mis en place à la rentrée scolaire des premiers jumelages ; ils devaient réunir quatre signataires : Culture, Education nationale, Jeunesse et sports à l'initiative d'une collectivité territoriale de référence, en général la commune, parfois le département.

En mars 1993, à la veille des élections législatives, Jack Lang présentera un plan en faveur des enseignements artistiques destiné à sceller le lien entre éducation et culture, assurant l'enseignement obligatoire mais multipliant les formations complémentaires ayant fait leurs preuves depuis une dizaine d'années : ateliers de pratique artistique, classes culturelles, classes à horaire aménagé, jumelage entre établissements et institutions culturelles, actions financées en partenariat avec les collectivités locales, etc.

3. Les enseignements artistiques à l'épreuve des dernières alternances (depuis 1993)

Au lendemain des élections législatives de mars 1993, les deux ministères retrouvent leur indépendance lors de la formation du nouveau gouvernement dirigé par Edouard Balladur mais n'en continuent pas moins leur collaboration : signature d'un protocole interministériel (Education nationale, Culture et Francophonie, Enseignement supérieur et Recherche, Jeunesse et Sports) relatif aux enseignements artistiques, opérations sur les sites en partenariat avec les régions, sélection de treize sites expérimentaux pour le développement de l'enseignement artistique, signature en 1995 d'un nouveau protocole entre l'Education nationale, l'académie des inscriptions et belles lettres, l'académie des beaux-arts et l'académie des sciences morales et politiques, ayant pour objet la création d'un service des actions pédagogiques commun...

Au lendemain des élections législatives de juin 1997, la mission pour le développement de l'éducation artistique créée en 1986 sera dissoute par le ministère de l'Education nationale en juillet 1997. Les ministères de l'Education nationale, de la Culture et de la Jeunesse et des Sports lancent, en juillet 1998, la formule des contrats éducatifs locaux qui concernent des activités offertes aux enfants et aux jeunes en dehors du temps scolaire. Une circulaire commune des deux ministères sur l'éducation artistique de la maternelle à l'université préconise la collaboration entre établissements scolaires et établissements culturels et la concertation avec les collectivités territoriales. De nouveaux projets sont lancés : éducation à l'image, sensibilisation à l'espace construit, rapprochement entre les écoles élémentaires et les écoles de musique, renforcement des relations entre les bibliothèques d'établissements scolaires et les bibliothèques-médiathèques municipales, développement de la formation initiale des enseignants... En mars 2000, lors d'un remaniement ministériel, Jack Lang redevient ministre de l'Education nationale et Catherine Tasca ministre de la Culture et de la Communication.

Jack Lang recrée une « *mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle* ». En concertation avec Catherine Tasca, priorité est donnée à la formation des enseignants dans l'ensemble des domaines artistiques, à la formation des maîtres de l'école élémentaire, au développement des services éducatifs dans les institutions culturelles...

Dès le mois de mai 2000 les deux ministères réfléchissent ensemble à un « *grand dessein* », une politique ambitieuse des arts à l'école. Un plan d'action de la nouvelle mission est envisagé sur cinq ans, les arbitrages budgétaires rendus mi-juillet dotent la politique éducative et culturelle de moyens sans précédent dans l'histoire de ces administrations. En revanche le projet d'un établissement public, une « *agence nationale pour les arts à l'école* » envisagé par Claude Mollard, animateur de la nouvelle mission et d'une sorte de second cabinet, « *culturel* », auprès du ministre de l'Education, n'est pas retenu. La Mission décide de s'appuyer sur le réseau du Centre national de documentation

pédagogique (CNDP) réparti sur l'ensemble du territoire, coordonnant une trentaine de centres régionaux et une centaine de centres départementaux, et rassemblant 3 000 fonctionnaires. Le CNDP deviendra en 2002 le Service pour la culture, les éditions et les ressources pour l'Education nationale (SCEREN).

La Mission s'engage dans une série de visites systématiques dans les académies et occupe boulevard Saint-Germain, à partir de septembre 2000, des locaux qui ne lui avaient pas été officiellement attribués... Elle y accueille les deux ministres pour une réunion de lancement du plan qui sera présenté le 14 décembre, dans le grand auditorium du Louvre. Le même jour Claude Mollard est nommé directeur général du CNDP. Jack Lang affirme que *« de la même manière que nous avons fait reconnaître aux yeux du monde entier l'exception culturelle française, nous allons nous employer à forger l'exception éducative »*. Catherine Tasca souligne *« l'urgence démocratique »* que constitue l'éducation artistique : *« L'éducation artistique doit être proposée à tous, à chaque stade de la scolarité. Elle est au cœur de la mission assignée au ministère de la Culture dès sa création lorsque André Malraux voulut rendre accessibles les grandes œuvres de la création au « plus grand nombre »*.

Le plan de cinq ans vise trois grands objectifs :

- généraliser les apprentissages artistiques et culturels ;
- diversifier les pratiques artistiques ;
- assurer la continuité de l'éducation artistique, de la maternelle au lycée.

Ces objectifs doivent, dans l'esprit de ses promoteurs, s'incarner dans quelques grandes priorités : à partir de l'enseignement primaire, l'accent est mis sur les périodes de franchissement d'un cycle à l'autre, de la grande section de maternelle au cours préparatoire, du CM2 à la 6ème, de la 3ème à la seconde ; dans l'enseignement professionnel, les classes à projet artistique sont prévues dans les lycées professionnels, alors qu'elles ne le sont pas explicitement dans l'enseignement général et technologique. Ce sont les priorités pour la première année du plan. Autres priorités : le travail de la voix, la pratique du chant choral (recommandation d'une chorale dans chaque école), et l'importance donnée à l'image et au cinéma. A partir de 2001 le CNDP édite des Digital video disc (DVD) et prévoit l'acquisition de projecteurs vidéo numériques gérés dans ses centres régionaux et départementaux, l'Etat donnant l'exemple pour entraîner dans son sillage les collectivités locales.

Pour introduire au sein des classes des projets artistiques se déroulant sur une année scolaire et assurer la généralisation des pratiques artistiques, la solution retenue sera la classe à projet artistique et culturel mesure-phare du Plan de cinq ans.

Encadré 2 : Bilan de la première année de mise en œuvre du plan de cinq ans

Jack Lang présente dans un livre récemment publié¹³, les chiffres suivants :

- 25 827 classes à PAC mises en place dès l'année scolaire 2001-2002 dans les établissements des premier et second degrés publics et privés sous contrat ;
- 14 960 ouvertes à l'école primaire, sur des thèmes liés aux arts plastiques (24,6 % des classes), à la musique (19,2 %), au théâtre (14,9 %), à la danse (10,7 %), à la littérature (8,1 %) ou encore au patrimoine (6,4 %) ou au cinéma (6,2 %) ;
- 6 267 classes à PAC créées dont 3 732 en collège, 425 en lycée d'enseignement général et 2 110 en lycée professionnel. Priorité est donnée au théâtre (17 % des classes créées), aux arts plastiques (13 %), à la littérature (13 %) et à la musique (10 %) ;
- de nouveaux domaines se sont renforcés, notamment le patrimoine (8 %), le cinéma (7 %), et la culture scientifique et technique (4 %). D'autres thèmes ont fait leur apparition comme le design (3 %), le cirque (2 %) ou les arts du goût (1 %). L'interdisciplinarité prédomine assez nettement avec 12 % des projets qui font se croiser les disciplines ;
- 4 600 classes à PAC ont également été créées dans l'enseignement privé sous contrat.

L'ancien ministre précise également l'importance des moyens budgétaires mis en œuvre en 2001 pour la première étape du Plan. 42,5 millions d'euros (279 MF) ont été affectés au plan de cinq ans par le ministère de l'Éducation nationale. 10,8 millions d'euros (71 MF) pour l'école, 11,2 millions d'euros (74 MF) pour les collèges et lycées, 3,8 millions d'euros (25 MF) pour l'enseignement privé sous contrat au titre de la parité, 16,6 millions (109 MF) pour le budget du CNDP. A ces sommes s'ajoutent 34,1 millions d'euros (224 MF) du ministère de la Culture et de la Communication. Il était prévu, selon lui, de reconduire ces crédits pour 2002 en y ajoutant 4,5 millions d'euros (30 MF) pour des mesures nouvelles.

Au lendemain des élections présidentielles et législatives de 2002, de nouveaux ministres succèdent aux promoteurs de ce Plan alors appliqué depuis deux ans. Le ministre délégué à l'Enseignement scolaire, Xavier Darcos, et le ministre de la Culture et de la Communication, Jean-Jacques Aillagon, demandent aussitôt aux services d'inspection de leurs deux ministères de rédiger un rapport sur « *l'éducation aux arts et à la culture* ». Ce rapport, présenté au début de l'année 2003, sera évoqué dans le chapitre II du présent rapport, consacré la situation actuelle des enseignements artistiques à l'école.

III - LA DÉCENTRALISATION ET LES INITIATIVES LOCALES

A - LES COLLECTIVITÉS LOCALES ET TERRITORIALES

Avec les lois de décentralisation en 1983 la France a connu une importante réforme administrative qui a profondément modifié le paysage éducatif.

La loi a organisé des transferts de compétences nouvelles de l'État vers les collectivités territoriales, en s'efforçant de constituer des blocs de compétences cohérentes.

¹³ Jack Lang ; *Une école élitaine pour tous* ; Folio Gallimard, 2003.

Or, en matière scolaire le treizième alinéa de la constitution du 27 octobre 1958 dispose que « *l'organisation de l'enseignement public gratuit et laïc à tous les degrés est un devoir de l'Etat* ». L'éducation ne peut donc être complètement décentralisée et, par exception au principe du transfert par blocs de compétences, les lois de décentralisation ont organisé dans l'éducation un système de compétences partagées.

La responsabilité de la pédagogie revient à l'Etat : contenu de l'enseignement, programmes, horaires, diplômes, évaluation et contrôle. Il en va de même pour le statut du personnel et l'enseignement supérieur. La responsabilité du fonctionnement matériel et de l'investissement revient en revanche aux collectivités territoriales : constructions, reconstructions, extensions, grosses réparations et équipement... Les communes assurent la charge des écoles, les départements celle des collèges et les régions celle des lycées et établissements d'enseignement spécial.

Les régions sont en outre chargées de la formation professionnelle et de l'apprentissage. Les départements sont responsables des transports scolaires, sauf en Ile-de-France. Le maire fixe les horaires d'entrée et de sortie des classes des établissements de la commune, après avis du conseil d'administration ou d'école, et il peut dans certains cas utiliser les locaux scolaires. Les collectivités territoriales peuvent organiser des activités éducatives, culturelles ou sportives complémentaires qui ne peuvent se substituer ou porter atteinte aux enseignements mis en place par l'Etat.

La loi a également accru l'autonomie des établissements scolaires. Les lycées et collèges deviennent des établissements publics locaux d'enseignement et sont dotés de la personnalité morale et d'une autonomie pédagogique et éducative formalisée dans un projet d'établissement, d'une autonomie budgétaire et d'une autonomie de gestion de leurs affaires courantes.

Dans les lycées et collèges, la direction administrative et pédagogique est placée sous la responsabilité d'un chef d'établissement, proviseur, pour les lycées, principal, pour les collèges. Dans chaque établissement est institué un conseil d'administration, présidé par le chef d'établissement et composé de membres de droit (équipe de direction), de membres nommés (personnalités qualifiées, représentants des collectivités territoriales) et de membres élus (personnels enseignants, administratifs et de service, élèves et parents). C'est ce conseil qui élabore le projet d'établissement. Chaque lycée ou collège élabore un projet pluriannuel, traduction des objectifs nationaux et des orientations académiques, adapté aux spécificités locales (population scolaire, environnement social, culturel et économique, etc.). Ce projet adopté par le conseil d'administration définit les actions prioritaires à mettre en œuvre dans différents domaines : pédagogie, vie scolaire, cadre de vie...

Il semble aujourd'hui incontestable que les lois de décentralisation ont eu un effet très positif pour la gestion et l'entretien des établissements scolaires mais on ne peut ignorer l'amertume de collectivités territoriales réduites à

n'assurer que le gîte et le couvert. L'une des propositions du rapport sur les enseignements artistiques réalisé à la demande des ministres de l'Éducation nationale et de la Culture est de faire reconnaître par la loi la légitimité des interventions des collectivités locales dans ce champ, ce qui n'est pas le cas aujourd'hui. Lors de son audition, le chef du département de l'éducation et des formations artistiques et culturelles à la délégation au développement et à l'action territoriale du ministère de la Culture, M. Jean-Marc Lauret, a souligné que les grandes lois de décentralisation ont été adoptées avant la loi de 1989 qui institue la dynamique de projet d'établissement. Il estime que les collectivités doivent participer à l'élaboration et au financement, sans les réduire à des guichets de banques.

Le rapport présenté par Mmes Chiffert et Juppé-Leblond¹⁴ rappelle l'effort massif des collectivités locales pour assumer pleinement leurs nouvelles responsabilités, pour adapter, rénover et compléter le réseau des établissements du second degré transférés en 1986.

Au cours de la dernière décennie, les dépenses totales des départements, en fonctionnement et en investissement, en faveur des collèges, sont passées de 1 912 780 € à 2 996 390 €, alors que les régions ont porté principalement leur effort sur les dépenses de fonctionnement des lycées qui ont cru pour la même période de 556 440 € à 877 340 €, tout en maintenant pour ces établissements un seuil d'investissement annuel variant entre 1 941 740 € et 2 355 490 €

« De même, le transfert de compétences 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 26 ans, ont suscité de leur part un fort engagement marqué, entre 1995 et 2000, par un accroissement de leurs dépenses de 1 550 410 € à 2 342 680 € ».

Les inspectrices relèvent en outre, sans pouvoir en évaluer l'ampleur, que 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.

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. La loi a ainsi consolidé leurs missions de service public dans ce domaine.

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.

Le rapport en conclut que *« les collectivités territoriales sont devenues en droit et en fait des acteurs incontournables d'une politique d'éducation artistique ambitieuse dans notre pays [...] elles se trouvent dans la situation*

¹⁴ Mme Christine Juppé-Leblond, Anne Chiffert, M. Gérard Lesage et Mme Marie-Madeleine Krynen ; *L'éducation aux arts et à la culture* ; Rapport présenté au ministre délégué à l'enseignement scolaire et au ministre de la Culture et de la communication. Janvier 2003.

privilegiée 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 décroisement entre institutions culturelles, établissements d'enseignement spécialisé et établissements scolaires, s'effectue ».

B - QUELQUES EXPÉRIENCES AU CARACTÈRE NOVATEUR

En matière d'enseignements artistiques, les collectivités territoriales, au premier rang desquelles les communes, disposent d'un réel pouvoir d'initiative. Certaines, d'horizons politiques différents, ont depuis longtemps mis à profit les possibilités qui leur sont offertes pour s'engager dans la voie de l'innovation et de l'expérimentation. Même lorsqu'elles sont limitées, ces initiatives revêtent toujours un caractère quelque peu révolutionnaire. Ces expériences originales n'ont guère fait florès. Pourtant la preuve a été apportée qu'elles peuvent être pérennes, dynamiques, voire extrêmement ambitieuses en termes d'organisation du temps scolaire et d'activités artistiques proposées. Au vu des résultats enregistrés, elles mériteraient assurément de faire école.

1. Une ville précurseur : Clermont-Ferrand

En 1947, la ville de Clermont-Ferrand décide de faire appel au sein de son conservatoire à des musiciens pour intervenir dans les écoles de la ville, ce qui constituait une grande innovation à cette époque. Un demi-siècle plus tard, en 1997, les ministères de l'Education nationale et de la Culture ont souhaité améliorer ce dispositif et leur assurer une plus grande cohérence. Ce rapprochement a abouti à la mise en place de « *Clermont Musique* ».

Un comité de pilotage a été mis en place avec des représentants des différents ministères, de la commune et du conservatoire national de région, ainsi que l'association départementale de développement musical, en relation avec le conseil général du Puy-de-Dôme.

Dès le printemps 1998 plusieurs orientations ont été proposées. L'intervention des musiciens est conditionnée par l'élaboration d'un projet pédagogique qui définit clairement les contenus et les rôles respectifs des intervenants et des enseignants. La pratique vocale a été encouragée. Les projets sont désormais validés par les inspecteurs de l'Education nationale et les moyens attribués par la commune pour les actions musicales dépendent de l'existence et de la qualité des projets présentés par les écoles.

Les niveaux de formation des enseignants et des intervenants du conservatoire en matière d'éducation musicale étant assez hétérogènes, des stages mixtes leur ont été proposés.

Depuis 1947 une quinzaine d'intervenants du conservatoire enseignaient dans les écoles. La décision d'étendre cette action aux classes de grande section de maternelle exigeait de nouveaux moyens, à savoir le recrutement de quatre intervenants supplémentaires.

La ville de Clermont-Ferrand ne pouvant assumer à elle seule cette charge supplémentaire a demandé aux ministères concernés une participation. Le projet a démarré sans attendre la réponse des ministères qui tardait à venir et en 1998-1999 le nouveau dispositif concernait 31 % des 260 classes élémentaires qui existent à Clermont-Ferrand. Cinquante pour cent des classes de grande section de maternelle ont adhéré au projet.

Les classes qui formalisaient un projet pédagogique cohérent bénéficiaient d'une intervention horaire plus grande. On passait d'une demi-heure, intervention traditionnelle depuis 1947, à une heure pour les classes élémentaires et une demi-heure pour les classes maternelles. Un groupe de suivi a été constitué au niveau local entre les conseillers pédagogiques en éducation musicale de l'inspection académique et la direction du conservatoire afin de suivre de manière rigoureuse le déroulement du projet.

A la rentrée 1999, les projets sont établis non plus par école mais par classe afin de favoriser la responsabilisation des enseignants et des intervenants. Le ministère de la Culture décide une participation à hauteur de 50 % du financement des quatre postes supplémentaires d'intervenants en musique, recrutés sur le grade d'assistants territoriaux spécialisés d'enseignement artistique. La création de ces quatre postes supplémentaires a conduit à une augmentation importante de la participation des écoles : 80 % des classes de grande section et 60 % des classes élémentaires sont inscrites dans le projet.

En 2000-2001, l'action s'ouvre aux classes de moyenne section : 40 % d'entre elles participent à la démarche.

Un coordonnateur est désigné au sein de l'équipe d'intervenants et les quatre nouveaux postes ont été pérennisés à la suite de l'engagement du ministère de la Culture de poursuivre son financement dans le cadre du contrat d'objectif du conservatoire national de région.

En 2002-2003, le maximum de participation a été atteint : plus de 70 % des classes élémentaires participent à la démarche Clermont Musique. On observe aussi l'apparition de projets innovants.

Une évaluation des actions a été mise en place. Elle a d'ores et déjà permis de mettre en évidence des points positifs et des insuffisances. Une meilleure intégration des enseignants musicaux dans les équipes éducatives a été observée mais plusieurs enseignants se sont interrogés sur leur capacité à conduire ce type d'action, faisant ainsi émerger le besoin d'une formation complémentaire.

Par ailleurs, la dernière évaluation fait apparaître qu'environ 30 % des classes ne suivent pas le contrat initial, car leurs projets sont peu précis, peu formalisés - il y a peu d'objectifs de partenariat - voire, pour certains, peu utilisables.

La question s'est alors posée de savoir si, après cinq ans de fonctionnement, l'action ne débouchait pas sur une certaine lassitude des équipes enseignantes et des intervenants.

Cela a conduit le groupe de pilotage à définir des orientations complémentaires qui ne remettent pas en cause les principes mêmes de l'action. Un cahier des charges a été élaboré et doit servir de référence à l'ensemble des actions lesquels doivent désormais s'inscrire dans le cadre d'un contrat tri-annuel qui correspond, dans la pratique, à la durée du projet d'école. Par ailleurs le projet en lui-même est inclus dans le volet culturel du projet d'école.

Cela implique la mise en œuvre d'un seul projet pédagogique pour trois ans. Chaque année un avenant précisera les modalités de fonctionnement, notamment en termes de répartition horaire, puisque le groupe de pilotage a décidé que la dotation horaire ne se fera plus par classe mais par école. La dotation horaire étant globalisée, il appartiendra aux équipes éducatives de répartir cette dotation horaire sur les classes en fonction des projets.

Selon la municipalité, les enseignants et les intervenants observent une évolution dans le comportement, l'attitude, plutôt que dans des compétences strictement disciplinaires des élèves, en mathématiques, en histoire ou en français. L'enseignement de la musique, selon eux, peut apporter un plus en matière de mémorisation pour des compétences purement disciplinaires, mais ceci est très difficile à mesurer. Cette première approche de la musique, enfin, ouvre les enfants de l'école élémentaire à une forme d'expression artistique qui ne leur est pas nécessairement familière et pour laquelle ils peuvent se découvrir un attrait.

2. Le contrat éducatif local de Fontenay-aux-Roses

En 1996, la ville de Fontenay-aux-Roses s'est portée volontaire pour être site pilote dans le cadre de l'aménagement des rythmes scolaires. Ce projet offre aux enfants la possibilité d'une organisation différente du temps scolaire en développant des activités nouvelles : artistiques, culturelles et sportives.

Dans toutes les écoles de Fontenay-aux-Roses, des intervenants spécialisés, des animateurs de la ville ou des éducateurs viennent animer les ateliers, selon les projets de l'école. On compte une trentaine d'intervenants par an sur les douze écoles maternelles et élémentaires. Ils travaillent entre trois et dix-huit heures par semaine selon leur spécialité permettant d'offrir une variété pertinente de disciplines artistiques (musique, dessin, arts plastiques, poterie, danse, conte, théâtre, arts visuels). Le bilan très positif de l'Aménagement des rythmes scolaires (ARS), de 1996 à 1999, a incité la municipalité à poursuivre cette politique de valorisation de l'enseignement artistique et culturel.

A partir de 1999 le Contrat éducatif local (CEL) prévoit l'aménagement du temps scolaire, périscolaire et extrascolaire et donne accès à toutes les disciplines artistiques et sportives. Sa mise en place dans la continuité de l'ARS a permis de garder un certain nombre d'heures en temps scolaire et de renforcer les propositions faites hors temps scolaire, notamment sur le temps de la pause de midi.

Un comité de pilotage élargi du CEL, réunissant tous les intervenants (partenaires financiers, enseignants, coordinateurs, parents d'élèves) a été mis en place pour assurer le suivi de ce programme sur toutes les écoles de la ville. Il est prévu qu'un comité pilotage restreint avec un représentant de chaque intervenant du dispositif se constitue pour 2003-2004 afin d'affiner le suivi du CEL et lui conférer encore plus de pertinence selon le projet des écoles.

Les disciplines proposées (art plastique, musique, chorale, danse, expression corporelle, conte, théâtre, sculpture) représentent au total 139 heures. Douze écoles maternelles et élémentaires sont concernées, ce qui correspond à 87 classes (dont 34 maternelles et 53 élémentaires).

Pour les activités hors temps scolaire, aucune obligation n'existe pour les enfants de participer aux ateliers. Ce libre choix laissé à l'enfant ne fait pas pour autant baisser de manière significative la fréquentation des ateliers, qui est en moyenne de quinze enfants par atelier pour la pause de midi.

Deux tiers du coût du CEL sont pris en charge par la ville et un tiers par différents financeurs (Etat, conseil général et Caisses d'allocations familiales (CAF)).

2.1. Le programme musique à l'école

Ce projet a été mis en place en 1999 par une convention établie avec le ministère de la Culture et de la Communication et le ministère de l'Education nationale. Dans le souci de démocratiser la formation musicale, les deux ministères ont décidé de mettre en œuvre un partenariat privilégié avec les communes qui ont la responsabilité des établissements spécialisés de la musique, pour constituer une véritable complémentarité entre écoles élémentaires et écoles de musique, et même en dernière année de maternelle.

A la demande de la municipalité, le directeur de l'école municipale de musique et de danse a élaboré un projet de collaboration associant l'inspectrice de l'Education nationale, les enseignants, les directeurs d'école et l'école municipale de musique et de danse. La mise en place de ce projet devait être compatible avec le programme de l'Education nationale. Le surcoût lié à l'embauche de personnels compétents en formation musicale a pu être pris en charge par le ministère de la Culture et de la Communication.

Les professeurs sont mis à disposition par l'école de musique pour intervenir dans les écoles pendant les heures de classe afin d'offrir aux enfants scolarisés un enseignement musical de base et de qualité.

L'heure de l'enseignement musical a été définie dans le cadre du programme officiel de l'Éducation nationale qui prévoit une juste répartition entre les activités vocales, instrumentales, corporelles et l'écoute.

Dans le cadre du partenariat pédagogique réunissant l'enseignant et l'intervenant, un travail amorcé par le professeur de l'école de musique pendant le temps qui lui est imparti est poursuivi en classe avec l'instituteur (l'écoute de disques, la motricité, l'exploration d'objets sonores).

Pour assurer une bonne mise en oeuvre et un suivi efficace du projet, un comité de suivi s'est constitué avec les différents intervenants (mairie, directeurs et enseignants des écoles, professeurs de l'EMMDA). Il se réunit à la fin de chaque année scolaire pour faire une évaluation pédagogique et culturelle et éventuellement ajuster le dispositif pour l'année suivante.

Cette année, 47 h d'enseignement (quatre intervenants et une coordinatrice) ont été dispensées dans toutes les écoles de la ville de la grande section maternelle au CE2. A terme, en 2005, toutes les classes seront concernées. Aujourd'hui, ce programme concerne 2 167 enfants.

« *Musique à l'école* » a donné lieu à quelques représentations et notamment en fin d'année scolaire à un concert au théâtre de la ville, avec l'aide instrumentale des classes CHAM du collège.

2.2. Le théâtre

Depuis sept ans, une collaboration régulière a été mise en place entre le théâtre des Sources et les écoles de la ville. Des premiers partenariats se sont développés.

Ce dispositif implique des échanges réguliers entre le théâtre et les écoles et la mise en place de moyens facilitant l'accès des élèves aux activités du théâtre, notamment une programmation « *jeune public* », spécifique dans le temps scolaire. Celle-ci est accompagnée d'un abonnement à deux ou trois spectacles à tarif préférentiel (trois euros par spectacle), en dehors du spectacle gratuit offert par la caisse des écoles à tous les élèves de la ville. Cette convention concerne 1 300 élèves.

Ce jumelage a pour objectif principal, selon la municipalité, de permettre aux enfants scolarisés d'accéder, sans distinction sociale, à une culture vivante, ouverte et contemporaine. Les enfants pourront découvrir un lieu théâtral et les différents métiers qui l'animent, aussi bien artistiques que techniques.

La convention de jumelage entre le théâtre et les écoles prévoit aussi un partenariat dans le cadre des classes à Projet artistique et culturel (PAC).

Le bilan est jugé positif en ce qui concerne l'épanouissement de l'enfant au sein de l'école. La Direction départementale de la jeunesse et des sports (DDJS) estime que l'impact est bénéfique comme le confirment les nombreuses inspections. La ville considère que c'est un élément favorable pour le devenir des enfants et leur éducation. Tout cela se fait toutefois au prix de réunions de

coordination assez lourdes. Dans le cadre de « *musique à l'école* », l'académie a accepté de comptabiliser un temps de coordination pour les enseignants, ce qui était jugé indispensable pour que les ceux-ci, comme le souhaite l'Education nationale, soient partie prenante de l'initiative.

3. Epinal : présentation d'une expérience particulièrement originale

3.1. Un programme très ambitieux

En 1989, après avoir étudié les travaux des chronobiologistes et afin de lutter contre l'échec scolaire, la municipalité d'Epinal a estimé qu'il fallait rendre l'école attractive, tendre vers une égalité des chances pour tous les enfants et en aménageant les horaires, mieux intégrer l'enfant dans la vie.

Elle a décidé de faire classe tous les matins de 8 h à 12 h, une après-midi de la semaine étant consacrée aux activités culturelles et sportives prévues au programme de l'Education nationale et de passer d'une semaine scolaire de 27 h à une semaine de 22 h ou 22 h 30. Ainsi, cinq matinées de 4 h de cours (lundi, mardi, mercredi, jeudi et vendredi), seraient consacrées aux disciplines obligatoires et une après-midi par semaine consacrée aux activités culturelles et sportives de l'école. Les autres après-midi, le mardi, jeudi et vendredi, les enfants se rendent à l'école comme d'habitude, mais ils sont pris en charge par la ville qui propose des activités dans le domaine sportif et surtout culturel. Les enfants sont accompagnés depuis l'école sur les différents lieux d'activité. Ils terminent leur journée à 16 h 30.

Au total, l'enfant est pris en charge 32 heures par semaine. Le temps de travail purement scolaire représente 22 h 30 ; le reste du temps, réparti en trois après-midi, les enfants pratiquent une activité de deux heures durant lesquelles ils sont encadrés par des personnes compétentes et diplômées. Chaque activité dure un trimestre et est dispensée à raison de deux heures par semaine. L'enfant n'a pas le choix : ces trois activités lui sont imposées.

En revanche, dans le cursus total, tout au long de sa scolarité il pratiquera entre 75 et 80 activités différentes. Celles-ci sont approchées de façon plutôt ludique. Ces activités sont panachées, certaines sont sportives et d'autres culturelles et artistiques. Au départ, les activités étaient surtout culturelles et, très vite, la municipalité a estimé que toutes les activités d'enseignement artistique étaient très profitables aux enfants, notamment dans les quartiers les plus difficiles.

Toutes ces activités et classes sont divisées en deux groupes. Un intervenant prend en charge dix à quinze élèves, mais jamais plus. Les activités pratiquées touchent à tous les domaines : la céramique, la poterie, la sculpture, le dessin, la peinture, l'image numérique, le mime, la danse, le théâtre, la photographie etc.

Pour les arts plastiques, la municipalité a employé les professeurs de son école des beaux-arts ou recruté des personnes sorties avec un de ses diplômes (DNAP ou DNSEP). Pour la musique, elle a parfois fait intervenir les professeurs de l'école de musique, mais souvent des intervenants munis de diplômes universitaires de musicien. En audiovisuel, les intervenants sont plutôt du niveau Brevet d'études professionnelles (BEP). En option musique, à une époque la ville a fait appel à des personnes disposant d'un brevet d'Etat « *animateurs et techniciens d'animation populaire* » délivré par le ministère de la Jeunesse et des Sports. En arts plastiques, les intervenants peuvent justifier de brevets professionnels d'assistants, d'animateurs ou de techniciens.

La municipalité reconnaît qu'elle n'a pas trouvé au début une juste répartition entre activités sportives et artistiques car elle éprouvait des difficultés à recruter des intervenants compétents, les personnes maîtrisant les savoirs techniques n'ayant pas toutes les compétences pédagogiques nécessaires pour s'adresser à de jeunes enfants. Aujourd'hui la tendance serait de développer plutôt les enseignements artistiques que les disciplines sportives.

Pour toutes les disciplines enseignées dans le cadre des activités municipales, le programme et le projet pédagogique sont validés par l'Education nationale.

Un comité de suivi composé de représentants de l'Education nationale, des inspecteurs départementaux, des conseillers pédagogiques, des inspecteurs de Jeunesse et sports, des services concernés de la ville, des parents d'élèves et des enseignants valide toutes les actions menées par la ville et, tout au long de l'année, vérifie *in situ* le bon déroulement des activités.

Le principe de cet aménagement du temps de l'enfant a été décidé en concertation avec les enseignants des écoles. Chaque école, si elle le souhaite, peut adhérer à ce principe, s'il y a unanimité du conseil d'école. Ensuite les parents votent et doivent se prononcer favorablement à plus de 70 %.

Les enfants commencent leur journée plus tôt que les autres écoles et la finissent un peu plus tard. Les vacances intermédiaires sont très peu réduites, un jour maximum au printemps. Le programme est appliqué en totalité. Pour ce faire, l'année scolaire est prolongée, suivant les années et les ponts, de deux semaines et demie à trois semaines.

Douze écoles sur les trente-cinq que compte la ville sont concernées, ce qui représente un peu plus d'un tiers des enfants.

La municipalité indique que d'autres projets sont en cours : une école fonctionne avec une classe artistique. L'enseignement artistique est dispensé en dehors des horaires scolaires proprement dits. Les activités sont gratuites, non obligatoires mais tout le monde y participe. Cela n'empêche pas l'instituteur d'avoir éventuellement durant son temps scolaire des « *intervenants ville* » pour tel ou tel projet spécifique qu'il mène dans le cadre de ce temps.

Une autre école fonctionne avec des classes artistiques selon des horaires habituels. Trois domaines sont abordés : le théâtre, la musique et les arts plastiques. Chaque classe bénéficie de trois heures d'intervention. Les interventions dans les classes sont souvent éclatées, mais se pratiquent en présence des enseignants. Les enfants bénéficient de la présence des intervenants de la ville qui met à disposition trois heures chaque semaine dans chaque classe.

La ville d'Epinal a également institué des Classes à horaires aménagés musique (CHAM). Dans cette école, la classe à horaires aménagés musique va du CE1 au CM2 et a été prolongée jusqu'au collège. Le département n'ayant pas financé, c'est la ville qui prend cette charge car elle estime regrettable et de ne pas poursuivre ces classes au collège.

L'enseignement se fait à l'école nationale de musique. Sur 48 professeurs de l'école nationale de musique, 40 interviennent dans cette école à horaires aménagés musique. Les enfants choisissent l'instrument qu'ils veulent pratiquer, il est possible d'apprendre la plupart des instruments (piano, violon, violoncelle, tuba, trombone, batterie, trompette, xylophone, hautbois, clarinette, contrebasse, guitare, harpe, flûte, saxo).

Des actions éducatives innovantes sont parfois conduites dans des classes situées dans une école ne développant aucun projet global d'établissement. Elles peuvent concerner des projets tels qu'environnement, sculpture, art contemporain, aménagement audiovisuel et plastique, cirque, théâtre, représentation de l'enfant dans l'art, théâtre, musique et fresques murales.

La ville d'Epinal peut en outre se prévaloir d'ateliers de pratique artistique, théâtre et musique et de classes à projet artistique et culturel.

3.2. Un bilan très positif aux yeux de la municipalité

Selon le maire d'Epinal, cette politique permet à l'enfant de mieux connaître sa ville et de mieux s'intégrer dans toutes les structures. Des activités telles que « *l'heure du conte* » ont suscité des inscriptions de parents entraînés par leurs enfants à la bibliothèque municipale.

Pour l'élu, la presque totalité des parents qui assistent aux spectacles organisés par les directeurs d'écoles dans l'auditorium - fréquenté par les cinq à 10 % de la population qui assistent aux concerts - avoue n'avoir jamais pénétré dans cet auditorium qui a pourtant vingt ans d'existence.

De son point de vue, il est essentiel que la pratique des activités, notamment artistiques, se fasse dans les lieux traditionnels de la ville et non pas dans le cadre de l'école : le théâtre se fait au théâtre, l'heure du conte se passe à la bibliothèque, l'escrime se déroule dans la salle d'armes. En effet, les enfants vivent dans la ville et intègrent ainsi ses structures. Pour eux, il sera banal d'entrer à l'auditorium alors que pour leurs parents cela restera l'exception.

3.3. *Les financements*

Dans le tiers des écoles, le surcoût de l'aménagement du temps de l'enfant par rapport à une scolarité classique s'élève à un peu plus de deux millions d'euros desquels il faut déduire les sommes perçues au titre du contrat éducatif local et le financement de la CAF. Finalement, le coût résiduel à la charge de la ville est de 1,2 million d'euros.

Pour une centaine d'enfants, le surcoût de la classe à horaires aménagés musique atteint 150 000 € par rapport à une scolarité classique.

Pour toutes les autres activités artistiques, il y a une participation financière effective de l'Education nationale, la ville fournit les intervenants, 1 400 h ce qui représente environ 45 000 €

On évalue au total à 220 le nombre des intervenants dans l'école et autour de l'école. En période scolaire, les personnes interviennent dans l'école, mais aussi hors temps scolaire, en périscolaire. Les enfants peuvent retrouver la pratique à laquelle ils ont été éveillés à l'école, quelle que soit la forme retenue, notamment durant les congés et le mercredi grâce à une carte d'animation municipale.

Des stages sont organisés, encadrés avec dix à vingt enfants suivant le type de stage : sport, disciplines scientifiques ou artistiques, éveil à la science. Les enfants sont occupés toute l'année par le biais de cette carte d'animation municipale. La ville demande huit euros pour le premier enfant et six euros pour le deuxième. Durant les vacances, les enfants peuvent choisir des stages de huit jours. Souvent c'est par demi-journée, ils peuvent pratiquer l'escrime le matin et le théâtre l'après-midi. Le panel proposé ne touche pas toutes les disciplines, mais une trentaine d'activités. Ce tarif ne bénéficie qu'aux habitants d'Epinal. Pour les personnes extérieures, le prix est multiplié par cinq ou six, mais cela reste encore symbolique par rapport au coût réel, selon la municipalité.

4. Des expériences originales et ambitieuses dans de petites villes

4.1. *Marcoussis*

Marcoussis est une petite commune de l'Essonne (7 000 habitants) qui a choisi d'inscrire parmi ses priorités politiques la démocratisation de l'accès à la culture et particulièrement à l'enseignement des disciplines artistiques. L'un des instruments clés de cette politique a été le conservatoire de musique devenu aujourd'hui « *Ecole des Arts* » qui compte plus de 1 500 adhérents.

Selon le directeur du conservatoire, Denis Cuniot auditionné par la section, l'un des indicateurs de réussite de l'aventure atypique menée par l'équipe municipale est le pourcentage élevé d'adolescents encore présents au conservatoire, alors que les élèves « *abandonnent* » traditionnellement l'enseignement de la musique au bout de trois ans.

Tout en étant persuadés que la culture et l'éducation artistique peuvent changer une ville, les élus ont aussi été confrontés aux difficultés et choix budgétaires imposés par la poursuite de cette politique.

En 1991, la municipalité tente d'imposer un « *numerus clausus* », contesté par l'équipe pédagogique, qui y voit un choix élitiste, contraire aux choix politiques de démocratisation de l'art sur la durée.

Parents et élèves se mobilisent pour défendre leur directeur démissionnaire et imposent la poursuite du projet à l'équipe municipale. L'ensemble des citoyens de la ville s'était approprié un projet politique original et acceptait par cette mobilisation de le financer.

En 1995, une nouvelle équipe municipale crée l'« *Ecole des arts de Marcoussis* », élargissant l'expérience à la danse (danse classique, danse moderne, jazz, danse contemporaine), au théâtre et aux arts plastiques.

Une série de mesures a été instaurée, de nouveaux moyens ont été accordés, les professeurs ont été titularisés, une modulation des tarifs en fonctions du quotient familial instaurée, pour les enfants comme pour les adultes. Ces derniers sont acceptés « *au prix coûtant* ». On notera que cette pratique du quotient familial est assez rare dans les conservatoires municipaux.

Le budget de l'« *Ecole des Arts* » représente 8 % du budget de fonctionnement et l'ensemble du budget de la culture de la ville, y compris programmation des diverses créations, représente 13 % du budget de la ville.

4.2. Amilly (Loiret)

La ville d'Amilly est située dans le Loiret, au bord du Loing et du canal de Briare. Elle compte 12 000 habitants, répartis sur un vaste territoire (4 000 ha), certains quartiers se rattachant pratiquement à Montargis, d'autres ayant un caractère nettement rural. Amilly se présente comme « *ville des arts* » et possède une école municipale de musique, une école municipale de danse et une école municipale d'art.

L'école municipale de musique a été installée en 1991 dans la maison du Maître située dans un parc boisé, le domaine de La Pailleterie. Elle accueille en éveil musical les enfants dès l'âge de cinq ans. Les classes d'éveil et de formation musicale enseignent l'accordéon, la batterie, la flûte à bec, la flûte traversière, la clarinette, le saxophone, la trompette, la guitare, le clavecin, le piano, le violon, le violoncelle, l'alto, la contrebasse. Chorale d'enfants, musique de chambre, orchestres (symphonique, jazz et guitare), orchestre de musique ancienne réunissant flûte à bec et clavecin, cours de déchiffrage (piano) et cours de basse continue (clavecin) sont au programme. L'école accueille environ 220 élèves.

Le cursus des études est réparti en trois cycles, à la fin de chaque cycle, un examen de passage est obligatoire et le dernier cycle est sanctionné par le diplôme départemental d'instrument ou de formation musicale.

Des auditions sont données tout au long de l'année scolaire pour permettre aux élèves de présenter leur travail et de faire connaître leur activité. L'école dispose d'instruments mis à la disposition des élèves par l'intermédiaire de l'association des parents d'élèves et élèves de l'école..

La ville a inauguré récemment un orgue de facture flamande qui permet d'interpréter des œuvres du XVIIème siècle.

Des classes de musique créées en 2002 dans le cadre du contrat éducatif local sont proposées aux quatre écoles élémentaires. Elles concernent deux classes chaque année (CP/CE1), fonctionnent une semaine avec des enseignants et des intervenants et avec l'Institut international de musique électro-acoustique de Bourges.

L'école municipale de danse propose à la fois des cours de modern-jazz pour les enfants, garçons et filles, dès l'âge de quatre ans, les adolescents et les adultes et des séances de relaxation - assouplissements pour les adultes. Depuis la dernière rentrée les élèves de plus de dix ans peuvent aussi participer à des ateliers chorégraphiques d'une durée hebdomadaire de 90 minutes, en complément du cours technique. Les cours sont dispensés dans la salle d'activités d'une école maternelle. L'école accueille une soixantaine de jeunes élèves.

L'école municipale des arts est située, à proximité de l'école municipale de musique, sur le site de La Pailleterie. Elle propose des ateliers, à raison de deux heures par semaine, ouverts aux enfants à partir de six ans, aux adolescents et aux adultes. Les techniques utilisées sont la craie, le crayon, le fusain, le lavis, l'aquarelle, la peinture à l'huile, la peinture acrylique, le modelage, la sculpture et la mosaïque. L'école met en place des ateliers ponctuels : modèle vivant, vitraux... Elle accueille, elle aussi, une soixantaine de jeunes élèves.

Dans le cadre du Contrat éducatif local, des classes d'art et du patrimoine ont été créées et sont proposées chaque année à deux classes (fonctionnement sur une semaine).

Plusieurs associations interviennent également dans la politique culturelle de la ville : « *Amilly Spectacles* » qui organise une saison de concerts de jazz, « *Les jardins d'agrément* » qui organise des concerts de musique baroque, aide à la création de disques et l'accueil en résidence de musiciens, « *Galerie d'ARTistes* » (sic) qui organise des expositions, des visites scolaires et diverses conférences...

Durant une semaine, chaque été, des académies musicales d'été (musique classique et préromantique, musique baroque) sont proposées à des élèves de niveau supérieur de conservatoire et de niveaux moyen à supérieur de la région, de France ou de l'étranger.

La ville d'Amilly a en outre installé en 1989 sur le même site un musée des arts et traditions populaires rappelant les activités locales traditionnelles : métiers du bois, agriculture, exploitation du fer, de la terre, du sable, batellerie, industrie... Elle souhaite que ce musée devienne un conservatoire des objets familiers rappelant les techniques ancestrales.

Une saison culturelle d'Amilly accueille cette année un sculpteur d'origine américaine (colonnes et dallages), divers concerts : « *jeunes talents* » (sonates de Bach, flûte à bec et clavecin puis Bach, Boismortier, Campra, Telemann, violoncelle et clavecin), variétés (un chanteur mauritanien puis un ensemble rock, musique celtique et tzigane), musique ancienne (instruments à vent des XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles), jazz, musique de chambre (répertoire allant de la Renaissance à nos jours), un spectacle musical d'après « le conte du Graal » de Chrétien de Troyes et un artiste brésilien, chef de file de la musique pop brésilienne...

Parmi les projets de classes culturelles pour l'année 2004, on relève :

- « *Match d'impros* » (CM1) théâtre et création de matchs d'improvisation ;
- « *animusons-nous !* » (CE1-CE2), création d'une animation de l'architecture de l'école à partir de formes animales fantastiques et imaginaires sur le thème du mimétisme ;
- « *il faut donner du temps au temps* » (CE1), donner à voir diverses formes d'expressions de la notion de temps par la réalisation de modules en constante évolution, découverte d'un artiste et de la rigueur du travail de création, expérimentations plastiques, éducation du regard, travail en photographies sur les notions d'instant et de durée...

IV - LE MONDE ASSOCIATIF, UN RÔLE PRÉCURSEUR ET UNE IMPLICATION PERMANENTE ET INDISPENSABLE

A - L'ENRACINEMENT DANS L'ÉDUCATION POPULAIRE

L'histoire de l'éducation populaire est fondamentale dans la naissance d'une politique publique de la culture. Dès le début du XIX^{ème} siècle, l'éducation populaire est un projet social, une ambition d'émancipation du peuple par le savoir pour instaurer une société nouvelle. Il y a, à l'origine, plusieurs courants : le courant catholique ou protestant, le courant laïque ou républicain et le courant ouvrier.

De 1875 à 1900, il s'agit pour les laïques, d'instruire le peuple en vue d'une citoyenneté républicaine et pour les catholiques de l'instruire pour restaurer un nouvel ordre chrétien.

Ce sont les rendez-vous historiques de 1936 et de 1945 qui ont posé le problème de la responsabilité des collectivités publiques dans ce domaine. En 1936, il s'agit d'instaurer le loisir populaire pour construire une société « *saine et heureuse* » selon la formule de Léo Lagrange. Cette période marque un renouveau de l'éducation populaire. En 1945, il s'agit de « *former le peuple à une culture « militante » pour renforcer une république progressiste en lutte contre les forces réactionnaires et les puissances d'argent* » (Dumazedier) et de « *créer des loisirs sains et éducatifs pour mener à bien l'immense œuvre de rénovation nationale* » (revue « *L'action laïque* », 1950).

Les grands courants de l'éducation populaires se rencontrent à la Libération : catholiques, protestants, francs-maçons et militants ouvriers s'étaient déjà retrouvés dans les maquis de la Résistance. Les dynamiques successives du Front populaire puis de la Résistance donnent une nouvelle vigueur à l'éducation populaire et entraînent un mouvement d'institutionnalisation.

Le régime de Vichy avait institué un système d'agrément et de subvention qui n'est pas remis en question à la Libération. Dès lors l'éducation populaire sera sous la tutelle de la « *Jeunesse et des Sports* ».

La création du ministère des Affaires culturelles a distendu le lien très fort qui s'était progressivement tissé entre l'école, la culture et l'éducation populaire et qui n'a jamais été aussi fort que dans les années d'après-guerre, souligne lors de son audition Catherine Tasca. A partir de la fin des années cinquante, on a assisté à la fin d'un cycle où l'éducation populaire et la décentralisation théâtrale avaient partie liée, cheminaient ensemble et s'épaulaient.

Non seulement dans la constitution du ministère de la Culture mais aussi à la tête des premières entreprises culturelles de la décentralisation théâtrale, se trouvaient en général des militants de l'éducation populaire et des agents qui avaient des métiers liés à l'éducation populaire, ainsi à Jeunesse et sports, et les conseillers techniques et pédagogiques de Jeunesse et sports ont fourni le premier vivier de l'encadrement des politiques culturelles dans l'ère Malraux. Cependant, avec la création de ce ministère, il y a eu dissociation des objectifs, objectifs artistiques et objectifs éducatifs, et évolutions divergentes. L'Education nationale s'est consacrée à sa mission fondamentale, la transmission des savoirs, pendant que l'administration de la Culture allait de plus en plus centrer ses efforts sur l'aide à la création et à la diffusion.

B - LE DÉVELOPPEMENT DE LA MOUVANCE ASSOCIATIVE DEPUIS LE DÉBUT DES ANNÉES 1980

Précurseur tant sur les méthodes que sur les domaines investis, le monde associatif s'est très vite imposé comme un partenaire essentiel des ministères chargés de la Jeunesse et des Sports et de la Culture. Sa capacité à intervenir de manière souple et innovante, à répondre aux besoins dès leur émergence en a fait aussi le partenaire privilégié des collectivités locales lorsque celles-ci ont accédé à de nouvelles compétences en 1983.

Sans la participation des associations culturelles et artistiques, nombre d'équipements culturels ne pourraient pas fonctionner.

La mouvance associative s'est fortement développée comme autant de relais dans et hors du temps scolaire depuis une vingtaine d'années, à partir du processus d'ouverture de l'école. La Ligue de l'enseignement a pris une part décisive dans le développement du théâtre pour enfants, les maisons de jeunes et de la culture, les foyers Léo-Lagrange, les foyers ruraux, les maisons de quartier, les centres sociaux se sont mobilisés pour l'éducation artistique dans le temps scolaire comme dans les loisirs.

Pourtant beaucoup d'entre elles ont eu parfois du mal à se maintenir dans un contexte de restrictions budgétaires qui ne leur assure ni la pérennité, ni le montant des subventions nécessaires à la poursuite de leur activité¹⁵.

C - UNE ACTION DYNAMIQUE

En Basse-Normandie, des associations ont été à l'origine d'événements culturels qui ont dynamisé le tissu urbain.

En Picardie, de nombreuses associations socioculturelles se sont développées dans les communes qui menaient une politique de la ville prenant en compte la dimension artistique.

Dans le limousin, de nombreuses associations dont principalement la Fédération des œuvres laïques et Peuple et culture se sont professionnalisées pour pouvoir mieux s'implanter dans ce secteur.

Des exemples riches d'innovation peuvent être relevés ainsi sur tout le territoire. Les reprendre ici serait trop long. Ils font l'objet de l'annexe n° 1.

¹⁵ Cf. Le Monde de l'éducation, décembre 1996.

CHAPITRE II

PANORAMA DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE EN EUROPE

L'image présentée ci-après de l'enseignement des disciplines artistiques en Europe trouve pour l'essentiel son origine dans une étude réalisée dans le courant de l'année 1996 par le professeur Ken Robinson de l'université de Warwick. Cette étude a été entreprise à l'initiative du Comité de la culture du conseil de l'Europe dans le prolongement d'un rapport information intitulé « *Education et culture* ». Reconnaisant l'influence fondamentale de l'éducation officielle sur la participation des jeunes aux activités créatives et artistiques et sur leur comportement dans ce domaine, le comité a souhaité disposer d'une vision claire des dispositions existant en matière d'éducation artistique dans un certain nombre d'Etats membres jugés représentatifs.

Les pays du Conseil de l'Europe n'ayant pas tous fait l'objet d'une analyse particulière, le présent aperçu comporte inévitablement des limites. En outre, les différences dans l'organisation de l'enseignement et des concepts sur lesquels il repose sont suffisantes pour interdire toute comparaison terme à terme entre pays. Ainsi, par exemple, les mots « *éducation* » et « *enseignement* » sont ici employés indifféremment, la querelle politico-sémantique que recouvre en France l'utilisation de l'un ou l'autre de ces termes ne trouvant pas partout en Europe son équivalent.

I - LES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF

D'un pays à l'autre tout varie. D'une part les définitions ne recouvrent pas partout la même réalité et le champ des disciplines artistiques enseignées se révèle plus ou moins étendu. D'autre part, les programmes et les horaires sont conçus et calculés en fonction de l'organisation générale de la scolarité. En dépit de ces différences, des similitudes se dégagent qui dispensent de procéder à une présentation sous forme de micro-monographies.

A - LE CHAMP PLUS OU MOINS VASTE DES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

A partir de l'observation, qui ne porte que sur une vingtaine de pays européens, dont une dizaine appartenant à l'Union européenne, il est possible d'établir une classification sommaire de ces pays en quatre groupes si l'on retient pour critère le nombre de disciplines artistiques enseignées.

Bien que d'importantes variations existent dans l'organisation de l'enseignement en fonction de l'âge des enfants et de la nature des programmes, on peut noter que toutes les dispositions dont il est question ci-après sont incluses dans les programmes dits statutaires.

Paradoxalement, beaucoup de grands pays ont opté pour un enseignement minimal. Ils composent le premier groupe, celui dans lequel les enfants ne bénéficient généralement que d'une éducation à la musique et aux arts plastiques, pour reprendre la terminologie française. Aucun Etat, semble-t-il, n'a exclu ces disciplines artistiques de son enseignement. En dehors de la France, on recense dans ce groupe trois pays majeurs de l'Union européenne : l'Allemagne, l'Espagne et l'Italie, mais aussi l'Irlande du Nord, où existe toutefois un enseignement optionnel de théâtre, et un certain nombre de pays du Conseil de l'Europe tels que la Pologne, la Roumanie, la Slovénie, la Moldavie - l'enseignement y est assuré par des institutions spécialisées, écoles d'art, de musique ou de beaux-arts - ou la Turquie. Encore faut-il préciser que la Pologne a choisi d'inscrire un enseignement d'éléments de théâtre et de cinéma dans les programmes obligatoires de polonais et d'histoire et qu'en Allemagne s'ajoutent parfois à ces enseignements des disciplines telles que travaux manuels, tissage et... littérature.

Précisons enfin que la Roumanie prévoit la possibilité d'intégrer les élèves qui témoignent de dons particuliers dans des écoles spécialisées de musique ou de beaux-arts afin de développer dans les meilleures conditions possibles leurs talents et leurs aptitudes artistiques.

Un deuxième groupe pourrait être constitué par les pays qui enrichissent cet enseignement de base par celui de la danse et/ou du théâtre, le plus souvent assuré dans le cadre des cours d'éducation physique et de littérature. L'art dramatique fait partie du programme statutaire en Ecosse - qui n'applique pas le programme national établi pour l'Angleterre et le pays de Galles - et en Grèce. La danse est inscrite dans ceux de la Bulgarie et de la Croatie ; danse et théâtre sont enseignés en Angleterre et au pays de Galles. On peut noter que la Croatie a en outre intégré à son programme scolaire le modelage et « *l'écriture créative* ».

Un troisième groupe de pays a préféré ajouter l'artisanat à l'enseignement de la musique et des arts plastiques. Peuvent être citées dans ce groupe l'Autriche, la Finlande, la Lituanie et la Suisse. Ces activités créatrices manuelles, ainsi que les nomment les Suisses, recouvrent aussi bien des travaux d'aiguille que le travail du bois. Bizarrie, la Finlande, qui a inscrit la danse et le théâtre parmi les enseignements optionnels, distingue le tissage de l'artisanat et classe parmi les « *arts* » l'économie domestique, les matières techniques et l'éducation physique.

Enfin, certains pays offrent un panel très complet : arts plastiques, musique, danse et artisanat font partie du programme obligatoire en Lettonie. La palette néerlandaise est encore plus riche puisqu'il faut y ajouter le théâtre. Il est vrai que ces enseignements sont obligatoires ou optionnels suivants l'âge des enfants scolarisés.

La palme de l'originalité en matière d'enseignements artistiques revient indiscutablement à la Norvège puisque les arts n'y sont pas considérés comme une composante spécifique du programme scolaire. Comment pourrait-il en être autrement dans un pays où l'enseignement repose sur un traitement thématique des principes de l'éducation ? Dans ce cadre les arts ont *ipso facto* vocation à chevaucher d'autres disciplines, la promotion de la créativité s'arrangeant mal d'une distinction entre arts et sciences. Le document de politique nationale norvégien place sur le même plan l'aptitude à trouver des solutions inédites à un problème donné, l'identification de relations nouvelles par la pensée et l'expérimentation, le développement de nouvelles normes pour l'évaluation et la collaboration, et les capacités à concevoir des formes novatrices d'expression artistique. Il découle assez logiquement de cette conception que « *les talents créatifs se manifestent par des machines, des outils et des routines nouveaux et améliorés, dans les résultats du travail et de la recherche, dans des critères améliorés d'évaluation et de jugement, dans les constructions, les peintures, la musique, la danse et la poésie* ».

Il ressort de ce premier constat que les situations en Europe sont très dissemblables au regard de la conception de l'art et du nombre de disciplines artistiques enseignées.

B - DISPOSITIONS POUR L'ENSEIGNEMENT DES ARTS

De la même façon que les choix opérés par les pays membres du Conseil de l'Europe en matière de disciplines artistiques à enseigner diffèrent, les modalités d'application des programmes varient sensiblement de pays à l'autre. Ces variations résultent essentiellement du degré de liberté dont disposent des écoles pour mettre en œuvre ces programmes et des cycles qui structurent la scolarité.

1. L'autonomie relative des établissements scolaires

L'éventail des possibilités dont jouissent les établissements scolaires pour organiser l'enseignement à leur convenance est, soit très large, soit inexistant.

Premier cas de figure : une liberté quasi totale. Des pays tels que l'Ecosse ou la Lituanie disposent d'une très grande latitude qui s'explique essentiellement par l'absence de règles contraignantes établies par les autorités nationales. C'est ainsi qu'en Ecosse, où il n'existe pas de programmes obligatoires définis mais des circulaires émises par le Département de l'éducation écossaise qui permettent d'assurer une relative cohérence des programmes à l'échelle du territoire, la responsabilité de mettre en place un programme cohérent par rapport à ces textes revient aux autorités locales et aux chefs d'établissements. A partir de ces

directives nationales et des dispositions régionales, les professeurs et les responsables administratifs sélectionnent et organisent le développement des cours, des modules et autres activités. Dans l'accomplissement de cette tâche, ils sont appelés à tenir compte de la qualification, de l'expertise et de l'intérêt de l'équipe enseignante. Une série de programmes pour chaque niveau du secondaire en correspondance avec les programmes des écoles primaires est donc préparée. De manière assez similaire, les enseignants lituaniens sont invités à développer leurs propres méthodes et créer des programmes individuels à partir des conceptions retenues par le ministère de l'Éducation et de la Science, des Programmes généraux et des Normes. Par ailleurs, les buts concrets et objectifs des programmes ainsi élaborés doivent être précisés et, là encore, des critères tels que le type d'école et la spécialisation de l'enseignant sont pris en considération dans le cadre de l'élaboration du programme.

Le cas de la Suède et celui de la Finlande illustre bien un deuxième niveau d'organisation possible, où les contraintes nationales apparaissent légèrement renforcées. Ainsi, en Suède, chaque discipline figurant dans le programme statutaire est obligatoire. Cependant, comme il n'existe aucune déclinaison de ce programme par classe, chaque établissement décide dans le cadre de directives nationales du moment où seront introduites ces différentes matières. En Finlande, où seuls l'enseignement des arts et de la musique sont obligatoires, les écoles sont libres, dans le cadre du programme statutaire, de privilégier telle ou telle discipline artistique ou pratique. La situation de l'Autriche est quelque peu singulière dans la mesure où les matières obligatoires varient d'une école à l'autre. Par ailleurs, il existe dans ce pays plusieurs types de collèges offrant un enseignement centré sur des disciplines particulières (langues vivantes, sport, musique...), dans lesquels les enfants peuvent prétendre entrer sans avoir à passer de tests d'aptitudes. Il est à noter que les programmes obligatoires d'enseignements artistiques ne s'appliquent pas à l'enseignement professionnel.

Dans la plupart des autres pays l'enseignement consiste dans l'application plus ou moins souple.

2. La mise en œuvre des programmes obligatoires

Les situations que l'on rencontre le plus fréquemment en Europe sont celles où les programmes obligatoires sont modulés dans leur application. Ces modulations tiennent au statut des différentes disciplines et à l'âge des enfants concernés (cycles). En d'autres termes, la « *mise en musique* » des programmes d'enseignements artistiques passe par la réalisation d'un équilibre plus ou moins subtil entre matières obligatoires et facultatives.

L'exemple allemand apparaît particulièrement significatif à cet égard. L'enseignement des arts fait partie du programme fondamental de l'école élémentaire (deux à quatre heures par semaine). Dans l'enseignement secondaire, qu'il s'agisse du niveau correspondant à notre collège ou à notre lycée (gymnasium), une possibilité est offerte aux élèves de choisir entre l'art et la

musique. Dans tous les cas, ces disciplines occupent une à quatre heures par semaine, voire cinq à six pour ceux d'entre eux qui souhaitent suivre des cours renforcés. Le principe est le même dans les autres écoles élémentaires qui proposent des cycles courts : les élèves peuvent choisir de suivre un enseignement en arts plastiques ou en musique, mais ne peuvent s'en dispenser. Dans ces établissements, on encourage particulièrement le travail interdisciplinaire. Au *gymnasium*, les lycéens sont dans un premier temps incités à essayer des options différentes puis à opter, au niveau supérieur, entre des cours de base d'éducation artistique ou des cours avancés qui exigent de consacrer deux fois plus d'heures à cet enseignement. Par ce système, les critères d'admission à l'Abitur, l'équivalent de notre baccalauréat, sont respectés. Ainsi, il apparaît qu'en Allemagne les disciplines artistiques sont enseignées de manière progressive et évolutive tout au long de la scolarité, depuis l'âge de six ans jusqu'à la fin du cycle secondaire.

La majorité des pays se situe en retrait par rapport à ce choix pédagogique. En Espagne l'enseignement artistique est dispensé dans un cadre obligatoire aux élèves de six à quinze ans. Les cours d'arts plastiques et de musique ne deviennent optionnels que pour ceux âgés de seize ans.

Au Royaume-Uni, les disciplines artistiques sont obligatoires pour tous les élèves des trois premiers cycles et optionnels pour ceux du cycle 4. Concernant la danse, qui est enseignée dans le cadre de l'éducation physique, il est à noter qu'elle devient optionnelle dès le cycle 3. A ce niveau, en effet, seuls les sports collectifs restent obligatoires.

En Ecosse, l'enseignement de la musique est obligatoire entre quatre et quatorze ans puis optionnel à quinze et seize ans ; le théâtre, lui, est obligatoire jusqu'à onze ans. Seule l'éducation physique, incluse dans le bloc des disciplines artistiques, est obligatoire pendant toute la scolarité, c'est-à-dire de quatre à seize ans. En Ulster, l'art et la musique sont obligatoires de quatre à quatorze ans et facultatifs à quinze et seize ans. Le théâtre appartient également au groupe des disciplines optionnelles pour les élèves de cet âge.

En Italie et en Grèce, les exigences apparaissent moins poussées. Dans le premier de ces pays, toutes les disciplines inscrites au programme (musique, arts plastiques et théâtre) sont obligatoires de six à douze ans, puis optionnelles de douze à seize ans ; dans le second, les arts et la musique ne sont obligatoires que de six à dix ans. Ils deviennent optionnels entre onze et treize ans.

Les Pays-Bas ont opté pour un système complexe qui fait dépendre le caractère obligatoire ou facultatif de l'enseignement de la discipline elle-même et de l'âge de l'élève. Ainsi la musique est obligatoire de quatre à treize ans puis facultative de treize à seize, les arts plastiques et l'artisanat sont obligatoires de quatre à douze ans puis facultatifs de treize à seize, alors que la danse et le théâtre font partie des enseignements obligatoires de quatre à douze ans et deviennent optionnels pour les élèves de douze à quatorze ans.

On retrouve ces différents types de dispositifs dans les pays extérieurs à l'Union européenne. Soit l'enseignement artistique est obligatoire durant toute la scolarité (de quatre à quatorze ans en Turquie ; de l'enseignement périscolaire au lycée en Roumanie - ces deux cycles ne font cependant pas partie de la scolarité obligatoire), soit il ne l'est que jusqu'à un âge donné (de sept à quatorze ans en Suisse avant de devenir optionnel à quinze ans ; de quatre à quatorze ans en Slovénie...). Dans ce second cas de figure, on retrouve des pays ayant opéré des choix similaires à celui des Pays-Bas : en Croatie, le dessin est obligatoire de quatre à quatorze ans et optionnel à quinze et seize, la danse et le modelage sont obligatoires pour les quatre-six ans et facultatifs pour les sept-quatorze ans ; l'« *écriture créative* » est optionnelle pour les onze-seize ans et l'histoire de l'art obligatoire pour les quinze-seize ans...).

Peuvent difficilement entrer dans un cadre général des pays ayant développé au sein du système général d'enseignements, soit des cours de musique spéciaux destinés aux élèves s'étant présentés avec succès à des tests de sélection (Finlande), soit un système spécialisé d'« *écoles d'art et de culture* » pour les jeunes gens talentueux qui souhaitent intégrer le monde artistique professionnel. Il existe en Bulgarie vingt-deux écoles de ce genre divisées en deux catégories : écoles de musique et écoles de beaux-arts et d'arts appliqués. Cas plus particulier encore, la Moldavie, qui a mis en place des institutions (école d'art, de musique et de beaux-arts) dans lesquelles les enfants reçoivent un enseignement compris dans le système obligatoire pendant une période variant de cinq à sept ans. Il existe par ailleurs, aux niveaux élémentaire, secondaire et supérieur, des écoles spécialisées dans lesquelles les études durent douze, quatre ou cinq ans.

De ce qui précède on peut tirer la conclusion très générale que, dans la majorité des systèmes éducatifs considérés, l'enseignement artistique est obligatoire dans le primaire et au cours des deux ou trois premières années du secondaire ; au-delà de ce niveau les disciplines qui composent cet enseignement deviennent facultatives.

C - DES PROGRAMMES SCOLAIRES RICHES ET DIVERS

A la lecture des programmes, il apparaît que les Etats ayant répondu au questionnaire du Conseil de l'Europe poursuivent des buts très divers au travers de l'enseignement des disciplines artistiques. Une chose étonne cependant : l'ambition démesurée de ces programmes au regard du statut des arts par rapport à d'autres disciplines jugées prioritaires, ou encore des conditions dans lesquelles ils sont réellement enseignés, voire de leur faible reconnaissance sociale.

De nombreuses grilles de lecture peuvent être utilisées pour rendre compte des multiples dimensions de l'éducation artistique en Europe : la place relative de la théorie et de la pratique, les objectifs communs à la majorité des Etats et particuliers à chacun d'eux, la formation de consommateurs avertis par la transmission/acquisition de connaissances ou d'amateurs praticiens par l'éveil

des aptitudes... Celle retenue ici s'appuie sur une constatation simple : l'ambivalence des programmes. Les disciplines qui y sont inscrites doivent en effet être étudiées et pratiquées pour ce qu'elles sont, mais cet enseignement doit par surcroît ouvrir aux élèves des horizons insoupçonnés.

1. L'enseignement des disciplines artistiques comme fin en soi

Trois volets d'importance inégale et de contenu variable composent cet enseignement : la théorie, la technique et la pratique.

1.1. Les formes et leur histoire

Presque partout le système éducatif cherche à donner aux élèves les clés qui faciliteront leur compréhension des œuvres d'art et leur permettront d'entretenir avec elles une certaine familiarité. Pour cela, les éléments de base composant les langages des différentes disciplines artistiques doivent être acquis (son, silence, thème, ligne, couleur, espace...), de même que les principes structurant les compositions graphiques ou musicales (équilibre, rythme, symétrie...). Certains pays comme la Lettonie vont plus loin en cherchant à faire en sorte que chaque élève devienne capable de développer un langage musical.

Autre volonté partagée : apprendre aux enfants et adolescents à analyser, interpréter et utiliser les œuvres. Suivant les cas, l'accent est mis sur la faculté à comprendre le travail de l'artiste ou porté sur la capacité de réaction et d'évaluation. Ce réflexe critique que l'élève est incité à développer n'est toutefois pas dissocié du nécessaire effort de compréhension. En outre, certains pays, tel les Pays-Bas, souhaitent que cette capacité à « *répondre aux œuvres d'art* », suivant l'expression du programme bulgare, s'exerce sur l'environnement naturel ou créé par l'homme. La Suède et le Royaume-Uni entendent eux aussi développer par ce biais le goût de la découverte et les facultés d'observation, « *y compris sur le milieu naturel et l'environnement aménagé par l'homme* ». Ce souhait de dépasser l'analyse des œuvres en tant qu'expression de créativité est le premier signe d'une tendance dont il sera rendu compte plus loin à assigner aux enseignements artistiques d'autres objectifs que la connaissance et l'apprentissage des diverses disciplines.

L'assimilation des connaissances de base, but poursuivi par tous les pays, dépasse parfois la seule compréhension maîtrise de langage particulier ou celle d'exercer une critique raisonnée. Il s'agit alors, soit de développer ses capacités personnelles à s'informer - la Turquie emploie le terme d'autoconnaissance - et à utiliser une terminologie appropriée (Italie, Suède, Espagne), soit d'acquérir une vision diachronique de ce langage (la Lettonie, par exemple, estime que les élèves devraient se voir dispenser des connaissances sur la théorie musicale et son développement historique) et/ou synchronique, en replaçant les œuvres ou mouvements artistiques dans leur contexte culturel et historique.

Le dernier aspect de cet enseignement théorique s'inscrit dans le prolongement du précédent. Pour un certain nombre de pays (Espagne, Italie, Suède, pays baltes, Croatie, Turquie) les enseignements artistiques doivent conduire à la connaissance d'éléments essentiels du patrimoine. Cette approche, essentiellement développée dans le cadre de l'enseignement musical, vise donc à analyser la production artistique en tant qu'héritage culturel et plus seulement comme forme de création ayant évolué dans le temps. C'est ainsi que la Lituanie pose en principe que « *le monde des arts doit être aperçu à travers la culture nationale* ».

1.2. L'appropriation des techniques

L'étude et l'utilisation des techniques, principalement en arts plastiques lato sensu, sont inscrits dans la quasi-totalité des programmes scolaires. Toutefois, si cette recherche de l'habileté créative, suivant l'expression allemande, concerne surtout l'aptitude à produire des images par des techniques et procédés appropriés (Suède), l'improvisation musicale n'est pas négligée pour autant, ni même la capacité à interpréter un rôle (Pays-Bas).

Cette acquisition de compétences en matière d'expression ne se résume pas toujours au domaine technique. Il est parfois considéré que les règles de composition et les codes doivent être assimilés. L'Espagne souhaite même que cet exercice développe chez l'élève un « *goût pour l'ordre, la netteté dans l'élaboration de représentations graphiques/plastiques* ». De plus, lorsque la danse est inscrite au programme, l'apprentissage ne se limite pas à la coordination de mouvements élémentaires ni même à la maîtrise, en fin de cycle, de la danse et de l'expression corporelle (Royaume-Uni, Suède). Il inclut la capacité à associer musique et mouvements (Suède). Ce développement des compétences artistiques, qui peut apparaître comme le premier niveau de la démarche et le plus naturel, atteint pourtant un haut degré de sophistication, du moins dans les objectifs affichés, lorsqu'il est demandé que les élèves acquièrent une aptitude à dépasser les stéréotypes et les conventions liées aux langages artistiques en développant des solutions originales (Espagne) quand ils sont confrontés aux problèmes qui se posent dans le processus créatif (Lettonie).

Par ailleurs, ces apprentissages ne sont pas donnés comme une fin en soi. Ils doivent développer chez le jeune une aptitude à communiquer (Italie, Suède). Cette faculté, finalement assez neutre, de communiquer est précisée dans la plupart des pays. Ils analysent la capacité à créer comme une possibilité pour les jeunes d'exprimer leurs sentiments, leurs idées, voire, pour ce qui est de la danse, leur amitié et leurs émotions par le geste le rythme.

1.3. L'initiation et l'encouragement à la pratique

Le développement des capacités pratiques pour jouer de la musique, plus rarement pour produire des images ou s'adonner à la danse ou à l'expression corporelle, est un souci manifesté par une bonne moitié des pays considérés. En dehors de l'Espagne, de l'Italie, de la Croatie et de la Turquie, cette

préoccupation se manifeste essentiellement dans les Etats du nord de l'Europe : pays scandinaves, Lettonie, Pays-Bas, Royaume-Uni. La pratique du chant, à titre individuel au sein d'une chorale, ne peut guère être considérée comme un facteur discriminant, même si cet aspect n'est pas explicitement mentionné dans tous les programmes. Dans un pays comme la Suisse, il est recommandé que le champ occupe au moins la moitié du temps réservé à l'éducation musicale. Etonnamment, la familiarisation avec des instruments de musique, la capacité à maîtriser les sons qu'ils produisent, ou encore l'apprentissage d'au moins l'un d'entre eux sont des vœux exprimés dans presque autant de pays - ce sont d'ailleurs les mêmes - que ceux qui évoquent la pratique du chant sous ses diverses formes.

Certains pays (Finlande, Lettonie, Royaume-Uni, Croatie) souhaitent préparer les élèves à mettre en forme leurs propres idées musicales, par exemple en leur faisant composer des airs, à produire de la musique à l'aide des technologies modernes (Finlande), ou encore à composer en répondant à divers stimuli et même à composer et exécuter avec fidélité et expressivité des chorégraphies (Royaume-Uni). Il doit être précisé que ce dernier enseignement est dispensé au cours du cycle 4, c'est-à-dire quand la danse est devenue une matière optionnelle.

D'une manière générale, les types d'enseignements qui viennent d'être évoqués sont dispensés, soit dans les petites classes, soit en fin de scolarité, c'est-à-dire lorsqu'ils ne sont plus obligatoires. Ainsi, les enseignements les plus poussés ne sont-ils suivis que par les élèves les plus motivés.

Une singularité mérite d'être rapportée s'agissant des programmes. Faut-il s'en étonner ? Seule la Suède prévoit d'informer les enfants scolarisés sur les professions connexes aux arts plastiques.

En conclusion de cette sous-partie on peut rappeler que la Suisse, comme la Norvège, défend une logique transversale. La Norvège, dans son « *Plan d'action pour les arts et la dimension culturelle dans l'enseignement primaire et secondaire* » identifie un domaine d'action ainsi défini : « *activités culturelles et dissémination de l'art à tous les niveaux de l'enseignement* ». La Suisse, elle, prévoit que les activités créatrices se pratiquent dans tous les domaines du programme, que ce soit dans l'apprentissage linguistique - sous forme d'illustrations, de dessins, d'expression écrite libre -, en mathématiques - par la réalisation des figures et de volumes ou en travaillant divers matériaux - en histoire et en géographie - au moyen de journaux, cartes, illustrations - et ainsi de suite. Ainsi, les activités manuelles créatrices sont envisagées davantage par le protocole comme une dimension générale du programme de l'école élémentaire que comme un enseignement spécifique des techniques et traditions des arts plastiques en tant que tels.

2. L'éducation artistique : un billard à trois bandes ?

Alors que la plupart des disciplines semblent se justifier d'elles-mêmes, tout se passe comme si l'enseignement des beaux-arts, de la musique, de la danse ou du théâtre devait, pour assurer sa légitimité, ouvrir d'autres perspectives que les seules connaissances qu'il apporte, quand bien même il pourrait se prévaloir de déboucher sur une pratique artistique débutante et une promesse de consommation culturelle éclairée. Dans une majorité de programmes, en effet, cet enseignement doit, par une secrète alchimie, agir aux plans individuel, microsocial et macro-social comme une panacée contre des maladies souterraines et difficilement curables. Le département ministériel compétent aux Pays-Bas ne s'intitule-t-il pas ministère de la Santé, du bien-être et de la culture ?

2.1. Le développement personnel

Le principe fondamental sur lequel repose toutes les conceptions déclinées dans les programmes est clairement exprimé dans le document lituanien, qui dispose que « *chaque élève doit être considéré comme une personne unique* ». Il reste que si certains aspects de cet épanouissement personnel tant recherché procèdent directement des disciplines artistiques, d'autres en paraissent beaucoup plus éloignés.

Le premier facteur de cette dimension presque partout présente touche à la jouissance que peut procurer la consommation ou la pratique artistique. Cependant seule l'Espagne, et de manière beaucoup plus ambiguë les Pays-Bas, indiquent que l'enseignement doit permettre d'apprécier l'audition de la musique perçue comme un plaisir personnel. D'autres aspects sont également liés à la nature des disciplines considérées et ont déjà été évoqués : l'expression de ses idées et de ses sentiments.

Dans un ordre d'idées plus rationnel, l'Espagne, le Royaume-Uni et la Lettonie estiment que l'enseignement artistique doit conduire au développement de la curiosité, de l'esprit critique et de la capacité à évaluer ; autant d'éléments propres à faire de chaque élève un amateur d'art éclairé. Ouvrant davantage encore la focale, certains pays visent au développement du sens de la beauté, lequel doit permettre, non seulement de prendre des décisions conscientes et esthétiques (Turquie), mais encore d'évaluer esthétiquement leur environnement.

Si l'enseignement se contentait d'aiguiser le sens critique et d'affermir le jugement esthétique, il cantonnerait l'élève dans un rôle de spectateur. Aussi, nombre d'Etats membres du Conseil de l'Europe (Allemagne, Autriche, Italie, Norvège, Bulgarie, Croatie, Turquie, Suisse, Roumanie...) cherchent-ils à développer la sensibilité esthétique, la capacité intellectuelle, productive et créative (Turquie), à encourager la création, la spontanéité, l'expression libre et l'originalité (Suisse) et à épanouir l'imagination et la sensibilité (Autriche). Certains pays (Allemagne, Ecosse, Italie, Croatie, Lettonie...) se montrent encore plus ambitieux en souhaitant que cette capacité d'imagination et de créativité s'applique dans tous les domaines. Mieux, ils visent une amélioration des

capacités sensorielles mais aussi des facultés intellectuelles générales (analyse, synthèse, logique, pensée créative...) et d'une série d'aptitudes cognitives, interpersonnelles et psychomotrices qui vont de pair avec une meilleure connaissance de soi.

Dans cette optique d'épanouissement de l'individu (Allemagne, Croatie...), un certain nombre d'États membres du Conseil de l'Europe assignent même pour but aux enseignements artistiques le développement « *affectif* » ou « *émotionnel* », suivant les terminologies nationales. Dans tous les cas, le but recherché est de contribuer au bien-être psychologique du jeune, que ce soit par la promotion de « *saines habitudes engendrant bien-être et santé* » (Suède à propos de la danse), ou par le dépassement de ses inhibitions personnelles (Espagne), démarches qui doivent le conduire à acquérir de lui-même une image valorisante (Suède) et à croire en ses propres capacités (Croatie).

Ces vertus quasi thérapeutiques reconnues aux enseignements artistiques se doublent d'une capacité supposée à favoriser l'affirmation de soi dans une dimension plus sociale quand il est prétendu qu'ils doivent permettre à l'élève d'acquérir une connaissance personnelle du monde (Italie) et de développer sa propre conception de celui-ci (Lituanie). Même dans cette perspective le travail demeure centré sur l'individu puisque l'école œuvre pour permettre à chacun de se constituer une opinion et un style de vie personnels (Suède).

Il reste que cette idée assez largement partagée d'une contribution puissante de l'éducation artistique à un développement personnel complet et à l'équilibre physique et psychique de chacun n'épuise pas le sujet. Au-delà du développement des facultés physiques et intellectuelles, cet enseignement doit aussi accroître les facultés sociales des adultes en devenir.

2.2. Enseignements artistiques et socialisation

Dès lors que l'art est envisagé et perçu comme communication, il dépasse, sans en être exclu pour autant, le cadre étroit de l'individu pour être replacé dans l'espace social. Les œuvres ont en effet vocation à être produites, exposées et utilisées. Un ou plusieurs créateurs s'adressent à un public plus ou moins large, soit directement, soit par le truchement d'interprètes s'agissant du spectacle vivant. On est ainsi fondé à parler d'un processus culturel et certains États considèrent que l'enseignement doit donner le goût aux élèves d'y participer activement. La participation à ce processus culturel donne tout son sens au désir de pays aussi différents que l'Espagne ou la Lettonie de donner à « *comprendre l'art comme une expérience* ». Il ne s'agit plus seulement d'une confrontation entre une personne et une œuvre, mais d'un ou plusieurs groupes humains autour d'une œuvre.

Le premier niveau de cette relation est pris en considération dans plusieurs programmes, qui insistent sur la capacité que doivent acquérir les élèves à réagir aux œuvres, par exemple aux concerts ou aux enregistrements (Royaume-Uni). Cette expression du jugement critique trouve son prolongement dans la capacité,

qui doit être développée à « *intervenir dans des discussions simples* » (Pays-Bas, Suède). Ce premier concours à la socialisation des jeunes passe donc par le discours et la prise de parole argumentée pour exprimer une opinion ou défendre une analyse, mais aussi par la compréhension des différents points de vue, disposition qu'il convient de favoriser (Suisse).

Le second stade de cette forme particulière d'intégration sociale passe par l'encouragement à participer au processus culturel, non plus seulement comme consommateur mais comme acteur (Italie). Cela suppose d'entrer en relation avec d'autres personnes, de travailler en groupe et donc d'apprendre à faire preuve de tolérance et de souplesse (Espagne). L'objectif visé est clairement de développer chez les élèves « *leurs sentiments et leur respect pour les autres, ainsi que le sens de la responsabilité et de la coopération dans un groupe* » (Turquie).

Le prolongement de cette démarche se retrouve dans les programmes de plusieurs pays (Espagne, Italie, Royaume-Uni, Croatie, Lettonie). Il consiste à se produire avec d'autres, qu'il s'agisse de musique ou de danse, et à se familiariser avec la présence du public. Par la pratique du chant choral, l'Italie indique expressément que c'est la socialisation qui est recherchée. De plus, les pays engagés dans cette voie stimulent la participation des élèves à des orchestres scolaires ou extrascolaires.

Au total, l'enseignement des arts doit participer au développement de modes de comportement « *cohérents avec la vie moderne et civilisée* » (Roumanie) qui permettent à chacun d'être préparé à la vie grâce au développement de ses compétences sociales.

2.3. *L'appréhension des arts dans la société*

Dès leur scolarité et peut-être plus encore en prévision du jour où il sera devenu un adulte intégré dans la société, le système éducatif doit développer chez l'élève des attitudes positives à l'égard des expressions artistiques (Lituanie) et lui faciliter l'accès à la vie culturelle en qualité de consommateur et/ou de producteur (Allemagne, Italie, Turquie).

Percevoir l'art comme une communication invite, comme nous l'avons vu, à la socialisation. Cette démarche engage aussi à replacer la production et l'exploitation artistiques dans le cadre plus large de la société. C'est pourquoi des pays tels que l'Espagne, la Finlande ou la Suède demandent que l'enseignement fasse comprendre à l'élève la valeur de l'art pour l'individu et la société, qu'il s'agisse de la musique ou des arts plastiques. Une sensibilisation à l'importance de l'image est clairement inscrite dans le programme de la Suède et un des buts de l'éducation musicale en Espagne, très en pointe sur ce sujet, est de développer chez les élèves une connaissance des fonctions sociales de la musique et de « *se forger des jugements et des critères personnels par le biais d'une analyse critique des différentes utilisations sociales de la musique* ». De

même, l'Espagne s'attache à faire reconnaître par les jeunes le rôle des médias dans la société contemporaine.

De manière moins directement « *politique* », plusieurs Etats mettent l'accent sur la nécessité d'apprendre aux élèves à percevoir et interpréter de manière critique les images, les formes et les sons de l'environnement (Espagne, Italie, Suède, Croatie, Roumanie). L'étude et l'interprétation des images, comme l'écoute « *active* » de la musique ont pour objet de développer la capacité de lecture critique de l'environnement. L'autre volet de cette approche consiste à l'apprécier et apprendre à le respecter (Turquie) ou à porter une attention particulière à sa réorganisation comme à la protection du patrimoine culturel local (Lituanie).

Enfin, élargissant encore l'approche, plusieurs nations estiment que l'enseignement des disciplines artistiques doit contribuer à une meilleure compréhension du monde qui nous entoure et des autres cultures (Espagne, Pays-Bas, Croatie, Lettonie, Lituanie). Il doit en outre inspirer le respect pour les expressions artistiques étrangères et le patrimoine culturel mondial.

II - UN ÉLARGISSEMENT DES PERSPECTIVES

Au-delà de la fixation d'un programme que les enseignants ont la charge d'appliquer sans nécessairement posséder toutes les qualités requises, se pose la question de la sensibilisation des enfants à ces disciplines d'une nature si particulière, mais aussi de leur confrontation directe avec les œuvres, leur conception, leur exécution. L'éveil de leur capacité à les apprécier et à en créer eux-mêmes de nouvelles, personnelles ou collectives, constitue le prolongement logique de cette démarche.

La solution la plus habituellement retenue pour répondre à cet enjeu consiste à associer des artistes ou des institutions culturelles à l'enseignement. L'ouverture passe en outre par l'encouragement des élèves à développer une activité artistique. C'est pourquoi des programmes spécifiques leur sont souvent proposés en dehors du cadre scolaire. On pourrait hasarder l'idée que ce dispositif qui donne aux scolaires la possibilité de pratiquer un art et d'assister aux manifestations artistiques les plus diverses constitue le premier pas d'un élargissement de l'enseignement vers une véritable éducation artistique.

A - LA PARTICIPATION DES ARTISTES À L'ENSEIGNEMENT

Dans une majorité de pays européens, les artistes sont invités à participer à la sensibilisation des enfants à l'art, voire à l'enseignement des disciplines prévues au programme. Cependant, ce n'est pas partout le cas et cette participation se révèle plus ou moins importante suivant les pays considérés. Les interventions des artistes professionnels requièrent par ailleurs un financement, qui dépend étroitement des structures politico-administratives de ces pays et de leur culture politique.

1. Des niveaux d'implication variables

Parfois absents des établissements scolaires, parfois participant à la mise au point des programmes, le niveau d'implication des artistes dans l'éducation artistique varie dans des proportions très importantes.

Minoritaires sont les pays qui tiennent les artistes éloignés de l'école ou qui n'envisagent pas de façon systématique leur participation à l'enseignement. Dans le groupe de ceux ayant répondu au questionnaire du Conseil de l'Europe, seules l'Espagne et la Grèce se trouvent dans ce cas. Dans le premier de ces pays les artistes ne travaillent normalement pas dans les écoles avec les enfants. Les accords conclus ponctuellement, tel celui signé naguère entre le ministère de l'Education et la Fondation Yehudi Menuhin et qui prévoit la participation d'un certain nombre d'écoles à un projet international en matière de musique ne saurait constituer une remise en cause du système. En Grèce les enseignants sont traditionnellement chargés de la mise en œuvre du programme artistique sans le secours de spécialistes étrangers à l'établissement. Toutefois, depuis 1995 l'un des objectifs fondamentaux poursuivis par le « *projet Melina* », du nom de l'ancienne comédienne et ministre de la Culture grecque Melina Mercouri, est de renforcer la coopération entre les établissements scolaires et les artistes, notamment au travers de visites ou de séjours de ces derniers dans les écoles. Une action du même ordre est entreprise auprès des institutions et centres culturels.

Parmi les pays envisageant depuis plus longtemps la possibilité pour les enseignants et les fonctionnaires de travailler avec des artistes dans leur école figure l'Ecosse. Il y existe une disponibilité d'artistes en résidence et des programmes sont mis en place par des compagnies d'artistes professionnels. L'autre pays de l'Union européenne où un système similaire est développé est l'Italie. De nombreuses initiatives locales et régionales impliquent des artistes professionnels dans le travail scolaire. Elles consistent le plus souvent en des prestations de compagnies théâtrales spécialisées dans les représentations pour les enfants. Des programmes sont également organisés au niveau local avec les musées et les galeries afin de proposer des visites de sites et d'ateliers pour les élèves du primaire et du secondaire. Il reste que la majeure partie des pays du Conseil de l'Europe ouvrant cette possibilité de faire appel à des artistes sans que celle-ci soit pour autant systématisée n'appartiennent pas à l'Union européenne. Ces interventions peuvent être réparties en deux groupes suivants qu'elles s'inscrivent explicitement ou non dans les programmes scolaires.

Les démarches les plus modestes consistent simplement à autoriser les enseignants et les administrateurs qui le souhaitent à travailler dans leurs écoles avec des artistes, sans autre précision (Turquie), ou en spécifiant qu'ils peuvent en particulier participer à l'organisation d'activités amateurs dans différents domaines (Slovaquie). Dans d'autres Etats membres les artistes sont impliqués dans le travail scolaire par le biais d'ateliers et de démonstrations d'art dramatique, d'art visuel, de théâtre, de danse, de chœur, de céramique (Lituanie).

Cette voie est également suivie en Finlande, qui ouvre aux écoles, la possibilité d'inviter des troupes de théâtre, des danseurs, des écrivains ou autres. Cependant, les petits établissements locaux n'ont pas toujours la latitude de participer à de tels projets. Dans le cadre d'un projet-pilote des années quatre-vingt-dix, financé par le Conseil nordique des ministres et certains fonds culturels, des artistes d'autres pays scandinaves ont été invités par les établissements-pilotes à participer à leurs travaux pendant plusieurs semaines. De même, un projet d'éducation destiné aux écoles a été entrepris en collaboration avec l'Opéra national de Finlande et l'Académie Sibelius - engagé en 1991, ce projet s'est poursuivi sur plusieurs années - dans le cadre duquel des artistes ont été invités à diriger des ateliers au cours desquels les élèves étaient appelés à composer des œuvres destinées à être présentées au public. D'autres projets du même ordre, inspirés de certains modèles d'éducation importés du Royaume-Uni, ont conduit des musiciens professionnels de différents pays à diriger des ateliers d'élèves plus particulièrement centrés sur la maîtrise des techniques de créativité.

La Pologne aussi organise des activités théâtrales ou chorégraphiques pour les enfants. Ce pays prévoit également la présence d'écrivains, sculpteurs et peintres pour soutenir les activités de création des élèves. Les activités dirigées par les artistes sont généralement optionnelles, mais ceux-ci peuvent parfois donner des cours réguliers. Cependant, les artistes professionnels travaillent en free-lance pour les écoles polonaises, sans lien direct avec les programmes statutaires.

En Croatie, en revanche, les artistes sont engagés à participer à des programmes facultatifs (ateliers) comme à des programmes extrascolaires, des classes de danse et de musique, ainsi qu'à des groupes et ateliers de création littéraire. La Slovénie va encore un peu plus loin en autorisant les professeurs à inviter les artistes à travailler dans le cadre des programmes d'enseignements artistiques obligatoires ou optionnels et, à l'image de ce qui se pratique dans les pays précédemment cités, à participer à des « *journées culturelles* » organisées dans des programmes extra-cursus des écoles. La Suisse a, elle aussi, adopté des dispositions qui permettent aux artistes d'intervenir en milieu scolaire dans le cadre des programmes d'enseignement artistique. Les intervenants participent en outre à diverses manifestations spéciales liées à l'étude des disciplines artistiques ainsi qu'à des ateliers.

L'exemple suisse pourrait servir de transition avec le groupe des pays qui associent plus systématiquement encore les artistes à l'enseignement scolaire.

Dans l'Union européenne, l'Allemagne, par la voix de la Conférence permanente des ministres de l'Education et des Affaires culturelles, recommande aux écoles de former des groupes de travail organisant une coopération avec des artistes et des institutions à caractère culturel (musées, théâtres, bibliothèques, conservatoires). Les écoles sont même invitées dans toute la mesure du possible à faire appel à des artistes et des représentants d'institutions culturelles pour les

seconder dans leur tâche. Il en va de même en Suède. Non seulement de nombreux établissements organisent des programmes culturels auxquels participent les artistes, mais encore ces derniers s'investissent dans de multiples activités et projets éducatifs allant de l'intervention directe dans l'enseignement au concours qu'ils apportent aux professeurs dans leur propre travail, aussi bien dans leurs classes que dans leurs ateliers.

En Autriche aussi, il est prévu que les élèves soient encadrés par des artistes professionnels spécialisés dans chaque discipline, contribuant ainsi au travail des enseignants. Ils présentent en outre leurs œuvres aux élèves en organisant des représentations, des concerts ou des expositions.

La participation des artistes dans l'enseignement est une pratique également bien implantée dans le système éducatif complexe du Royaume-Uni - rappelons que les dispositions statutaires ne concernent dans ce domaine que l'Angleterre et le pays de Galles. Les établissements publics gèrent et présentent eux-mêmes leur budget et peuvent à discrétion solliciter la contribution d'artistes au travail des enseignants et des élèves. Les interventions revêtent diverses formes dont les principales, sommairement décrites, sont les suivantes :

- le système de résidence : l'artiste s'installe dans une école pour une période allant d'une semaine à un trimestre. Il y poursuit son propre travail tout en participant à celui des enseignants et des élèves, qu'il soutient dans leurs pratiques ;
- les ateliers de rencontre : les artistes viennent passer quelques heures à une journée dans un établissement scolaire pour y parler de leur art et montrer les techniques ou animer un atelier ;
- visite de musées et autres établissements : les établissements à vocation artistique ont mis en place des programmes destinés au grand public et aux scolaires. Ils espèrent ainsi rendre leur travail plus accessible aux jeunes et les encourager dans la voie de la créativité et de la critique artistiques. Les écoles peuvent organiser des sorties au théâtre, des visites de galeries, de musées, de centres d'art et participer aux programmes éducatifs que ces établissements proposent.

Dans d'autres Etats membres du Conseil de l'Europe, cette association se pratique. En Roumanie comme en Bulgarie des artistes professionnels (chorégraphes, directeurs d'orchestre, musiciens...) travaillent régulièrement dans les écoles pour soutenir l'enseignement des matières obligatoires et optionnelles, mais aussi les activités extra-cursus. Dans ce cadre général ils contribuent à l'application des programmes scolaires obligatoires tels qu'approuvés par le ministère de l'Education. En Lettonie beaucoup d'artistes professionnels travaillent même dans les établissements scolaires en tant que membres des équipes d'enseignants. Les écoles organisent par ailleurs des ateliers et des visites d'artistes. Les concerts dans les écoles sont fréquents ainsi que les visites de musées, d'expositions et d'événements musicaux.

Ce panorama serait incomplet si l'on n'évoquait pas la situation de quelques pays atypiques en raison, soit de leur conception de l'enseignement (Norvège), soit de l'organisation de leur système scolaire (Pays-Bas, Moldavie).

En Norvège tous les théâtres subventionnés par l'Etat ainsi que des compagnies théâtrales professionnelles indépendantes subventionnées organisent des représentations pour les enfants et les adolescents. Un nombre non négligeable de représentations du Théâtre national itinérant est aussi destiné à ce jeune public. Ce théâtre collabore en outre étroitement avec de nombreuses écoles dans tout le pays. C'est aussi le cas de l'Association norvégienne des compagnies théâtrales amateurs (qui les regroupe toutes) et qui perçoit une subvention annuelle de l'Etat. Les interventions s'étendent au-delà du domaine théâtral : des visites d'écrivains dans les écoles sont organisées par le truchement du Centre des écrivains norvégiens, des concerts sont donnés dans les écoles par NorConcert, organisation fondée en 1967 par le Conseil norvégien pour la culture et gérée par l'Etat (dans les années quatre-vingt-dix NorConcert planifiait, organisait et produisait environ 600 concerts par an, engageait annuellement 650 musiciens et accordait un soutien financier à 2000 concerts supplémentaires).

Il existe aux Pays-Bas un large éventail de programmes artistiques et d'éducation proposés aux écoles par une cinquantaine d'institutions intermédiaires. Ces programmes incluent des travaux dans plusieurs formes d'art. Plus de 20 000 événements ou activités sont concernés chaque année et plus de 800 000 élèves y participent. En Moldavie, comme l'enseignement est assuré par des institutions dans le cadre du système obligatoire, le problème de l'intervention des artistes en milieu scolaire ne se pose plus : le corps d'enseignants de ces institutions est composé de professionnels renommés.

2. Le financement des interventions

La diversité qui caractérise les pays membres du Conseil de l'Europe en matière d'enseignements artistiques se retrouve dans le mode de financement de la participation des artistes. Les types de financeurs, quoique limités en nombre, sont relativement divers.

Au premier rang des bailleurs de fonds publics figure l'Etat, à travers le ministère de l'Education et/ou celui de la Culture. Viennent ensuite les autorités territoriales (municipalités, régions...) les conseils des arts¹⁶ et les établissements eux-mêmes, lesquels peuvent, il est vrai, être privés.

¹⁶ Puissants au Royaume-Uni, les « *Arts Councils* » sont des organismes nationaux autonomes dont le rôle consiste essentiellement à favoriser et promouvoir l'étude et la diffusion des arts ainsi que la production artistique. Ils apportent un soutien financier aux artistes professionnels et aux organismes culturels sans but lucratif. Leur action est plurielle. Ils peuvent gérer tout programme d'aide financière que leur confie un ministère ou un organisme public, distribuer des subventions, créer des concours en vue de décerner des prix, et recevoir des dotations, dons, legs, subventions ou autres contributions en faveur du développement des arts.

Outre une partie des établissements scolaires, peuvent être recensés parmi les financeurs privés les entreprises, les associations, les familles et les habitants lorsqu'ils répondent à des manifestations dont le but est de dégager des bénéficiaires au profit de cette action éducative. L'équilibre entre ces différentes sources de financement diffère d'un pays à l'autre.

Dans un certain nombre d'entre eux les interventions sont entièrement financées par le budget de l'Etat pour l'enseignement, établi par le ministère de l'Education (Finlande, Croatie, Roumanie, Slovaquie) ou celui de la Culture (Moldavie, Slovaquie, via les centres culturels ou les départements culturels au niveau régional) voire les deux (Grèce). Un soutien financier des élèves et de leurs parents est parfois sollicité (Croatie, Slovaquie) et des financements complémentaires occasionnels peuvent être envisagés en Roumanie dans le cadre d'initiatives inhabituelles ou estimées exceptionnelles.

En Bulgarie les principales sources de financement pour les programmes impliquent le gouvernement national et les administrations locales et régionales. En Allemagne, en revanche, les Länder, qui se sont dotés de programmes de subventions, apparaissent comme les principaux contributeurs. Aux Pays-Bas, le budget de l'Institut néerlandais pour l'éducation artistique (LOKV) encourage notamment la coopération entre écoles primaires et collectivités locales pour améliorer les dispositions relatives aux arts et à l'accueil des artistes dans les écoles. Les troupes de théâtre qui jouent dans les écoles sont généralement financées par les pouvoirs régionaux ou, pour une dizaine d'entre elles, par l'Etat.

Elargissant le champ des financements, la Norvège a choisi de faire participer conjointement aux actions le ministère de la Culture, les municipalités et le Conseil national des arts. Les municipalités sont également mises à contribution en Italie et en Suisse, mais dans ces pays l'échelon central est abandonné au profit de l'école elle-même, laquelle organise parfois des manifestations pour collecter des fonds (Suisse). Les bénéficiaires servent au financement de la participation des artistes à l'enseignement.

En Suède se sont, soit les autorités locales, soit le conseil d'administration de chaque établissement qui déterminent les priorités dans l'affectation des crédits. Les écoles bénéficient dans ce pays d'une grande liberté pour disposer de leurs fonds.

Plus complexes encore sont les montages utilisés en Lettonie, en Autriche, au Royaume-Uni et en Pologne. Dans le premier de ces pays les programmes animés par des artistes sont financés par les participants, le parrainage et les autorités locales. En Autriche les sources de financement sont adaptées à chaque cas d'espèce. Le service autrichien de la culture, qui relève de l'Etat fédéral, subventionne les écoles qui invitent des artistes participer à leur cours. Les fonds peuvent également provenir des collectivités et des associations culturelles locales, des associations de parents d'élèves et de sponsors privés locaux. Dans

tous les cas, cependant, l'école est appelée à fournir une petite contribution « *afin de valoriser la manifestation aux yeux du consommateur* ».

Au Royaume-Uni les programmes considérés sont financés par le budget des établissements, les subventions des administrations locales, le sponsoring du secteur privé et le concours de divers organismes autonomes d'encouragement aux activités culturelles, dont les plus importants sont les conseils des arts nationaux. Ce sont d'ailleurs ces « *Arts Councils* » qui assurent l'essentiel du financement des actions en Ecosse et en Irlande du Nord. Il existe également au Royaume-Uni un réseau de comités régionaux aux arts qui apportent leur concours aux programmes associant des artistes. Le système adopté en Pologne est comparable au précédent en ceci qu'il associe un ensemble presque identique de partenaires publics et privés. Cependant il n'existe pas d'associations locales à caractère artistique mises à contribution et les familles sont appelées à apporter leur écot.

Dans les autres Etats membres étudiés, on relève surtout que le système n'est financé sur fonds publics qu'occasionnellement. En Espagne la charge incombe aux autorités qui participent au projet. En Lituanie, ce sont les écoles qui assurent la majeure partie du financement, à charge pour l'artiste d'obtenir s'il le souhaite une bourse auprès des fonds nationaux compétents. En Turquie, les interventions se font sur la base du volontariat ; des associations de parents d'élèves et les fonds scolaires peuvent toutefois financer en partie ces activités.

B - LES ACTIVITÉS ARTISTIQUES HORS PROGRAMME SCOLAIRE

Pour élargir l'horizon artistique des enfants scolarisés, des activités peuvent leur être proposées qui excèdent le cadre des enseignements prévus dans les programmes. Nombre de pays d'Europe s'efforcent d'élaborer une offre, qu'ils appartiennent ou non à l'Union européenne.

1. Les activités extra-cursus dans l'Union européenne

Une majorité de pays européens offre la possibilité aux élèves de participer à des activités artistiques hors programme en complément de celles prévues dans le cursus normal. Comme toujours, il existe des exceptions. Ainsi, en Espagne, les activités artistiques font normalement partie du programme extra-cursus des écoles. A l'inverse, en Norvège comme Grèce ces activités (spectacles à l'école, concerts, expositions, clubs artistiques, etc.) sont partie intégrante du programme scolaire de base. Il existe néanmoins des programmes d'activités artistiques extra-scolaires. La Norvège a par exemple développé un programme systématique de l'extracursus en direction des enfants fréquentant les trois premiers cycles de l'école primaire, dans lequel des activités artistiques sont intégrées. En Grèce, à chaque rentrée scolaire l'école définit dans son programme annuel les activités qu'elle entreprendra dans le cadre du programme statutaire. C'est ainsi, par exemple, que des expositions sont organisées au sein de l'établissement et que des élèves se rendent au théâtre, au concert et à des

expositions de toutes sortes. La Suède présente un peu le même visage : les activités artistiques sont partie intégrante du programme scolaire de base, mais des projets d'activités artistiques extra-scolaires existent.

En Italie, les établissements ont toute latitude pour proposer divers programmes optionnels dans différents domaines. Il peut s'agir par exemple de visites de théâtres, de cinémas, d'ateliers de création... Ces activités peuvent impliquer la participation d'artistes professionnels. Chaque école italienne possédant son propre plan de programmes scolaires, elle peut décider, lors de la mise au point de ce plan, d'organiser des programmes éducatifs extra-cursus en complément du programme principal. Enfin, les établissements scolaires peuvent, en lien avec le ministère de l'Éducation, prendre des initiatives afin d'offrir des programmes artistiques spécialisés en dehors du programme officiel. Ces initiatives, particulièrement communes dans le cadre de l'éducation musicale, sont mises en œuvre avec le concours de professeurs spécialisés.

Au Royaume-Uni, la plupart des établissements proposent un programme d'activités extra-scolaires très complet au sein duquel les activités artistiques occupent une place importante. Au nombre des plus courantes figurent des clubs d'art dramatique, des orchestres scolaires, des clubs de danse, de dessins et des chorales. En Finlande, aussi, la participation à des clubs artistiques, souvent interdisciplinaires, est prévue, mais demeure, bien entendu, facultative. En raison de contraintes économiques elles sont aujourd'hui moins nombreuses que jadis. Les écoles finlandaises organisent par ailleurs des festivals au cours desquels les élèves se produisent ou présentent leurs réalisations artistiques.

Dans ce tableau d'ensemble, le cas de l'Allemagne apparaît quelque peu singulier puisque ce sont les régions plus que les établissements eux-mêmes qui pilotent et financent ces actions. Dans tous les Länder on propose certaines activités hors programme ainsi qu'une coopération intensive avec des spécialistes étrangers à l'école. Majoritaires sont les régions qui ont mis sur pied leurs propres activités et se sont dotées de programmes de subventions pour promouvoir l'éducation musicale ou l'histoire de l'art. Certains concours artistiques régionaux sont par ailleurs organisés sous l'égide du ministère de l'Éducation. Des projets sont également conçus en coopération avec les musées.

2. Bref regard sur l'offre de quelques pays du Conseil de l'Europe

Dans les pays européens qui n'appartiennent pas à l'Union européenne, on rencontre des dispositifs similaires. En Roumanie, en Slovaquie et en Slovaquie existe la possibilité d'organiser des schémas d'activités artistiques. Ces activités sont intégrées aux programmes optionnels ou font partie du domaine extra-cursus (Roumanie). Elles peuvent aussi venir en complément du programme obligatoire (Slovaquie, Slovaquie). Dans ce cadre, les élèves peuvent participer à des activités amateurs dans les domaines de la chorégraphie et de la danse, de l'artisanat, de la photographie et du film (Slovaquie), ou participer à des clubs

artistiques, des ensembles musicaux, des sociétés de choristes, des représentations théâtrales et des expositions (Slovénie).

L'étendue des activités dépend généralement des traditions et des pratiques de chaque école ainsi que des spécialistes à disposition. Dans les institutions et les lycées roumains de grande taille, il n'est pas rare de trouver des groupes de peinture, de choristes, de danse, des orchestres et/ou des compagnies théâtrales. Dans ce pays, les activités scolaires incluent également des visites de musées et d'expositions ainsi que la présence à des concerts et des représentations.

Outre les activités extra-scolaires déjà citées, qui se déroulent au sein de clubs de beaux-arts et qui consistent en sorties organisées pour des concerts, des expositions ou des lectures de littérature, la Bulgarie propose également aux élèves de participer à des concours artistiques nationaux et internationaux.

Il est à noter, en conclusion, qu'un certain nombre de pays interrogés n'ont pas donné de réponse à cette partie du questionnaire ou se sont bornés à un propos d'ordre général, indiquant par exemple que les activités artistiques sont au nombre des activités extra-scolaires organisées dans la majorité des établissements scolaires (Suisse).

III - UNE ILLUSTRATION PARTICULIÈRE : L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE

Dans le tableau d'ensemble qui vient être brossé à grands traits, une approche plus fine mais cependant partielle de l'enseignement de la musique dans quelques pays de l'Union européenne peut permettre de souligner quelques éléments caractéristiques de l'enseignement des disciplines artistiques¹⁷.

L'enseignement de la musique présente cette double particularité d'être le plus universel et le plus homogène. Il n'est pas un pays étudié qui ne l'ait inscrit dans ses programmes scolaires. Par ailleurs, il apparaît comme le moins éclaté en termes de contenu. Rien d'étonnant dès lors que davantage d'études comparatives soient disponibles sur ce champ particulier de l'enseignement artistique.

Cet enseignement nécessite des structures adaptées et des personnels convenablement formés, tant en milieu scolaire qu'extrascolaire.

¹⁷ Les développements qui suivent sur l'enseignement de la musique dans neuf pays de l'Union européenne (Allemagne, Autriche, Belgique, Danemark, Espagne, Italie, Pays-Bas, au Royaume-Uni, Suède) s'appuient sur un travail réalisé par M. Philippe Teillet à l'occasion de son audition par la section du Cadre de vie, le 9 juillet 2003, à partir d'un dossier établi en 1998 par M. Bertrand Castellani, du ministère de la Culture et de la communication et de documents fournis par Mme Sylvie Escande, qui appartient au même ministère. Il est à noter que certains de ces pays n'avaient pas répondu au questionnaire du Conseil de l'Europe.

A - L'ORGANISATION DE LA SCOLARITÉ

Deux paramètres doivent impérativement être pris en considération pour comprendre dans quel cadre l'enseignement de la musique s'inscrit : le système éducatif global et les temps de la scolarité.

1. Le système éducatif

Dans le panel de l'étude figurent deux Etats fédéraux, l'Allemagne et l'Autriche, mais aussi un pays, l'Espagne, où les communautés autonomes jouent un rôle important et où il revient à l'Etat d'assurer l'unité et l'homogénéité du système grâce à l'action d'un ministère qui regroupe en son sein l'Education, la Culture et le Sport. Dans les deux pays fédéraux, le système éducatif est partagé entre l'Etat fédéral et les collectivités infra-étatiques, à savoir les Länder et les communes. Ce serait pourtant une erreur de penser que cette caractéristique institutionnelle permet à elle seule d'opérer une première distinction radicale entre pays. En Belgique, par exemple, où il existe deux ministères de l'Education en raison de la cohabitation de deux communautés, l'une néerlandophone, l'autre francophone, l'enseignement d'Etat ne concerne que 50 % de la population d'âge scolaire. L'Eglise catholique, subventionnée en tant que créatrice et gestionnaire d'écoles, mais aussi les provinces et les communes, administrent le système éducatif. Au Danemark, l'enseignement est décentralisé, de telle sorte que l'Etat ne fixe qu'un cadre général dans lequel les établissements élaborent leurs programmes et leurs projets, qu'ils soumettent pour approbation au conseil municipal. L'organisation est à peu près similaire en Suède puisque les responsabilités sont partagées entre le niveau national et le niveau local, où les objectifs nationaux sont traduits et mis en œuvre dans une logique de projets et de plans scolaires.

Le système adopté par les Pays-Bas est assez voisin des précédents, les autorités locales ayant la charge des programmes et même des salaires des enseignants. Les établissements dans lesquels ils travaillent sont en grande partie privés mais financés sur fonds publics. Au Royaume-Uni, également, la charge de la rémunération des professeurs incombe aux autorités locales (Local education authorities) tout comme le financement des activités scolaires. Cette responsabilité autorise une certaine liberté qui débouche parfois sur des initiatives intéressantes. Ainsi, depuis la fin des années quatre-vingt-dix les collectivités développent et financent des relations partenariales et des actions expérimentales sur le modèle de celles mises en place à *Chicago arts partnerships in education* (CAPE) dont l'objectif consiste à favoriser la réussite scolaire et l'intégration sociale des élèves à travers l'action artistique et la créativité. Toutefois, bien que le système britannique demeure très décentralisé, l'Etat réaffirme son rôle en matière artistique depuis la création d'un ministère, en 1992, et l'affirmation d'une politique plus centralisée depuis 1998.

Comme on le constate, partout les responsabilités sont partagées entre les différents partenaires du système scolaire. Néanmoins, quelle que soit la complexité des découpages, celle qui revient aux collectivités territoriales apparaît toujours considérable.

2. Le déroulement de la scolarité

Si la scolarité est généralement obligatoire de six ou sept ans jusqu'à quinze ou seize ans, le rythme de travail des enfants varie sensiblement en fonction de l'organisation de la semaine et de la journée scolaires. Par rapport à ces critères, les pays examinés pourraient être répartis en trois groupes. Le premier d'entre eux réunirait l'Allemagne, l'Autriche et le Danemark. Dans ces pays, la semaine scolaire compte cinq ou six jours et les cours sont dispensés de 8 h ou 8 h 30 à 12 h 30, 13 h 30 ou 14 h suivant les cas.

Le second groupe pourrait comprendre, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Suède. La semaine scolaire y dure cinq jours (quatre et demi aux Pays-Bas) et l'enseignement y est dispensé quotidiennement de 8 ou 9 heures à 15 h 30, avec une pose le midi.

Enfin, la Belgique, l'Espagne et l'Italie, pays qui connaissent une situation proche de celle de la France, composeraient le troisième groupe : les journées scolaires s'étendent de 8 h 30 ou 9 heures à 15 h 30 ou 17 heures sur quatre jours et demi (Belgique), cinq jours (Espagne), voire six jours (Italie).

Au vu de ces situations, on pourrait penser que le temps libre dont disposent les élèves du premier groupe de pays est mis à profit pour développer les qualités artistiques ou sportives des enfants grâce à des dispositifs appropriés. Or, cette relation n'est nullement établie : peu d'activités artistiques ou sportives sont proposées par les écoles allemandes l'après-midi et cette organisation du temps scolaire ne comporte pas d'effet notable sur le taux d'inscription dans les écoles de musique, lequel est comparable à celui de la France. La pédagogie musicale doit donc se fonder sur d'autres bases pour espérer former avec succès des amateurs éclairés ou des praticiens.

Partout l'enseignement de la musique est obligatoire à l'école élémentaire à raison d'une à trois heures par semaine. Dans certains établissements allemands cet enseignement peut représenter jusqu'à une heure par jour. Il est à noter que les affichages horaires restent assez théoriques. Ainsi, rares sont les établissements espagnols qui assurent aux élèves les trois heures d'enseignement musical prévues par semaine. Plus crédibles, en revanche, apparaissent les deux heures hebdomadaires allemandes ou danoises - trois heures par semaine après neuf ans - ou encore les 3,45 % du temps de la scolarité obligatoire en Suède.

B - UN ENSEIGNEMENT PARTAGÉ

L'enseignement musical dispensé en milieu scolaire n'implique pas que les enseignants. En outre, des liens sont parfois tissés entre les établissements scolaires et les institutions spécialement dédiées à l'enseignement de la musique.

1. La musique à l'école

Dans quelques pays les enseignants se trouvent bien désarmés pour appliquer le programme, faute d'une formation suffisante. Tel est le cas en Belgique, en Espagne et en Italie (une heure de formation par semaine sur cinq ans). Aux Pays-Bas, si la municipalité le souhaite, l'instituteur peut être secondé par un professeur de musique ayant reçu une formation complète au conservatoire sur plusieurs années. Ce système s'apparente à celui mis en place au Royaume-Uni, où les instituteurs sont assistés par des professeurs itinérants (peripatetic teachers) recrutés au coup par coup. Ces professeurs itinérants sont l'équivalent des DUMistes français. Ils sont spécialisés par tranche d'âge et leur formation dépend des autorités locales (LEA). Même si aucune formation type n'est exigée pour ces enseignants, ils détiennent la plupart du temps un diplôme de Bachelor of education (trois ou quatre ans de formation universitaire). Dans d'autres cas, au Danemark par exemple, la formation des professeurs doit comprendre une spécialisation dans au moins deux disciplines. En principe on doit donc trouver dans toutes les écoles des enseignants spécialisés dans la musique et qui peuvent prendre en charge les élèves pour ces cours comme pour ceux d'arts plastiques. Dans d'autres pays l'enseignement est confié à un professeur spécialisé (Allemagne, Autriche, Suède).

Il arrive par ailleurs que, régulièrement ou ponctuellement, des intervenants extérieurs à l'école apportent leur concours à l'enseignement musical. Ce n'est cependant pas le cas partout. Des pays comme l'Espagne ne le prévoient pas et de surcroît les collaborations avec les institutions culturelles sont rares. Cette restriction peut sembler paradoxale dans un pays qui dispose d'un département ministériel unique qui regroupe les champs de l'éducation et de la culture. S'en étonner serait cependant oublier que dans les communautés autonomes, dont le rôle en matière d'éducation comme dans d'autres est essentiel, les structures éducatives et culturelles sont séparées. Or les collaborations entre services administratifs se font apparemment mal ou très peu. En outre, il existe en Espagne des baccalauréats arts plastiques, danse, musique, pour former les futurs professeurs de l'enseignement. On peut donc imaginer que ces enseignants ont moins que d'autres besoin d'être secondés par des intervenants extérieurs. D'autres pays s'abstiennent de toute recommandation particulière et autorisent simplement les établissements scolaires à inviter des musiciens pour des démonstrations (Italie). La Belgique est à peine plus audacieuse en se contentant de mener des expériences locales et ponctuelles de partenariat avec les artistes, à la fois par manque de crédits et par absence de tradition d'ouverture de l'école. Il est significatif qu'il n'existe pas non plus dans ce pays de collaboration avec les écoles de musique.

Dans d'autres Etats européens, en revanche, les établissements sont, comme on l'a vu, encouragés à associer les artistes à l'enseignement (Allemagne) sans pour autant que cela constitue une obligation. Les écoles peuvent, soit organiser des programmes culturels dans lesquels les artistes sont invités à participer (Suède), soit à recourir à des personnes extérieures pour conseiller les instituteurs (Pays-Bas, Suède).

Quelques Etats membres de l'Union européenne sont davantage engagés dans cette voie. En Autriche, il est clairement demandé à ces intervenants d'assister les enseignants, voire de contribuer à leur travail. Au Royaume-Uni l'invitation de musiciens dans les écoles est fréquente. Il y existe un système de résidence (une semaine à un trimestre) et des comités régionaux des arts prennent des initiatives en faveur de collaborations avec des artistes.

En définitive, même si l'appel à des intervenants extérieurs s'est progressivement généralisé - il s'agit plus fréquemment d'artistes que d'institutions culturelles, à la différence de la France - il demeure relativement ponctuel et, le plus souvent, est envisagé comme un soutien à l'enseignement. Ce simple constat met en évidence les limites de la formation des enseignants lorsqu'il appartient à l'instituteur de transmettre l'ensemble des savoirs. Ce choix minimaliste traduit en outre des problèmes de financement qui se retrouvent dans tous les Etats européens et pas seulement en France.

2. L'enseignement spécialisé

L'enseignement spécialisé n'intéresse le présent rapport que dans la mesure où une passerelle est jetée entre ce réseau et le système scolaire. Or, seule l'Italie a intégré une partie de cet enseignement spécialisé à l'enseignement général en obligeant chaque province - il en existe plus d'une centaine - à créer au moins une école moyenne (11-15 ans) dédiée à l'enseignement musical. Ces établissements s'apparentent à nos classes à horaire aménagé (CHAM). Les niveaux supérieurs sont davantage tournés vers l'enseignement professionnel. C'est aussi le cas des conservatoires, établissement d'Etat soutenus par les collectivités locales. Il reste que la collaboration entre les deux systèmes d'enseignement est quasi inexistante et que la formation des instituteurs demeure insuffisante. Un programme a récemment été élaboré pour remédier à cette situation qui se caractérise également par des difficultés au niveau de l'enseignement spécialisé.

S'agissant de ce dernier, il peut sommairement se décrire comme suit pour l'ensemble des pays étudiés. Dans certains cas, l'Etat, par le truchement du ministère compétent, exerce une tutelle et/ou un contrôle sur les conservatoires, par exemple sur les enseignants et les programmes (Belgique, Espagne, Pays-Bas) mais, dans tous les cas, les collectivités territoriales (communautés autonomes, Länder, municipalités...) exercent en aval - et quelquefois de manière autonome comme en Allemagne ou en Autriche - la responsabilité de leur financement et de leur fonctionnement. Le cas de la Suède s'avère particulier en

ceci que les écoles de musique dépendent de la même organisation que les établissements scolaires et les organismes culturels, lesquels dépendent entièrement des communes. Pour tenter de pallier leurs difficultés financières, ces écoles s'ouvrent à d'autres disciplines (danse, théâtre). Quant à la situation du Royaume-Uni, il serait trop long d'en rendre compte, l'enseignement de la musique, confié à des établissements de nature et de fonctions différentes, manquant par trop d'unité.

Au total, il apparaît que la coopération entre enseignement spécialisé et enseignement général reste trop souvent faible voire inexistante en raison d'un cloisonnement probablement excessif, et que son développement dépend très largement des initiatives locales. C'est ce qui explique que dans un pays très décentralisé en matière d'enseignement, les Pays-Bas, les situations se révèlent extrêmement diverses.

Dans cet ensemble, la Suède, le Royaume-Uni et le Danemark font figure d'exceptions. Dans le premier de ces pays le lien très fort qui existe entre les deux systèmes d'enseignement se traduit par un taux de fréquentation des écoles de musique parmi les plus hauts d'Europe. Au Royaume-Uni se sont les *peripatetic teachers* qui assurent le lien entre système scolaire et enseignement spécialisé en intervenant dans les deux filières de formation. Un pont est ainsi jeté entre pratiques d'initiation et pratiques amateurs. Ce système présente un réel attrait mais, étant largement privatisé, il s'avère très coûteux pour les familles. Le cas particulier du Danemark sera évoqué ci-après.

C - QUELS ENSEIGNEMENTS POUR QUEL MODÈLE ?

Pour être crédible et se prévaloir d'une réelle valeur heuristique, un bilan doit impérativement intégrer une évaluation des actions entreprises. Faute d'une telle évaluation en matière d'éducation musicale, on ne peut que s'en remettre à des exemples de relative réussite.

1. Une information insuffisante

Les données disponibles sur l'enseignement de la musique dans ces quelques Etats membres de l'Union européenne ne permettent hélas qu'une présentation descriptive. Pour mesurer les effets de ces systèmes d'enseignement sur l'étendue et la profondeur de la culture musicale des populations, leur investissement en termes de consommation et de pratiques artistiques, il serait nécessaire que des évaluations fussent réalisées. Or, la lacune en ce domaine est patente. Une telle entreprise supposerait toutefois de préciser les objectifs que l'on se donne : épanouissement personnel, amélioration des performances intellectuelles et/ou scolaires, diversification des compétences, formation de base permettant à des publics nouveaux et éclairés d'accéder à l'offre culturelle ou, tout simplement, développer les disciplines de la sensibilité. Pour l'heure, il demeure impossible d'établir un lien entre la qualité de l'enseignement et un quelconque degré de civilisation ou de réussite économique d'un pays donné.

Mieux, il n'existe pas de données complètes sur le nombre de sociétés musicales dans les différents pays européens et leurs variations quantitatives. Mises en regard des informations sur l'évolution du système éducatif, elles pourraient apporter un premier éclairage.

Les éléments dont on dispose permettent néanmoins de remettre en question quelques idées reçues. Celle suivant laquelle les pays du Nord de l'Europe compteraient davantage d'amateurs que ceux du Sud doit être nuancée : cela est vrai en Suède mais pas en Allemagne, pays dont la tradition musicale nous apparaît pourtant particulièrement vivace.

2. Le Danemark : un exemple à suivre ?

Comme nous l'avons signalé, l'enseignement au Danemark est très décentralisé. Le cadre général est fixé par l'Etat mais la charge d'élaborer les programmes et les projets d'enseignement revient aux établissements scolaires - ils sont publics à 90 % - et aux conseils municipaux. L'enseignement est comme partout obligatoire à l'école, à raison de deux heures par semaine, puis, après l'âge de neuf ans, trois heures - et, un temps équivalent pour les arts plastiques. Comme cela a déjà été indiqué, on doit théoriquement trouver dans chaque école au moins un enseignant spécialisé ayant suivi une formation particulière et dont la tâche consiste notamment à assurer des cours dans cette discipline. Les activités se déroulent à la fois dans le cadre scolaire et en dehors de lui, avec des visites et des sorties au concert. S'ajoute à cela l'obligation pour chaque école de disposer d'une salle équipée et d'organiser des pratiques d'ensemble.

Non seulement ce système d'enseignement général semble bien fonctionner, mais l'enseignement musical spécialisé apparaît également exemplaire. Les écoles de musique, qui dépendent des communes, acceptent tous les candidats, sans aucun système de sélection - l'enseignement n'est donc pas construit dans un cadre scolaire avec examens et diplômes comme c'est le cas en France - et sont en outre tenues par la loi d'accueillir les adultes. Elles sont le lieu de formation des amateurs dans un cadre ouvert de pratiques envisagées sous l'angle des loisirs. Parallèlement, les conservatoires ont en charge l'enseignement supérieur à finalité professionnelle. On y accède par concours pour y suivre un cursus de cinq ans. Ce dispositif d'ensemble facilite les échanges entre l'enseignement général et l'enseignement spécialisé dispensé dans les écoles de musique. La passerelle est, bien entendu, plus compliquée à mettre en place avec l'enseignement professionnel, qui suppose des compétences particulières.

Le Danemark se distingue comme le pays d'Europe où la place accordée à la musique dans l'enseignement est la plus importante. Elle est jugée indispensable et considérée comme un moyen efficace de socialisation. Cette conception ne révèle pas une originalité particulière, mais le pays s'est semble-t-il doté des moyens nécessaires à sa mise en œuvre, ce qui n'est pas

nécessairement le cas de tous ceux qui affichent les mêmes ambitions. Le souci danois de spécialisation permet en effet à chaque école de confier l'enseignement de la musique un enseignant formé.

*

* *

Le panorama qui précède met en évidence la grande diversité des dispositions relatives à l'éducation artistique dans les Etats membres du Conseil de l'Europe. Aucun modèle dominant ne se dégage. Certains pays définissent des directives très strictes sur le contenu de cet enseignement et ses critères d'évaluation alors que d'autres laissent toute liberté aux établissements et aux enseignants pour définir le contenu, la pédagogie et le développement de l'enseignement artistique. Dans plusieurs pays, la politique de l'éducation nationale accorde une certaine importance aux arts et encourage fermement les établissements à renforcer leur place dans et en dehors des programmes officiels ; toutefois, souligne l'étude, ce cas de figure n'est pas majoritaire.

Une autre conclusion du travail conduit par le professeur Robinson recoupe celles de nombreuses études qui font ressortir le très fort écart qui peut exister entre la proclamation de principes, normes, lois et règlements relatifs aux enseignements artistiques et leur application concrète. Elle mérite d'être citée pour tempérer l'enthousiasme qui pourrait naître de la lecture des programmes. Il est remarqué que tous les textes politiques d'éducation nationale soulignent traditionnellement l'importance de la dimension culturelle et la nécessité de promouvoir les capacités artistiques et créatives des jeunes. Mais, dans la pratique, l'éducation artistique jouit d'un statut et d'une vie beaucoup moins importants. Il est notamment indiqué que dans tous les cas étudiés les arts ont un statut inférieur à celui des mathématiques et des sciences. Au-delà de cette constatation d'ordre général, on observe que les arts occupent une place plus importante dans les pays de l'Europe du Nord que dans ceux du Sud. Toutefois, les dispositions existantes ne constituent pas une garantie et peuvent à tout moment être menacées. Si certains pays s'efforcent de promouvoir le développement des disciplines artistiques à l'école, dans d'autres on assiste au niveau ministériel ou par le canal universitaire à des tentatives de réduction de ses dispositions au profit des disciplines jugées plus directement utiles en termes de débouchés ou de cursus scolaire.

Le professeur Robinson note que dans tous les pays le système éducatif met l'accent sur des critères d'étude et de réussite bien éloignés des dons ou de la sensibilité artistiques. Il ajoute que le modèle prédominant en matière de développement intellectuel reste fondé sur une opposition et une hiérarchie entre les sciences et les arts. Aussi la filière de l'enseignement artistique est-elle le plus souvent réservée aux jeunes qui présentent des dispositions particulières pour les arts ou qui ont des parents en mesure de leur payer un enseignement

complémentaire dans ce domaine. En définitive, en dépit du discours volontiers incantatoire, les arts ne sont guère considérés comme prioritaires dans le contexte du développement à long terme des systèmes éducatifs nationaux.

Avant de clore ces développements sur les arts et l'éducation en Europe il convient de signaler que l'un des obstacles à l'épanouissement de cet enseignement est la fréquente séparation des responsabilités gouvernementales, qui relèvent d'une part du ministère de l'Éducation et, de l'autre, du ministère de la Culture - voire un troisième, celui de la Jeunesse et des Sports. Dans certains pays, toutefois, des ministères autrefois indépendants ont fusionné, ce qui apparaît comme bénéfique aux deux secteurs concernés dans la mesure où cela entraîne une meilleure compréhension des différentes missions de chacun ainsi qu'une efficacité accrue.

CHAPITRE III

LA SITUATION ACTUELLE EN FRANCE

I - LES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES OBLIGATOIRES¹⁸

Tout au long de la scolarité l'Etat assure une éducation artistique. Elle se doit de contribuer à la formation générale en structurant une culture artistique. Elle s'organise autour de trois composantes complémentaires :

- une pratique artistique qui met en jeu le corps et la sensibilité ;
- une approche culturelle réunissant les savoirs sur les oeuvres du patrimoine et la découverte de la création contemporaine ;
- des techniques et des méthodes à maîtriser.

De la maternelle au collège, les enseignements artistiques s'inscrivent dans la formation générale obligatoire. Ils se partagent entre arts visuels et éducation musicale à l'école primaire, et arts plastiques et éducation musicale au collège.

L'annexe n° 2 retrace le schéma du système éducatif national.

A - L'ÉCOLE MATERNELLE

L'école maternelle propose une première sensibilisation artistique. La rencontre avec les œuvres et les artistes nourrit la curiosité de l'enfant et sa capacité à s'émerveiller, lui apporte des repères. Il acquiert ainsi un début de culture visuelle et musicale.

Deux ensembles de pratiques artistiques mettent en jeu des sollicitations sensorielles complémentaires : visuelles et tactiles pour « *le regard et le geste* », auditives et vocales pour « *l'écoute et la voix* », « *Arts visuels* » et « *éducation musicale* » leur font suite à l'école élémentaire.

1. Le regard et le geste

1.1. Les objectifs

L'école maternelle installe et développe chez l'enfant une pratique créative à partir de situations qui sollicitent son imagination, l'amènent à exercer sa capacité d'invention, à enrichir ses formes d'expression. Dans les activités proposées, l'enfant explore et exerce différents langages plastiques. La constitution d'une première culture artistique s'opère au travers des rapprochements entre les productions des élèves et les œuvres d'art introduites sous différentes formes. Les moments d'échange permettent à l'enfant d'exercer

¹⁸ Les informations figurant dans les développements qui suivent sont tirées des documents officiels publiés par le Centre national de documentation pédagogique (CNDP).

sa faculté d'observer, d'enrichir son vocabulaire, de préciser sa démarche et d'écouter d'autres manières de faire et de voir.

a) Les programmes : les activités de dessin se développent dans quatre directions et l'expression orale joue un rôle essentiel

- expérimenter divers outils, supports, médiums pour rechercher l'adaptation du geste aux contraintes matérielles ;
- se constituer un réservoir de traces et de formes obtenues par les moyens les plus variés ;
- exercer des choix motivés, matériels ou opératoires en fonction d'une intention ;
- organiser une composition plane constituée essentiellement d'éléments graphiques et à des fins expressives, dessiner pour inventer, pour imaginer des univers, des personnages, des histoires.

Les élèves abordent le dessin dans des situations variées (au sol, sur table, sur un plan incliné, etc.) constituant ainsi un ensemble de productions réunies, selon les cas, sous la forme d'un dossier, d'un cahier, d'un cédérom ou d'un carnet de voyage.

b) Les compositions plastiques

Au-delà des réalisations graphiques, les élèves découvrent d'autres procédés techniques d'expression, de fabrication et de manipulation des formes, en deux ou trois dimensions : peinture, papiers collés, collage en relief, assemblage, modelage...

c) L'observation et la transformation des images

Une grande diversité d'images est offerte et utilisée : les photographies liées à l'expérience vécue en classe, les affiches et les images prélevées dans l'environnement, les dessins et les illustrations d'albums, les reproductions d'œuvres, les images documentaires, les fictions, les différentes images de l'écran de l'ordinateur.

Progressivement, les élèves sont amenés à retrouver la provenance de certaines images, à utiliser un vocabulaire élémentaire de description d'une image, à comparer diverses images et à utiliser une image ou une partie seulement pour en réaliser une nouvelle.

d) Les collections et les musées

Une collection, un musée de classe peuvent être constitués à partir d'un projet ou en lien avec les moments exceptionnels de la vie de la classe. Cette collection est l'occasion de faire exister concrètement une culture commune à l'ensemble du groupe. Des albums d'« *images à parler* » peuvent être fabriqués avec les enfants. Un coin de la classe peut accueillir ponctuellement une petite exposition. Un meuble peut être consacré à la collecte et à la conservation de quelques objets « *précieux* ».

e) Les activités de création et le langage oral

L'enseignant aide l'enfant à préciser son expression, en engageant le dialogue et en multipliant les interactions. Il amène chaque enfant à évoquer des faits, des sensations, en relation avec l'expérience, à présenter et à parler de son dessin, de sa réalisation, d'un objet ou d'une image de son album et du musée de classe, à exprimer ses propres sensations devant une image, une œuvre et écouter celles des autres.

2. La voix et l'écoute

2.1. Les objectifs

Les activités d'éducation musicale visent à constituer prioritairement la voix et l'écoute comme instruments de l'intelligence sensible. Ces activités doivent, selon les textes, apporter une contribution forte à des apprentissages transversaux. La langue française ou les autres langues rencontrées dans l'école offrent les matériaux de nombreux jeux vocaux. Par le chant l'enfant doit également éprouver concrètement son sentiment d'appartenance au groupe, comprendre les exigences d'une production commune et expérimenter son autonomie par les rôles différenciés qu'il assume dans une organisation d'ensemble.

2.2. Les programmes

a) Activités vocales

Acquisition d'un répertoire de comptines et de chansons : chansons en français, en langue régionale ou en langue étrangère. Le répertoire est issu de la tradition orale enfantine mais fait aussi appel aux propositions d'auteurs contemporains.

Jeux vocaux : jouer avec sa voix permet de découvrir les bases de la future voix d'adulte parlée et chantée. Ces jeux peuvent porter sur les bruits de la vie quotidienne, des éléments musicaux enregistrés, les matériaux parlés et chantés de poèmes, comptines, chansons issues de différentes cultures.

Invention de chants et productions vocales : sonorisation d'albums, de bandes dessinées, de poèmes, activités dramatiques multiples... La chorale doit reprendre et amplifier dans le cadre de l'école le travail de chaque classe.

b) Activités d'écoute

Les activités d'écoute visent à développer la sensibilité, la discrimination et la mémoire auditives et posent les bases des premières références culturelles. La mise en œuvre pédagogique s'organise autour de deux pôles :

- les temps d'écoute répétés et intégrés à toute séance dirigée qui s'articulent dans des alternances et des combinaisons variées : écouter, chanter, jouer, reproduire, évoluer, inventer... ;

- les temps d'écoute correspondant à des évènements plus émotionnels et esthétiques : écoute pour le plaisir, écoute en concerts, rencontres, spectacles, découverte de musiques nouvelles.

En fin d'école maternelle, des activités de « *codage* », parfois appuyées sur un répertoire de signes gestuels, prolongent certains moments d'écoute sélective.

Les activités d'écoute portent sur l'écoute du monde sonore (moments sonores en situation ou enregistrés, bruitages), l'écoute des productions de la classe ou d'autres classes, l'écoute d'extraits d'œuvres musicales d'origines les plus variées possible, l'écoute de musique vivante (musiciens invités, concerts, prestations des élèves de l'école élémentaire ou du collège...).

c) Activités avec des instruments

Elles sont directement liées à l'évolution des possibilités gestuelles de l'enfant et au plaisir de la découverte. Ces activités peuvent s'orienter dans différentes directions : recherche des possibilités sonores d'objets variés et de percussions corporelles, expérimentation de gestes en vue de produire ou reproduire des sons, utilisation comparés d'instruments simples en vue de la recherche d'effets particuliers, élaboration de « *familles* » d'instruments à partir des effets constatés, traduction en gestes instrumentaux de réactions corporelles spontanées puis élaborées, reproduction puis invention (notamment dans le domaine rythmique), combinaison progressive des percussions corporelles et instrumentales avec les comptines parlées, les jeux chantés, les évolutions et les chants.

B - L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

L'école élémentaire comporte deux étapes, le cycle des apprentissages fondamentaux ou cycle 2 (grande section de maternelle, afin de faire le lien avec cette première école, cours préparatoire, cours élémentaire première année) et le cycle des approfondissements ou cycle 3 (cours élémentaire deuxième année, cours moyen première année et cours moyen deuxième année). Il y avait 6 535 000 écoliers en France en 2001-2002. Les annexes n° 3 et n° 4 retracent l'évolution du nombre d'élèves et de classes. L'annexe n° 5 montre l'évolution du nombre d'élèves par classe de 1960 à 2000.

A l'école élémentaire, l'éducation artistique est principalement orientée vers l'exploration de deux grands domaines culturels : les arts visuels et la musique. La démarche est identique dans l'un et l'autre cas. Elle vise le développement de la sensibilité et des capacités d'expression. Elle s'appuie essentiellement sur la pratique.

Trois heures hebdomadaires sont consacrées à l'éducation artistique qui est confiée aux enseignants (maîtres polyvalents). Les échanges de service ou des décroisements mettant en jeu des maîtres ayant une compétence ou une formation à dominante artistique sont encouragés. L'éducation artistique peut

s'appuyer sur les apports d'intervenants qualifiés. Elle bénéficie du support d'outils pédagogiques.

Les arts visuels et l'éducation musicale sont au cœur de l'éducation artistique, mais d'autres domaines comme le jeu théâtral, la danse, le cinéma, l'architecture sont également abordés.

L'exploration des possibilités offertes par l'ordinateur et ses outils sont recommandés.

Des classes à parcours artistique et culturel peuvent être organisées.

Il est à noter que les programmes d'éducation artistique à l'école élémentaire ont été arrêtés en 2002.

1. Les arts visuels

L'enseignement des arts visuels est organisé autour d'activités concourant à l'éducation du regard, au travers de l'exploration de l'univers des images, de la perception de l'environnement et de la rencontre avec des œuvres d'art.

La pédagogie se fonde sur le plaisir de dessiner que manifestent spontanément les enfants. Elle le prolonge et l'enrichit en leur faisant découvrir les matériaux, les instruments et les techniques qui permettent de mieux traduire ce que l'on veut exprimer.

Les activités sont structurées autour de quatre axes : la pratique prioritaire régulière du dessin (compositions plastiques à deux ou trois dimensions à partir des ressources et des objets de l'environnement réemployés, recyclés, montés...), l'observation (la manipulation, la transformation d'images) et l'approche et la connaissance d'œuvres (présentes dans la classe, musée personnel, de classe ou d'école, expositions de travaux...).

Dans le cadre de projets personnels et collectifs, les pratiques s'ouvrent au design, aux arts du quotidien, à l'architecture et à la vidéo.

Une attention particulière est portée sur les notions d'espace et de paysage, en lien avec la géographie.

Les compétences devant être acquises en fin d'école élémentaire sont notamment :

- utiliser le dessin dans ses diverses fonctions et ses diverses techniques... ;
- réaliser une production en deux ou trois dimensions, individuelle ou collective, menée à partir de consignes précises... ;
- choisir, manipuler et combiner des matériaux, des supports, des outils... ;
- témoigner d'une expérience, décrire une image, s'exprimer sur une œuvre... ;
- identifier différents types d'images en justifiant son point de vue... ;

- réinvestir dans d'autres disciplines les apports des arts visuels... ;
- avoir compris et retenu ;
- les points communs et les différences entre les pratiques de la classe et les démarches des artistes... ;
- identifier et nommer quelques références à partir des œuvres de la liste nationale...

La liste nationale de référence regroupe les œuvres selon les différentes disciplines artistiques (architecture civile, cinéma, dessin, peintures et compositions plastiques, photographie, sculpture, vitrail), les grandes périodes (préhistoire, Moyen-Age, Temps modernes, XIXème et XXème siècles), les grandes civilisations du monde (civilisations méditerranéennes, asiatiques, précolombiennes, africaines et océaniques).

2. L'éducation musicale

L'éducation musicale fait place égale à la culture vocale et au développement de l'écoute. L'élève apprend à contrôler sa voix. Il se donne les moyens d'une écoute active, adaptée aux œuvres qu'il découvre. Il enrichit son répertoire. La dizaine de chants étudiés chaque année permet d'explorer le patrimoine européen et mondial et la création contemporaine. La chanson de variétés y a toute sa place. L'élève commence à être initié à la polyphonie. Toutes les écoles ont une chorale, qui est un pôle fort de leur projet artistique et culturel.

Comme à l'école maternelle, la danse a une place privilégiée. Elle renforce la découverte des rythmes et de la pulsation. Elle articule activité motrice et activité musicale.

La pédagogie s'appuie entre autres sur les jeux vocaux, sur l'apprentissage de chants, en canon ou à deux voix, en petits groupes ou en formation chorale. Le repérage et la comparaison de motifs, de formes musicales et de genres différents. La créativité et l'invention des élèves sont encouragées. Chaque fois que c'est possible, le travail effectué est réinvesti dans la chorale. Les pratiques instrumentales portent le plus souvent sur des instruments rythmiques mais ne constituent pas un volet d'activités autonomes. La présentation de leur travail est un puissant stimulant pour les élèves.

Compétences devant être acquises en fin d'école élémentaire :

- pouvoir interpréter de mémoire plus de dix chansons parmi celles qui ont été apprises ;
- contrôler sa voix et son attitude corporelle pour chanter ;
- tenir sa voix et sa place en formation chorale... ;
- assumer un rôle d'accompagnement... ;
- soutenir une écoute prolongée... ;
- repérer des éléments musicaux caractéristiques... ;

- reconnaître une œuvre du répertoire travaillé... ;
- réemployer des savoir-faire... ;
- témoigner de son aisance à évoluer dans une danse collective... ;
- exprimer son appréciation pour qualifier une réalisation dansée, chantée ou jouée... ;

La liste d'œuvres de référence pour l'écoute musicale est composée d'une centaine d'œuvres choisies parmi les catégories suivantes :

- contes et récits musicaux ;
- musiques du monde ;
- musiques savantes à dominante européenne ;
- musiques électroacoustiques et électroniques ;
- jazz ;
- musiques de films.

3. La formation à l'éducation artistique des professeurs des écoles

La formation des professeurs des écoles se fait dans les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) et se déroule en principe sur deux années. La première année est consacrée à la préparation au concours et la seconde fait alterner formation à l'IUFM et stages sur le terrain. Le contenu des études peut varier d'un IUFM à l'autre, mais en ce qui concerne l'éducation artistique, la formation se déroule, en général, de la manière suivante :

Première année :

- arts visuels : 60 h de préparation au concours avec le souci de professionnalisation de la formation ;
- éducation musicale : 18 h de formation allant de la maternelle au CM2, avec la priorité de rétablir le lien avec le chant et 40 h pour préparer les épreuves du concours qui comprennent, une exécution vocale ou instrumentale, une mémorisation chantée, un entretien pédagogique ;

Deuxième année :

- arts visuels : 24 heures de formation avec un objectif de polyvalence des enseignants qui doivent être capables d'enseigner dans les trois cycles de l'école (maternelle et élémentaire) ;
- éducation musicale : 25 h de musique, 9 h d'ateliers pédagogiques optionnels, et parfois de modules ;
- en parallèle avec ces cours ou ateliers, la possibilité est donnée durant les deux années, de participer à l'activité chorale de l'IUFM.

Des stages de formation continue sont proposés pour les deux disciplines artistiques obligatoires.

Vingt-quatre IUFM sur vingt neuf ont commencé à mettre en place, depuis la rentrée 2002 des formations à dominante « *arts et culture* » qui permettent d'approfondir la formation dans un domaine artistique. A titre d'exemple, la dominante arts visuels offre une formation spécialisée de 72 heures en deuxième année.

C - LE COLLÈGE

En tant que disciplines obligatoires d'enseignement général, les arts plastiques et l'éducation musicale en collège font suite à l'éducation mise en place à l'école élémentaire. Ils assurent un rôle spécifique dans la formation générale, tant pour le développement de la sensibilité et de l'intelligence que pour la formation culturelle et sociale de l'élève. En donnant le goût de la création artistique et en faisant découvrir les œuvres dans leur diversité, ils permettent aux élèves d'acquérir le lien social en le fondant sur des références communes.

La pratique, sur laquelle reposent ces enseignements, fait interférer en permanence les acquisitions de repères culturels et de moyens techniques, dans une dimension constamment créative. En confrontant leur pratique aux œuvres de la création artistique, les élèves peuvent donner sens à ce qu'ils font et situer ce qu'ils apprennent.

Chaque fois que cela est possible les arts plastiques et l'éducation musicale cherchent à établir des liens avec d'autres formes d'art ainsi qu'avec d'autres disciplines.

Ces enseignements sont dispensés, à part égale, par le professeur d'arts plastiques et par celui d'éducation musicale à raison d'une heure hebdomadaire. Ils ont lieu dans des salles spécialisées.

On recensait 3 355 000 élèves de collège en 2001-2002.

L'annexe n° 6 retrace le nombre d'établissements du second degré (collèges et lycées), leur évolution entre 1960 et 2001, l'évolution du nombre de divisions et d'élèves par division.

Les programmes des enseignements artistiques du collège ont été publiés en 1999 et réédités en 2002.

1. Les arts plastiques

Dans la continuité des arts visuels à l'école, l'enseignement des arts plastiques s'attache à développer les capacités de perception, d'expression et d'invention des élèves. Il couvre l'ensemble des domaines artistiques qui mettent en jeu les formes dans leur diversité : peinture, sculpture, dessin, architecture, photographie. Une place de plus en plus importante est accordée à la production d'images en profitant des possibilités offertes par les technologies numériques.

La pédagogie se fonde sur la pratique dans une relation à la création artistique. Elle s'appuie sur un nombre réduit de notions - espace, lumière, couleur, matière, corps, supports. Elle sollicite les capacités d'invention et incite à l'expression personnelle par des approches diversifiées. La perception et l'action chez l'élève sont mobilisées dans une relation étroite à la réflexion.

Compétences devant être acquises en fin de classe de troisième :

- savoir ce qu'est une démarche ;
- choisir des matériaux, des instruments, des moyens pour une mise en œuvre... ;
- affirmer son expression personnelle... ;
- connaître les opérations plastiques et techniques courantes... ;
- reconnaître les médiums les plus usuels... ;
- être capable de parler de ce que l'on a produit, de commenter une œuvre, d'analyser une image... ;
- savoir situer les grandes époques artistiques ;
- faire la différence entre classicisme et baroque ;
- situer l'art moderne... ;
- différencier la figuration et l'abstraction... ;
- observer et nommer le degré de réalisme d'une représentation... ;
- connaître quelques œuvres et artistes... les situer dans le temps... ;
- reconnaître la spécificité de quelques systèmes... ;
- faire la différence entre une peinture et ses reproductions... ;
- savoir ce qu'est une sculpture, une statue... ;
- connaître et utiliser le vocabulaire des arts plastiques...

De la sixième à la troisième un choix d'œuvres est présenté aux élèves en liaison avec la pratique et les questions rencontrées. Ces œuvres sont regroupées autour des problématiques suivantes :

- le statut des œuvres ;
- leur conditions d'exposition ;
- les références ;
- leur inscription dans l'histoire de la modernité ;
- des possibilités de rapprochement d'ordre généalogique, formel, du dispositif, du socle dans la sculpture, de la couleur, de la façade dans l'architecture...

2. L'éducation musicale

Cet enseignement vise un triple objectif : développer la sensibilité esthétique des élèves, affiner leur capacité d'expression artistique et leur donner des repères culturels. Pratiques vocales et instrumentales, écoute (découverte, analyse, comparaison), création (recherches vocales et instrumentales, travaux assistés par informatique) en sont les supports privilégiés.

La pédagogie est orientée vers des activités pratiques d'interprétation, d'écoute et de création constamment irriguées par la recherche de l'expressivité musicale. L'approche d'une pratique instrumentale se fait en utilisant la flûte à bec et les percussions.

L'éducation musicale est particulièrement exigeante au plan des techniques vocale et instrumentale, d'écoute d'œuvres, d'identification précise d'éléments de hauteur, de durée et de timbre, il faut que l'oreille, la voix, l'intelligence et le regard se familiarisent lentement avec le monde des musiques.

Compétences devant être acquises en fin de classe de troisième :

- interpréter dans le style le répertoire choisi en respectant plusieurs exigences : tenue, mémorisation, justesse, qualité sonore... ;
- tenir sa voix dans une polyphonie : soliste/groupe, duo, trio... ;
- connaître, lire et écrire les signes musicaux de la partition (hauteurs, durées, phrasés, tempo, intensités) ;
- utiliser les signes musicaux dans une démarche autonome d'interprétation... ;
- construire un commentaire à l'aide d'un vocabulaire approprié pour rendre compte de l'œuvre... ;
- reconnaître et désigner les différents éléments composant le système musical auquel l'œuvre se rattache... ;
- percevoir et analyser les fonctions de la musique dans des productions visuelles diverses : spot publicitaire, clip, film... ;
- maîtriser le geste instrumental : tenue corporelle, modes d'attaques et de jeu... ;
- interpréter dans le style le répertoire choisi en respectant les exigences indispensables à l'expression : mémorisation, articulation... ;
- s'exprimer musicalement à partir d'un cadre fixé... ;
- inventer des prolongements personnels et originaux à des modèles proposés... ;
- exprimer musicalement sa réalité affective, son vécu social... ;
- aboutir à des réalisations collectives qui favorisent la complicité... ;
- réinvestir des éléments musicaux acquis.

3. Formation des professeurs d'arts plastiques et d'éducation musicale

Les départements et d'arts plastiques et de musicologie des universités se sont vus confier, dès leur structuration en unité d'enseignement, la tâche de préparer aux concours de recrutement des enseignants d'arts plastiques et de musique dans les collèges et lycées (licence, CAPES, agrégation).

Après avoir réussi le concours d'entrée, les étudiants reçoivent une formation pédagogique d'une année dans les IUFM.

D - LE LYCÉE

A partir du lycée, exception faite des lycées professionnels, les disciplines artistiques procèdent d'un choix de l'élève. Ils peuvent être une des composantes de sa formation générale ou correspondre à un choix d'orientation professionnelle.

Une option facultative d'enseignement artistique, option « arts » (arts plastiques, cinéma et audiovisuel, danse, histoire des arts, musique, théâtre) est proposée à raison de trois heures d'enseignement hebdomadaire dans toutes les séries des lycées général et technologique.

Dans les séries littéraires, il est proposé les mêmes disciplines en enseignements de détermination (seconde) et de spécialité (première et terminale). Ces disciplines sont enseignées à raison de cinq heures par semaine et sont créditées d'un coefficient 6 au baccalauréat (option lourde).

Dans les lycées professionnels en CAP, BEP et baccalauréat professionnel un enseignement général est obligatoire en arts appliqués et cultures artistiques (CAP), en éducation esthétique (BEP) et éducation artistique et arts appliqués (bac pro).

Des options, arts du son, arts visuels, patrimoines ou spectacle vivant sont aussi proposées à raison de deux heures hebdomadaires.

L'annexe n° 6 retrace le nombre de lycéens, de divisions et leur évolution (1960-2002).

On dénombre 1785 lycées professionnels en 2002-2003.

E - LA SPÉCIFICITÉ ET EXPÉRIENCE DE L'« ÉDUCATION SOCIOCULTURELLE » (ESC) DANS L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE : UN « LABORATOIRE » DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE

L'enseignement agricole relève de la direction générale de l'enseignement et de la recherche du ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche et des Affaires rurales. Il propose des formations allant de la 4^{ème} aux diplômes d'ingénieurs, de paysagistes et de docteurs vétérinaires. Durant l'année scolaire 2002/2003, l'enseignement agricole accueillait 172 122 élèves, 28 469 apprentis. Il dispensait 18 720 409 heures stagiaires en formation continue dans 859 établissements techniques et professionnels dont 218 publics et 641 privés

agricoles largement représentés sur l'ensemble du territoire. Il y a, en moyenne deux lycées publics et deux lycées privés par département.

L'action culturelle est une composante significative de l'enseignement agricole. L'action culturelle est présente depuis 1965 au travers d'une discipline originale, l'Education socioculturelle (ESC). L'éducation socioculturelle a été créée dans la mouvance des idées de l'Ecole nouvelle, de l'éducation populaire et des mouvements associatifs en milieu rural. Le dispositif qui la développe est étroitement lié aux associations sportives et culturelles pour l'enseignement, aux structures d'animation pour le milieu rural. Il s'agissait de concevoir une approche globale de la formation des agriculteurs, intégrant des valeurs humanistes et une dimension sensible, une ouverture culturelle pour une population qui semblait en rester privée. Il importait de « *mettre en avant la personnalité des élèves et la dynamique sociale du corps auquel ils appartiennent* », selon la formule du ministre de l'Agriculture de l'époque, Edgard Pisani. Dans les établissements d'enseignement agricole, l'internat concerne aujourd'hui encore une majorité des élèves. Le professeur d'éducation socioculturelle est alors un animateur, tenant une place essentielle dans la vie scolaire.

L'ESC a depuis été confortée et s'est intégrée progressivement dans l'enseignement. La rénovation de l'enseignement agricole, à partir de 1984, a accéléré ce processus d'intégration, même si les professeurs d'ESC gardent un service d'animation. L'ESC n'est pas aujourd'hui une discipline au sens strict, mais elle est une composante de formation à part entière. Pour prolonger leur action éducative, les professeurs d'ESC (au nombre d'environ 500) doivent limiter leur service à deux tiers d'enseignement et consacrer le reste à des activités d'animation (circulaire n° 2001 du 1^{er} mars 1999).

De nombreux professeurs prenaient en charge un atelier de pratique socioculturelle dans leur temps d'animation : théâtre, arts plastiques, cinéma, cirque, chanson, en liaison avec l'environnement local. Les subventions prévues étant désormais gelées, une bonne moitié de ces ateliers ne fonctionnent plus en place. Il devrait en subsister aujourd'hui environ 90 sur 300 établissements.

Pour accompagner les initiatives locales un réseau national a été constitué et en 1994 une revue bisannuelle a été créée, « *champs culturels* », cofinancée par la délégation au développement et à l'Action territoriale du ministère de la Culture. Elle est diffusée dans toutes les DRAC, les Directions régionales de l'agriculture et de la forêt (DRAF), aux établissements d'enseignement et de formation professionnelle et aux principales fédérations d'éducation populaire. C'est un espace d'échanges, d'informations et de réflexions qui prend en compte témoignages, les évolutions sociales, culturelles, administratives locales, régionales et nationales et entend favoriser l'émergence d'actions en direction des jeunes et du milieu rural.

Le ministère de la Culture et celui de l'Agriculture ont proposé une convention nationale Culture/agriculture en 1984, réactualisée en 1990. Cette convention a permis de mener des actions telles que des résidences d'artistes, des jumelages entre établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricole et lieux culturels, confrontation entre les publics du monde rural, des artistes et des œuvres du patrimoine. Un grand nombre d'établissements ont des infrastructures qui leur permettent d'accueillir des artistes dans un environnement agréable et des spectacles vivants dans leurs amphithéâtres et leurs foyers socio-éducatifs.

Une circulaire ministérielle a été préparée conjointement par les deux ministères en août 2000. Elle affirme leur volonté d'œuvrer pour la démocratie culturelle et pour que les établissements d'enseignement agricole jouent pleinement leur rôle au sein du service public de formation comme dans leurs territoires.

Les deux ministères ont également signé le 15 avril 2002 un protocole de coopération visant à renforcer la place de l'éducation artistique dans l'enseignement agricole. Cet engagement signé par Catherine Tasca et François Patriat visait à compléter le dispositif du Plan de cinq ans mis en place avec le ministère de l'Éducation nationale. Il fixait trois priorités : favoriser l'ouverture à la diversité artistique, à l'architecture et au patrimoine, renforcer la formation supérieure, qui devra soutenir et accompagner la formation artistique et culturelle, initiale et continue, des équipes éducatives et élargir le champ de l'éducation artistique et culturelle aux écoles supérieures agronomiques et vétérinaires, enfin inciter l'inscription des établissements d'enseignement agricole dans le réseau des structures culturelles de proximité.

Un comité de pilotage se réunit périodiquement pour le suivi et la mise en œuvre des orientations du protocole. Il a constitué cinq groupes de travail : « *expression artistique et arts vivants* », « *paysage, mémoire, architecture, patrimoines* », « *enseignement supérieur* », « *développement culturel durable et aménagement du territoire* » et un groupe interministériel Culture-Agriculture-Education nationale.

Les inspecteurs de l'ESC, Patrick Dussauge et Jean-Pierre Menu, s'efforcent d'évaluer qualitativement les pratiques d'animation des professeurs d'ESC : des grilles d'évaluation insistent sur l'importance des capacités d'anticipation, par écrit de l'action, des capacités d'organisation et de gestion des groupes, des capacités relationnelles et de négociation, des capacités personnelles à favoriser l'expression, l'existence d'un véritable projet et la volonté de partenariat de l'établissement.

Quelques exemples de réalisations figurent en annexe n° 7.

II - LES DISPOSITIFS SPÉCIFIQUES

A - L'AMÉNAGEMENT DES HORAIRES

Même si la question des enseignements artistiques est moins fréquemment que par le passé posée en termes d'aménagements d'horaires, des dispositifs existent dont il convient de rendre compte.

1. Les CHAM

Il s'agit de classes musicales à horaires aménagés (vocales ou instrumentales), implantées dans des villes possédant un conservatoire national de région, une école nationale de musique et de danse, une école municipale agréée gérée par les collectivités territoriales, voire abritant une institution ou une association ayant passé une convention nationale avec le ministère de la Culture.

Ces classes n'existent pas au lycée, la poursuite des enseignements s'effectuant en classe de seconde générale et technologique dans le cadre de l'option facultative ou d'un enseignement de détermination, en classe de première, dans la série L, au titre des enseignements obligatoires et comme enseignement de spécialité en classe terminale, voire en classe de seconde spécifique pour la préparation du baccalauréat technologique, série technique de la musique et de la danse.

Le dernier recensement réalisé par le bureau des collèges pour l'année 1998-1999 faisait état de 81 classes musicales dans des collèges publics et privés sous contrat.

Les classes musicales sont constituées autour d'un projet pédagogique global concerté entre l'enseignement général et l'enseignement artistique spécialisé. Dans le cadre de la concertation les responsables de l'école et du collège sont invités à coordonner les activités de l'élève de manière à instituer, notamment dans sa journée, un équilibre adapté à son rythme biologique, tout en facilitant l'organisation de son travail scolaire.

Les classes à horaires aménagés sont ouvertes à partir de la dernière année du cycle des apprentissages fondamentaux (CE1). Une large information est en principe diffusée aux enseignants et aux parents de la commune concernée et des communes limitrophes. Les parents sollicitent l'admission de leur enfant dans une CHAM. Une commission présidée par l'inspecteur d'académie ou son représentant établit la liste des enfants retenus « *en prenant en compte la motivation des élèves, à partir d'indicateurs définis en concertation par l'ensemble des partenaires éducatifs sous le contrôle des corps d'inspections des deux ministères, sur la base de critères précisés dans une circulaire interministérielle définissant les objectifs et les contenus de l'enseignement musical* ».

Dans les CHAM à dominante instrumentale, en CE1 - CE2 - CM1 et CM2, les contenus des enseignements concernent l'éducation musicale générale et technique, la pratique collective vocale et instrumentale, et la formation

instrumentale en groupe restreint. Dans les CHAM à dominante vocale, éducation musicale, chant choral collectif (en groupe complet ou fractionné) et formation vocale en petits groupes et la pratique d'un instrument est estimée « *souhaitable* ». L'horaire d'enseignement musical est prélevé sur l'horaire global de la classe et réparti sur l'ensemble des activités, aucune matière d'enseignement ne devant être supprimée.

Les demandes d'admission dans les CHAM ouvertes dans les collèges sont soumises à une commission qui s'assure de la motivation et des capacités des candidats à suivre avec profit l'enseignement dispensé. Pour les élèves issus des CHAM de l'école élémentaire, la commission prend en compte les résultats obtenus à la fin du CM2.

On retrouve au collège les mêmes caractéristiques qu'à l'école élémentaire. Les contenus concernent l'éducation musicale générale et technique, la pratique collective vocale et instrumentale et la formation instrumentale en groupe restreint pour les CHAM à dominante instrumentale, le chant collectif en groupe complet ou fractionné et la formation vocale en petit groupe pour les CHAM à dominante vocale. Là encore, l'allègement horaire est à répartir sur l'ensemble des disciplines figurant au programme des classes de collège, dont aucune ne doit être supprimée de l'enseignement dispensé aux élèves.

En classe de sixième l'allègement peut être de 4 h maximum, en cinquième et en quatrième de 3 h 30 maximum, en troisième, de 4 h 30 au maximum. L'horaire global de l'élève est donc de 26 h 30 au maximum en sixième, 27 h en cinquième, 30 h en quatrième, de 28 h 30 à 31 h selon les classes en troisième.

La répartition des classes CHAM par région figure en annexe n° 8.

2. Les établissements à horaires aménagés

Certains établissements très peu nombreux dans le secteur public proposent aux enfants des aménagements d'horaires permettant de libérer une part conséquente de la journée pour des activités extrascolaires.

L'aménagement des horaires scolaires pour permettre aux enfants de pratiquer intensément la discipline artistique ou sportive de leur choix a trouvé son plein épanouissement à l'école des enfants du spectacle (école primaire - depuis le CE1 - et collège Rognoni).

Cet établissement parisien fut fondé par le comédien Raymond Rognoni, sociétaire de la comédie française, en mai 1924. Rognoni qui eut à s'occuper de troupes d'enfants comédiens, fut scandalisé par les conditions dans lesquelles ces enfants vivaient, travaillaient et, rarement, étudiaient¹⁹. C'est pour ces enfants peu ou pas scolarisés qu'il crée, avec beaucoup de difficultés, tant administratives que financière, l'école des enfants du spectacle.

¹⁹ Sur l'histoire de ces enfants et du collège Rognoni on peut se reporter à la lecture de l'ouvrage de Marie-Thérèse Naudon « L'école des enfants du spectacle » publiée en 2002.

En 1945, l'école devient publique avec un fonctionnement un peu particulier : les classes ne travaillent que l'après midi, les enfants - tous professionnels du spectacle - se reposaient le matin de leurs activités de la soirée ou de la nuit et apprenaient (difficilement semble-t-il) à lire, écrire et compter.

Le rôle et le règlement intérieur de l'école se sont sensiblement modifiés depuis, avec l'apparition progressive d'une législation sur le travail des enfants, tout particulièrement dans le spectacle, et la diversification de l'offre scolaire.

Il existe aujourd'hui dans l'établissement trois classes d'école élémentaire pour soixante-dix enfants et huit classes de collèges de la sixième à la troisième (une classe par niveau le matin, et une par niveau l'après midi). Les élèves choisissent la scolarisation le matin (8 h 25-13 h ou l'après midi (13 h-17 h). Ils pratiquent leurs activités diverses en dehors de l'établissement et n'ont à rendre compte que de l'effectivité de ces activités. La gestion de la coordination du temps scolaire et du temps des activités ou des apprentissages semi-professionnels relève de la responsabilité des parents.

Le collège Rognoni reçoit chaque année en classe de sixième plus de trois cents demandes d'admission et ne peut en retenir qu'une cinquantaine. Ce type d'établissement répond bien à une demande nettement supérieure à l'offre. Les enfants sont originaires de tous les milieux, pratiquent des disciplines artistiques en général à haut niveau ou des disciplines sportives très coûteuses en temps, comme le patinage artistique. Mais ce type d'établissement répond également aux besoins d'enfants précoces qui dégagent ainsi du temps pour se consacrer à d'autres disciplines que celles enseignées à l'école, tout en leur permettant de rester dans leur classe d'âge et en milieu scolaire pluriel.

Au lycée, il n'existe pas vraiment d'établissements comparables, même si certains lycées parisiens comme les lycées Racine ou Lamartine, dans quelques classes, permettent à leurs élèves de suivre une scolarité à mi-temps et de passer des baccalauréats en section S ou L - mais non STT ou ES. Les élèves qui préparent les concours d'entrée aux Conservatoires nationaux de régions (CNR) ou le Conservatoire national supérieur musique et danse (CNSM) sont obligés de se tourner vers le privé, vers des lycées tels que le lycée Saint Honoré d'Eylau, qui lui propose le bac Economique et social (ES) ou le lycée Catherine Labouré pour le bac Sciences et technologies tertiaires (STT).

B - LES ATELIERS ARTISTIQUES

Activités hors temps scolaires, les Ateliers artistiques (AA) sont la terminologie commune à tous les niveaux de l'école. Ils ont succédé aux Ateliers de pratiques artistiques (APA) des collèges (de 1984 à 1998, à raison de trois heures par semaine) et aux Ateliers d'expression artistique (AEA) des lycées (de 1998 à 2001). Ils existent dans douze domaines et proposent à des volontaires, selon le rapport sur l'éducation aux arts, une offre légère et modulable de 72 heures par année, soit deux heures par semaine, non évaluée et très diversifiée.

Les ateliers artistiques sont construits autour d'un projet annuel élaboré par une équipe d'enseignants, de partenaires extérieurs et d'élèves. Ce projet est lui-même inscrit dans le projet d'établissement. Les ateliers sont destinés aux élèves volontaires et contribuent à l'ouverture des établissements sur leur environnement culturel et tout particulièrement sur la vie artistique contemporaine.

Contrairement aux classes culturelles, les ateliers ne misent pas sur une immersion intensive, mais sur la durée. Un artiste ou un professionnel culturel fait découvrir un domaine de la création à un groupe d'élèves. Le travail en équipe du maître et de l'intervenant est essentiel. L'artiste doit faire partager aux élèves les étapes de la création artistique contemporaine. Les élèves doivent comprendre ce qu'est le métier d'artiste, la longueur du travail de recherche, d'expérimentation, de réflexion... Il ne s'agit pas pour eux de réaliser une œuvre mais d'approcher concrètement le processus de la création, et donc de découvrir que l'art leur est accessible et qu'il peut être pratiqué avec plaisir.

L'atelier est ouvert pour la durée d'une année scolaire. Il est renouvelable après évaluation. Dès lors qu'ils répondent aux critères annuels de sélection fixés par le comité de pilotage, plusieurs ateliers peuvent être ouverts dans un même établissement. Dans un souci de rééquilibrage géographique et social, l'implantation de nouveaux ateliers est privilégiée dans les zones défavorisées (zones rurales, ZEP).

Ces ateliers qui ont depuis longtemps fait leurs preuves sont bien implantés à l'école primaire, au collège et au lycée professionnel. Leur nombre est passé de 1 175 à 913 dans le premier degré 3 950 ateliers ont été ouverts dans le second degré : 2 535 au collège, soit une baisse de 6,5 %, 1 030 au Lycée d'enseignement général et technologique (LEGT), (en baisse de 13,5 %) et 385 au lycée professionnel, ce qui représente en revanche une hausse de 5,5 %. Le ministère relativise le mouvement à la baisse par rapport à 2001 en soulignant qu'une forte hausse venait d'être enregistrée (+ 15 %) et que le dispositif des ateliers s'était développé grâce aux financements offerts par les mesures nouvelles.

L'annexe n° 9 donne quelques exemples d'ateliers artistiques fonctionnant dans l'académie de Toulouse (2003-2004).

C - LES CLASSES CULTURELLES : CLASSES D'INITIATION ARTISTIQUE ET CLASSES DU PATRIMOINE

Les écoliers partent en classe culturelle comme d'autres partent en classe de mer ou de neige. Ils vivent pendant une semaine avec leur maître et travaillent avec des artistes ou des professionnels du patrimoine, dans un lieu aménagé pour les accueillir. Ces classes se déroulent en général au milieu de l'année scolaire.

Elles sont subventionnées par l'inspection académique et la Direction régionale des affaires culturelles (DRAC). Elles peuvent prendre deux formes : classe du patrimoine ou classe d'initiation artistique (théâtre, cinéma, arts plastiques, musique, danse, cirque...).

Les classes du patrimoine proposent aux élèves de l'enseignement primaire et du collège, un séjour d'une semaine dans un monument historique ou un site archéologique. Le projet éducatif associe l'équipe pédagogique et l'organisme responsable de la conservation et de l'animation du site retenu et s'oriente vers des thèmes d'approche spécifique : patrimoine et architecture, patrimoine et environnement, patrimoine et tradition orale...

Les organismes d'accueil des classes du patrimoine peuvent être notamment des monuments historiques privés ou publics, des centres culturels de rencontre, des centres permanents d'initiation à l'environnement, des associations de chantiers de bénévoles, des organismes départementaux ou municipaux, etc.

Initialement conçues pour les écoles élémentaires, les classes du patrimoine se sont élargies aux collèges et aux lycées, aux groupes d'enfants handicapés, aux jeunes de l'éducation spécialisée et aux élèves étrangers. Elles peuvent avoir une dimension européenne, lorsque deux classes de deux pays élaborent un projet d'échange autour d'un thème commun. La classe consiste en deux séjours d'une semaine dans chacun des deux pays. Le séjour doit correspondre à un véritable programme cohérent élaboré avec un partenaire culturel (musée, association...).

Activités inscrites dans le temps scolaire et liées au « *projet d'établissement* » les classes culturelles, une semaine complète en « *immersion artistique* » pour une classe entière, sont, selon le rapport déjà cité, « *heureusement vivaces* ». Il existe en outre des « *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. Faute de crédits ou concurrencées par d'autres formules, le nombre des classes culturelles est néanmoins passé dans le premier degré de 319 à 196.

Quelques exemples de classes de patrimoine et une liste de classes du patrimoine fonctionnant en 2003 sont présentés sous forme de tableau en annexe n° 10 et 10 (suite).

D - LES OPÉRATIONS LIÉES AU CINÉMA

Un certain nombre d'activités à mi-temps scolaire, très caractéristiques et très soutenues par le Centre national de la cinématographie (CNC) paraissent, toujours selon le même rapport, fonctionner globalement bien, mais n'ont pas fait école dans d'autres domaines artistiques.

1. Ecole et cinéma

Des films de grande qualité sont présentés à un jeune public (de la grande section de maternelle à la fin du cycle élémentaire). Les enseignants participent sur la base du volontariat. Les élèves se rendent avec leurs professeurs dans une salle de cinéma partenaire et y voient de trois à six films, pendant le temps scolaire, selon un tarif négocié (1,83 à 2,44 € la séance).

Les films sont choisis dans le catalogue d'Ecole et cinéma. Ils illustrent les différents genres, époques et sensibilités du patrimoine cinématographique et du cinéma contemporain. Des copies neuves ont été tirées spécialement pour le dispositif par le CNC.

Chaque enseignant reçoit des documents d'accompagnement sur le film (une trentaine de pages) et chaque enfant est gratifié d'une grande carte postale (texte et photos) en souvenir...

Une fois par an un stage national réunit l'ensemble des partenaires nationaux et départementaux pour aborder les questions relatives à la découverte des œuvres et aux actions pédagogiques liées à cette initiation au cinéma et à l'image.

Les communes et les départements sont sollicités pour participer au financement des actions locales d'animation mises en œuvre par la coordination départementale et les salles de cinéma participantes.

En 2001-2002 cette opération a concerné soixante et onze départements, 3 962 écoles (+ 25%) et 283 000 élèves (+ 23,40%). En 2002-2003, huit nouveaux départements ont été inscrits dans le dispositif dont l'un la Guyane.

2. Collège au cinéma

Il s'agit de permettre aux élèves des collèges volontaires, en priorité des zones rurales ou peu urbanisées, de découvrir des œuvres cinématographiques dans des conditions normales de projection en salle.

Cette approche est conçue selon trois dispositifs complémentaires :

- un film obligatoire par trimestre dans une salle de cinéma partenaire de l'opération ;
- un second film par trimestre, non obligatoire ;
- les élèves ayant participé aux deux premiers dispositifs peuvent voir, à titre individuel, deux films supplémentaires par trimestre (à tarification réduite).

Pour les deux premiers films, une liste de 25 films est arrêtée par la délégation au développement et aux formations, le CNC et la direction des lycées et collèges, en accord avec l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et la fédération nationale des cinémas français.

Le CNC et la DDF prennent en charge les frais de tirage et d'acheminement des copies de films, le coût de la conception, de la fabrication et de la diffusion du matériel pédagogique d'accompagnement. L'établissement prend en charge le coût des séances du dispositif de base. L'élève et l'enseignant ont à leur charge le coût des séances du dispositif complémentaire et du troisième dispositif. Les conseils généraux financent tout ou partie du coût des entrées des élèves (2,30 € par film et par élève) dans les salles de cinéma (afin que celles-ci ne soient pas à la charge des élèves), certaines actions locales d'animation et les transports des collégiens vers les salles.

En 2001-2002 cette opération a concerné quatre-vingt-un départements et 500 000 élèves. En 2002-2003 cinq nouveaux départements se sont inscrits dans le dispositif.

3. Lycéens au cinéma

Initié en 1993, le dispositif expérimental « *Lycéens au cinéma* » a d'abord été en œuvre dans dix régions : Aquitaine, Auvergne, Centre, Franche-Comté, Limousin, Basse-Normandie, Haute-Normandie, Poitou-Charentes, Réunion et Rhône-Alpes.

Opération d'initiation à la culture cinématographique par la découverte d'un cinéma de qualité, « *Lycéens au cinéma* » complète les dispositifs déjà existants en milieu scolaire. Le principe de base est le même : projection en salles de cinéma pour les classes volontaires (seconde, première et terminale) de trois films par an ; édition de documents pédagogiques. Ces séances sont payantes (2,30 € par film et par élève).

Les films sont choisis au niveau régional à partir d'une liste de titres (renouvelée par moitié chaque année). Cette liste est déterminée par le CNC (voir annexe n° 11) sur la base des propositions de la commission nationale « *Lycéens au cinéma* » et après avis d'une commission nationale de proposition et d'harmonisation des films pour les dispositifs scolaires. Elle propose de façon équilibrée des films du patrimoine et des films contemporains, des productions françaises, européennes et extra européennes (le cas échéant, en version originale sous-titrée), des courts métrages et des documentaires. Chaque film bénéficie d'une copie neuve. Un document destiné aux enseignants accompagne chaque film (synopsis, générique, réalisateur et acteurs, analyse de la structure dramaturgique, analyse d'une séquence, contexte historique ou esthétique...). Chaque élève reçoit également, lors des projections, un document spécifique.

Un accent particulier est mis sur le développement d'action d'accompagnement reposant sur les initiatives régionales : animations et rencontres avec des professionnels, incitation à la fréquentation individuelle des lycéens par des politiques tarifaires spécifiques et à la diversification des modes de coopération entre salles de cinéma et lycées, organisation des ateliers, etc.

« *Lycéens au cinéma* » privilégie la coopération contractuelle avec les collectivités territoriales et des modes décentralisés de mise en œuvre des actions. Expérimenté dans le cadre de conventions de développement cinématographique avec les régions, partenariat et cofinancement de l'opération se poursuivent sous la forme d'accords contractuels annuels.

Le CNC prend en charge le tirage des copies des films ainsi que la conception et la rédaction des documents sur les films destinés aux enseignants et aux élèves. Les DRAC participent avec les conseils régionaux au financement des frais de coordination régionale du dispositif et de certaines actions locales d'accompagnement. Les régions prennent en charge les dépenses d'impression et de diffusion des documents sur les films.

Par ailleurs, une structure de coordination est chargée dans chaque région de la mise en œuvre du suivi et de l'évaluation.

En 2001-2002 ce dispositif a concerné 16 régions et 150 000 élèves. En 2002-2003 le dispositif a été étendu à trois autres régions. En 2003-2004 « *Lycéens au cinéma* » sera mis en place en Bourgogne, en Bretagne et en Lorraine, ce qui portera à 22 le nombre des régions concernées.

Selon le ministère de la Culture, ce sont aujourd'hui près de 960 000 élèves qui, sur une large partie du territoire, accèdent à cette éducation au cinéma.

Ces opérations représentent à peu près 2,5 millions d'entrées par an.

Ces dispositifs sont également complétés par des opérations durant l'été, « *un été au ciné* », qui touche 400 000 jeunes.

III - ENTRE LES PROJETS TRANSVERSAUX ET LES DISPOSITIFS COMPLÉMENTAIRES : LES CLASSES À PAC

A - PRÉSENTATION DU DISPOSITIF

Le dispositif des classes à Projet artistique et culturel a été initié par le plan de cinq ans présenté en 2000 par les ministres Jack Lang et Catherine Tasca. Il se situe entre dispositifs transversaux et activités complémentaires et ne peut être considéré comme un enseignement. Néanmoins il est inscrit dans le temps scolaire, concerne une classe entière et n'est pas assimilable aux activités facultatives. Son statut scolaire est mixte et varie selon le contexte, le niveau, le domaine artistique et le mode de partenariat.

Les dispositifs transversaux comprennent les classes à PAC, et, toutes les fois que leur objet d'étude comporte une dimension artistique, les Itinéraires de découverte (IDD) au collège, les Projets personnels à caractère professionnel (PPCP) au lycée professionnel, les Travaux personnels encadrés (TPE) au lycée d'enseignement général. Tous ces dispositifs s'appuient sur les textes officiels en privilégiant l'interdisciplinarité, le croisement des domaines, des méthodes et des approches.

Les activités complémentaires sont inscrites dans le temps scolaire, ont pour objet la pédagogie de projet, les initiatives locales, l'autonomie des acteurs. Ce sont des lieux privilégiés d'expérimentation de nouvelles modalités pédagogiques et de partenariats. Une articulation avec les activités conduites hors du temps scolaire existe parfois. Relèvent de cet ensemble les ateliers artistiques, les chorales, les classes culturelles, les opérations liées au cinéma, à la poésie, etc.

A terme, la classe à PAC devait concerner, de façon obligatoire, tous les enfants scolarisés, du primaire au lycée. L'objectif affirmé en 2000 était que chaque enfant bénéficie deux fois d'une classe à PAC à l'école primaire et que d'ici cinq ans il puisse en bénéficier quatre fois dans sa scolarité (maternelle, école élémentaire, collège et lycée). Le niveau d'application est déterminé librement par chaque établissement. Le volet culturel du projet d'école et d'établissement permet d'organiser l'application de la classe à PAC pour que chaque élève en bénéficie réellement quatre fois pendant sa scolarité.

La classe à PAC concerne d'abord l'école primaire et les lycées professionnels, et de façon expérimentale, les collèges et lycées d'enseignement général et technologique.

La classe à PAC prend appui sur les ressources artistiques et culturelles disponibles dans l'environnement local de l'établissement. Des rencontres entre les élèves et des artistes ou des professionnels des arts ou de la culture se déroulent pendant le temps scolaire, entre huit et quinze heures par an. La classe s'inscrit dans le cadre horaire des enseignements obligatoires et se déroule toute l'année, principalement à l'intérieur de l'établissement. Chaque classe à PAC est coordonnée par un enseignant volontaire. Son thème est laissé à l'initiative de l'enseignant porteur du projet mais il est en partie déterminé par l'environnement et le projet culturel de l'établissement.

Les classes à PAC ont bénéficié chacune, pour l'année 2001, grâce aux crédits de l'Education nationale, d'un budget moyen d'environ 610 € par an qui devait en principe doubler grâce aux contributions du ministère de la Culture et des collectivités territoriales. Dans la pratique, selon Pascale Lismonde²⁰, certaines classes à PAC coûteraient 152 € et d'autres 2 250 €. Le nombre des classes à PAC dans le premier degré s'élevait 16 283 en 2001-2002 et s'élève à 14 217 en 2002-2003. Compte tenu de la baisse des crédits le nombre des projets

²⁰ Pascale Lismonde ; *Les arts à l'école le plan de Jack Lang et Catherine Tasca* ; Folio Gallimard.

non retenus a nettement augmenté cette année, passant de 18 % en 2001-2002 à 27,3 %.

Les différents projets d'un même établissement sont consolidés dans le projet culturel d'établissement dont chacun d'eux est une déclinaison particulière.

Le projet culturel d'établissement adapte aux conditions locales le cahier des charges national. Il établit un diagnostic, recense les ressources et fixe les objectifs pluriannuels. Les différentes classes à PAC portant sur un même domaine doivent être mises en réseau afin de coordonner les objectifs, permettre des rencontres et une évaluation collective.

A titre d'exemple, quelques projets de classes à PAC et la liste des classes à PAC dans l'académie de Toulouse durant l'année scolaire 2002-2003 figurent en annexe n° 12 et 12 (suite).

1. Les classes à projet artistique et culturel à l'école

Une classe à projet artistique et culturel organise une grande partie de l'activité d'une année scolaire, pour toute une classe, autour d'une réalisation artistique et culturelle. Ce projet s'appuie sur les programmes et s'inscrit dans les horaires habituels de la classe. Les pratiques mises en œuvre doivent permettre aux élèves d'accéder à une véritable culture artistique.

Les domaines artistiques et culturels à explorer dès l'école maternelle peuvent être : les arts plastiques, la photographie, la musique, le théâtre, la littérature et la poésie, le cinéma, la danse, l'architecture, les différents aspects du patrimoine, la culture scientifique et technique, le design, les arts du goût. Le domaine du patrimoine peut conduire à s'intéresser à un monument local, à l'école ou à l'établissement lui-même, à une bibliothèque possédant un fonds ancien, à un musée proche, etc. En matière de musique, on peut faire vivre une chorale ou travailler avec des orchestres divers ou des institutions musicales locales diverses.

Les classes à projet artistique et culturel s'intègrent dans une politique locale en faveur des arts et de la culture. Le plan académique pour les arts et la culture, adapté chaque année en fonction des résultats obtenus et des éventuelles difficultés rencontrées, se décline en programmes annuels départementaux.

L'aide que l'éducation nationale peut attribuer aux projets artistiques et culturels est en moyenne de 610 €. Elle est complétée par les financements des différents partenaires.

2. Les classes à projet artistique et culturel au collège

Les classes de 6ème sont à l'origine prioritaires pour la mise en place des classes à projet artistique et culturel, en particulier dans les collèges situés en Zone d'éducation prioritaire (ZEP) et en zone rurale.

Une classe à projet artistique et culturel s'inscrit dans le cadre des horaires réglementaires et des programmes. Ce projet prend appui sur les enseignements obligatoires. L'équipe pédagogique s'associe obligatoirement des artistes et des gens de métier du domaine artistique et culturel. Elle exploite à la fois les ressources culturelles internes, avec l'aide des professeurs des disciplines artistiques et des enseignants documentalistes, et les ressources de l'environnement culturel de proximité. Le projet défini par l'équipe est l'occasion de mettre en évidence, au bénéfice des élèves, la complémentarité entre les enseignements.

Les classes à projet artistique et culturel s'inscrivent dans le projet d'établissement. Les projets sont présentés au conseil d'administration.

Des actions de formation seront organisées à l'attention des équipes pédagogiques afin de donner au projet une meilleure assise et d'aider les enseignants dans sa mise en œuvre.

Les équipes enseignantes sont invitées à construire, en lien avec les groupes de pilotage académique, des grilles indicatives d'évaluation en fonction des objectifs fixés et des acquis des élèves, notamment en matière de savoirs, de savoir-faire et d'innovation au sein du groupe.

Les classes à PAC ont connu un réel succès dans l'enseignement secondaire, avec des hausses de leur nombre de 34 % en sixième et de 87 % en LEGT, au terme des deux premières années d'expérimentation. On constate ainsi que le nombre de classes à PAC augmente de façon sensible alors même que les crédits qui leur étaient consacrés par le ministre ont diminué. 7 570 classes sont en place dont 5 006 au collège, 796 au LEGT et 1 768 au lycée professionnel. Le dispositif s'est particulièrement bien implanté dans les niveaux lancés à l'origine à titre expérimental : 18 % des divisions de 6ème sont désormais concernées au lieu de 13,3 % en 2001.

Le ministère de l'Education nationale a consacré 4 114 124 € aux classes à PAC soit une baisse de 5,5 % par rapport à 2001.

Le coût d'une classe à PAC reste stable : un peu plus de 700 €. Une classe à PAC est désormais financée à 77 % par le ministère de l'Education nationale, (au lieu de 92 % en 2002), à 20 % par les collectivités locales (au lieu de 6 % en 2001) et à 3 % par la DRAC (au lieu de 2 % en 2001).

En 2002-2003, 120 144 élèves ont été accueillis dans les classes à PAC des collèges pour un nombre total d'élèves de 1 223 430 (89 568 pour 1 221 746 élèves en 2001-2002) et 22 288 élèves dans les classes à PAC des LEGT pour un nombre total d'élèves de 1 207 639 (contre 12 325 pour 1 202 010 en 2001-2002) et 14 186 dans les ateliers artistiques (contre 20 835 en 2001-2002).

3. Les classes à projet artistique et culturel au lycée professionnel

Les lycées professionnels ainsi que les centres de formation d'apprentis et les sections d'apprentissage gérés par des établissements publics locaux d'enseignement sont prioritairement concernés par le plan pour le développement des arts et de la culture. Ces classes permettent de créer des liens entre pratique professionnelle et pratique artistique, culture technique et culture artistique. Elles peuvent aussi, en complément du processus d'apprentissage professionnel, être pour les élèves et les apprentis un lieu d'expression personnelle et de construction de leur personnalité.

3.1. La classe à projet artistique et culturel

La spécificité pédagogique des classes à projet artistique et culturel tient à ce que la réalisation du projet est à la fois l'axe autour duquel s'articulent des acquisitions relevant d'une ou de plusieurs disciplines, et l'occasion d'une production artistique et/ou culturelle dépassant le cadre habituel des enseignements dispensés. Il s'agit d'une situation nouvelle d'enseignement qui concerne tous les élèves ou tous les apprentis de la classe et non les seuls volontaires, qui s'intègre dans les horaires et s'appuie sur les programmes d'enseignement de la classe.

L'institution des classes à projet artistique et culturel répond aux objectifs suivants :

- permettre à tous les jeunes de la voie professionnelle de participer à une réalisation artistique et culturelle au moins une fois dans leur cursus de formation ;
- développer la place des enseignements artistiques et des pratiques culturelles dans les formations professionnelles ;
- étendre l'accès à la culture en investissant diverses formes de création ;
- favoriser l'articulation entre les différentes disciplines, générales et professionnelles. Dans ce cadre, les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel mis en place dans les lycées professionnels peuvent valoriser leur dimension artistique et culturelle à travers le projet artistique et culturel.

3.2. Le projet artistique et culturel

Le projet artistique et culturel est une organisation pédagogique :

- visant une création ou une production qui peut revêtir des formes variées, par exemple la réalisation d'une œuvre plastique ou d'un objet du quotidien, d'un spectacle, d'une exposition, d'un document écrit, d'un exposé oral, d'un document audio ou vidéo... ;
- associant un ou des partenaires externes ;

- impliquant le plus souvent plusieurs disciplines ;
- de préférence en liaison avec l'environnement culturel et artistique des élèves et des établissements ;
- permettant de mettre à jour les relations entre les évolutions techniques, scientifiques, artistiques et culturelles.

Le projet artistique et culturel se déroule sur tout ou partie de l'année scolaire et dans le cadre des enseignements obligatoires. Son organisation n'est pas nécessairement hebdomadaire. Des regroupements d'heures peuvent lui être consacrés et des aménagements de l'emploi du temps pourront favoriser sa mise en place. En particulier, les moments forts (visites, interventions extérieures) pourront se concentrer sur quelques demi-journées ou journées afin de faciliter l'organisation des déplacements.

Le projet artistique et culturel s'appuie sur un partenariat culturel qui doit être envisagé sous ses formes les plus diverses. Les partenaires associés peuvent être d'origine variée : institutionnels du monde de la culture, artistes, membres d'associations culturelles, représentants du monde professionnel de la filière de formation concernée, établissement culturel... L'association de partenaires extérieurs permet notamment d'envisager des approches de domaines artistiques qui n'existent pas dans la formation des élèves et des apprentis (par exemple la musique, qui ne fait l'objet d'aucun enseignement ni dans les lycées professionnels ni dans les Centres de formation d'apprentis (CFA) et sections d'apprentissage).

Le projet artistique et culturel est placé sous la responsabilité d'un enseignant volontaire et sa réalisation implique une équipe d'enseignants.

Les projets artistiques et culturels peuvent viser des réalisations relevant de tout domaine artistique et/ou culturel. En particulier, la culture scientifique et technique peut être un support privilégié des projets mis en place dans l'enseignement professionnel. Parmi les domaines les plus spécifiquement artistiques, on relève :

- la musique, la pratique instrumentale, le chant et la culture musicale dans toutes ses formes, des plus classiques aux plus actuelles ;
- la danse, le langage du corps ;
- les arts de la rue, le cirque ;
- la pratique de la langue dans sa dimension émotionnelle et sensible : littérature, théâtre et poésie ;
- les arts appliqués, le design ;
- les arts plastiques ;
- le cinéma, la photographie, l'audiovisuel ;
- les arts du goût ;
- le patrimoine, les ressources muséographiques, les archives ;

- l'environnement : formes urbaines, architecture, paysage.

Afin de favoriser la motivation de tous les élèves, qui n'ont pas nécessairement le même attrait pour une seule forme d'expression culturelle ou artistique, il est recommandé que chaque projet s'inscrive dans au moins deux de ces domaines.

Les équipes enseignantes sont invitées à construire, en lien avec les corps d'inspection et avec les groupes de pilotage académique, des grilles indicatives d'évaluation en fonction des objectifs fixés et des acquis des élèves, notamment en matière de savoirs, de savoir-faire et d'innovation au sein du groupe. L'évaluation portera également sur le processus de réalisation du projet.

L'évolution des différents dispositifs au lycée professionnel est contrastée : le nombre des classes à PAC baisse de 16 % avec 1 768 classes en 2002 au lieu de 2 100 en 2001, mais le nombre d'ateliers artistiques est en hausse de 5,5 %.

En 2001-2003 35 360 élèves ont été accueillis dans les classes à PAC des lycées professionnels pour un nombre total d'élèves de 444 944 (contre 42 200 pour 448 175 en 2001-2002) et 5 838 dans les ateliers artistiques (contre 8 400 en 2001-2002).

B - L'IMPLICATION DES COLLECTIVITÉS LOCALES

Les établissements culturels sont de plus en plus actifs dans le développement de l'éducation artistique. Musées, monuments historiques, théâtres ou conservatoires ont développé une formation artistique ou une action de partenariat avec les enseignants : des services éducatifs ont été créés pour préparer l'accueil des groupes scolaires, organiser des séjours, réunir les enseignants en avant-première des spectacles... Des partenariats peuvent se nouer de multiples manières entre collectivités locales et établissements éducatifs. Ils peuvent d'abord porter sur le domaine de compétences des communes, départements et régions, c'est-à-dire la modernisation et l'adaptation des locaux aux activités artistiques et culturelles (salle de danse, isolation, alimentation en eau pour la peinture, podiums pour le théâtre...). De nombreuses initiatives ont été prises comme l'aménagement de salles d'exposition dans des établissements scolaires des académies d'Amiens, de Lille ou de Reims, ou l'aménagement de salles de répétition dans des lycées... Des partenariats peuvent se nouer aussi avec les Centres régionaux de documentation pédagogique (CRDP) et les Centres départementaux de documentation pédagogique (CDDP). De nombreuses collectivités locales participent au financement des centres départementaux.

L'investissement dans les pratiques artistiques des jeunes peut en outre apparaître à certains départements, à certaines villes ou régions, comme un investissement d'avenir, en particulier pour le développement des publics des différents domaines artistiques et culturels.

Malgré les moyens budgétaires importants prévus lors du démarrage du Plan, l'Etat n'aurait pas pu financer la totalité du Plan de cinq ans, qu'il s'agisse des écoles primaires et des écoles maternelles, des collèges en zone rurale sans l'appui financier des collectivités. La hausse des subventions accordées aux classes à PAC cette année est de 245 %, ce qui montre bien leur l'intérêt pour ce dispositif, intérêt également confirmé par une hausse de 16 % des subventions accordées pour les ateliers artistiques.

La collaboration entre Etat et collectivités semble avoir particulièrement bien fonctionné dans l'académie de Reims, avec des résultats qui méritent d'être présentés.

Les projets relevant de l'art et de la culture mis en œuvre par l'Education nationale ont en effet connu dans cette académie un développement à un rythme et à un niveau exceptionnellement élevé. Ce développement s'est accompagné d'une forte implication des collectivités territoriales dont le financement direct est proche du million d'euros, permettant de doubler et même davantage, le budget initialement prévu. En 2002-2003, 40 000 élèves, soit 20 % des élèves de l'académie, sont inscrits dans des projets artistiques et culturels, transversaux ou complémentaires aux enseignements, se déroulant durant plusieurs mois et associant la présence d'un artiste ou d'un professionnel de la culture (ateliers artistiques, classes culturelles et classes à PAC). L'optimisation des budgets a permis d'absorber l'augmentation du nombre de projets déposés pour l'année scolaire 2003-2004 dans le premier degré (+ 25 % de demandes), et dans les lycées professionnels (+ 10 %), les demandes étant stabilisées en collège (essentiellement en 6ème) et en lycée.

En réponse à l'attente des structures culturelles et des collectivités territoriales sur le rôle de l'école pour la formation et le développement des publics, l'académie de Reims a décidé de conduire une politique de formation et d'information destinée aux enseignants et d'associer presque systématiquement les parents aux découvertes de leurs enfants. La majorité des projets culturels académiques qui confrontent les élèves à des artistes et à des œuvres contemporaines ou patrimoniales comporte ainsi des moments d'ouverture vers l'ensemble de la communauté scolaire.

Au niveau du conseil régional, la direction de l'enseignement finance les opérations de classes à PAC et d'ateliers artistiques et la direction de la culture finance des présentations grand public destinées aux élèves. Cette organisation démontre aux nombreux artistes associés aux projets que les moyens engagés par la région relèvent de l'enseignement et ne sont pas prélevés sur les financements destinés à la culture et à la création. Les quatre conseils généraux de l'académie financent les classe à PAC comme vecteur principal de développement des publics. Deux d'entre eux financent même les projets de l'école élémentaire même si les conseils généraux les considèrent comme relevant de la responsabilité des communes.

L'importance du nombre de classes engagées dans des projets artistiques depuis 2000 a amené l'académie à concevoir une organisation spécifique de la mise en œuvre de la politique ministérielle. Un grand nombre de classes ont été regroupées autour de projets communs conçus conjointement avec les structures culturelles situées en zones urbaines : la Comédie de Reims a pris en charge 150 à 200 classes à PAC. Sur 500 classes à PAC mises en œuvre dans la Marne, 350 font l'objet d'un projet globalisé de ce type. Chaque projet est élaboré à partir des singularités artistiques qui relèvent de la programmation de la structure. Les réunions préparatoires constituent une formation très utile pour les enseignants. Le regroupement génère aussi une baisse des coûts de fonctionnement. Chaque classe regroupée voit son coût baisser de 75 % par rapport à la dotation théorique moyenne de l'Education nationale (610 € par classe) dans des regroupements allant de cinq à 25 classes et de 90 % (soit un coût effectif de 10 %) pour ceux qui dépassent 100 classes.

L'économie réalisée permet un redéploiement en zones rurales et l'optimisation des moyens assure la pérennité de l'action entreprise. Depuis 1999, l'engagement financier des conseils généraux et du conseil régional ont été multipliés par sept et celui de la DRAC par cinq. Dans cette académie, le Plan de cinq ans présenté en 2000 a été réalisé en trois ans seulement. Pourquoi cela a-t-il si bien fonctionné ? Sans doute, estiment les responsables de l'académie, parce que la région, très rurale, avec un réseau d'établissements concentré sur Reims avait le sentiment que la politique culturelle ne concernait qu'une petite minorité de la population et qu'il fallait que l'école s'investisse pour le développement du public dans la région.

CHAPITRE IV

BILAN CRITIQUE

I - LES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES OBLIGATOIRES : « *TRISTE RÉALITÉ* »

Notre école républicaine s'est construite sur l'idée légitime d'une école « *utile* » où étaient dispensés les apprentissages nécessaires à l'entrée dans la vie active. Aujourd'hui, encore bien davantage peut être, il est demandé à l'école d'être efficace, de préparer à l'emploi, d'enseigner l'utile, d'où le recentrage sur les « *fondamentaux* ».

Or l'art, pour beaucoup, c'est le domaine de l'inutile, il est possible de vivre sans. Deux disciplines artistiques, le dessin et la musique, figurent néanmoins parmi les matières obligatoires, inscrites, depuis l'origine de l'école laïque, obligatoire et gratuite, au programme de l'école primaire et du collège.

C'est d'une certaine manière un aspect « *utilitaire* » qui avait présidé à ce choix, le développement de l'habileté du geste en dessin pouvant être utilisé pour d'autres matières comme la géométrie, et la valeur fédératrice du chant qui pouvait participer à la célébration de l'identité nationale.

Bien qu'elles n'aient jamais été remises en cause, ces deux disciplines n'ont cependant jamais été favorisées par le système scolaire et les autres disciplines artistiques moins encore. Elles bénéficient aujourd'hui encore d'un volume hebdomadaire d'enseignement qui n'a guère changé depuis les origines de notre école, il y a plus d'un siècle.

Par ailleurs le statut de ces disciplines n'a pas non plus évolué et force est de constater que malgré de nouvelles dénominations, les « *arts plastiques* » et l'« *éducation musicale* » demeurent aujourd'hui des disciplines mineures pour l'Education nationale comme pour l'opinion publique.

Les enseignements artistiques dans la hiérarchie scolaire apparaissent bel et bien comme des matières secondaires qui pèsent de peu de poids lors du passage d'une classe au niveau supérieur, ne sont pas pris en compte dans l'évaluation à l'entrée au collège, (qui se fait uniquement sur le français et les mathématiques), et ne comptent ni au brevet, ni au baccalauréat.

Les enseignements artistiques ont pourtant fait l'objet d'une grande loi votée en janvier 1988, c'est une loi ambitieuse mais dont l'application a été des plus limitées. C'est pourtant une loi très favorable, qui énonce dès son article 1er que les « *les enseignements artistiques contribuent à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la culture* » et précise « *qu'ils font partie intégrante de la formation scolaire primaire et secondaire* ».

Il existe aussi, et là encore depuis longtemps, une réflexion théorique de qualité sur les enseignements artistiques, inscrite dans tous les textes organiques, de même qu'y figurent également des objectifs nobles et valeureux. Les textes relatifs à ces disciplines sont particulièrement bien écrits.

Le but affiché de l'éducation artistique est de « *donner aux élèves une formation équilibrée* » en développant « *l'imagination, la créativité, mais aussi la curiosité, l'autonomie, les sens critique et celui de l'observation, ainsi que l'aptitude à former et exprimer des jugements personnels* ». L'accès à la culture est bien reconnu comme « *un des enjeux majeurs de la démocratie* ». L'éducation artistique est aussi mobilisée dans la « *lutte contre l'échec scolaire* » et comme « *soutien à l'intégration sociale* ». Elle participe ainsi à la formation de « *citoyens équilibrés* ».

Ainsi, les déclarations des successifs ministres de la Culture et de l'Education nationale sont-elles aussi toujours très ambitieuses.

On invoque l'objectif de donner grâce à l'éducation artistique une formation équilibrée en cultivant des capacités que les enseignements traditionnels ne sont pas toujours à même de développer : la créativité, le sens artistique et celui de l'observation.

On se réfère au droit à la culture, inscrit dans le treizième principe du préambule de la Constitution, à une exigence démocratique, aux arts et à la culture faisant partie intégrante de la formation générale du citoyen, au caractère tout aussi essentiel de savoir sentir, juger et critiquer que de savoir lire, écrire ou compter.

On proclame encore que la distinction entre savoir fondamental et arts libéraux a été pertinente du temps de la séparation des classes sociales mais que le devoir de l'Education nationale aujourd'hui est de le gommer. Qu'il ne faut pas que la culture fasse la différence entre les « *décideurs* » de la société de demain et les « *exécutants* »²¹.

En 1998 le ministre de l'Education nationale ira même jusqu'à déclarer que « *si les programmes sont trop chargés, il vaut peut être mieux supprimer une heure de maths et la remplacer par une heure de musique* »²².

Le ministère de la Culture de son côté a choisi depuis de nombreuses années la démocratisation culturelle comme objectif prioritaire.

Dans une brochure éditée par ce ministère il est regretté « *que le système éducatif français demeure le plus souvent réfractaire aux arts* » sous le prétexte que « *la rentabilité des enseignements sur le marché du travail prend le pas sur le développement équilibré de la personnalité* ».

²¹ Philippe Pujas, Jean Ungaro ; *Une éducation artistique pour tous ?* Editions Erès, 1999, pages 123 et 140.

²² Claude Allègre ; *Le Monde de l'éducation* ; décembre 1998.

Le décalage entre le discours officiel et sa réalisation, on le voit, est grand. On peut d'autant moins le comprendre que tous les acteurs du monde éducatif et culturel s'accordent sur la valeur pédagogique et les qualités de construction de la personnalité irremplaçables des enseignements artistiques. Les parents et les élèves y compris, qui lorsqu'ils sont interrogés, sollicitent les enseignements artistiques.

En décembre 1996, le Monde de l'éducation, a réalisé un sondage qui révélait que plus de la moitié des parents interrogés trouvaient insuffisante la place accordée à l'éducation artistique à l'école.

La consultation des lycéens en 1998 avait mis en avant le souhait de ceux-ci (78 % des élèves des lycées publics) de voir les disciplines artistiques mieux prises en compte par les programmes.

Les enseignements artistiques bénéficient de moyens non négligeables. A tous les échelons de la hiérarchie de l'Education nationale on peut trouver des personnalités convaincues et militantes essayent de faire évoluer les mentalités, amener à un certain degré de réflexion non seulement les enseignants, les élèves, les intervenants et les « *médiateurs culturels* » mais aussi les artistes qui acceptent de se frotter à cette population nouvelle pour eux. Tous ces éléments ne suffisent pas à donner aux enseignements artistiques la place qui devrait être la leur pour leur permettre de jouer leur rôle dans le système scolaire français : donner une éducation artistique de qualité à tous les élèves, condition essentielle de cohésion scolaire, culturelle et sociale.

A - L'ÉCOLE PRIMAIRE

Théoriquement, de part sa structuration, l'enseignement du premier degré délivre une éducation artistique qui semble satisfaisante mais qui demeure, dans la réalité, l'un des points faibles de notre système éducatif alors qu'il est proclamé par certains que « *tout se joue au primaire* ».

Le rapport des inspecteurs de janvier 2003 constate « *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*²³ ».

Toutes les études, auditions et témoignages s'accordent sur le nombre très élevé - le chiffre de un tiers revient souvent même s'il n'existe aucune évaluation précise - des élèves qui n'auraient aucune éducation artistique et un autre tiers qui aurait quelques éléments d'éveil artistique plus ou moins régulier et de plus ou moins bonne qualité.

²³ Christine Juppé-Leblond, Anne Chiffert, Gérard Lesage, Marie-Madeleine Krynen ; *L'Éducation aux arts et à la culture* ; rapport page 18, janvier 2003.

Le fait que le premier degré soit devenu le marchepied du collège pour tous y est pour beaucoup. En effet, l'école primaire se doit maintenant de préparer efficacement ses élèves au collège. L'échec scolaire atteint désormais l'école primaire et les apprentissages des matières fondamentales est devenu non seulement prioritaire mais exige de plus en plus de patience et de temps au maître. La pression des familles sur les résultats des élèves est de plus en plus prégnante et s'attache essentiellement aux enseignements considérés comme fondamentaux.

Comment faire chanter une classe ou se décider à faire de l'expression corporelle quand on n'est pas dans « *un état psychique* » qui le permet : par exemple, « *être contrarié après une correction de dictée où les enfants se sont surpassés en fautes d'orthographe alors qu'on croyait les avoir bien préparés*²⁴ ».

Le problème des effectifs est aussi un facteur aggravant dans le domaine des matières artistiques. Les activités artistiques ne se déroulent pas dans les mêmes dispositions spatiales ni les mêmes attitudes corporelles que les autres matières.

Faire sortir les affaires de dessin, modifier la disposition des tables de la classe pour chanter ou faire de l'expression corporelle prend du temps et de l'énergie avec trente enfants. Dans ces conditions il peut apparaître plus simple ou plus efficace de refaire la dictée ou de chanter de sa table. Ainsi les trois heures d'éducation artistique prévues par les programmes peuvent être à tout moment et pour toutes sortes de bonnes raisons sacrifiées.

En revanche les activités artistiques peuvent idéalement servir de « *bouche troues dans l'emploi du temps* » : chanter en fin de journée pour calmer les élèves ou faire de la danse le vendredi après-midi en attendant la fin des classes, font trop souvent encore office d'éducation artistique.

La polyvalence extrêmement large demandée aux maîtres dans ces matières atteint peut-être aussi ses limites, en particulier dans le domaine de la musique.

Les programmes de l'éducation artistique à l'école primaire incluant désormais la danse mais aussi le théâtre et l'éducation à l'image, la polyvalence des maîtres demande pour les seules matières artistiques une formation, des compétences, des appétences, qui tendent à devenir exorbitantes et de moins en moins réalistes.

En 1999 un plan pluriannuel de quatre milliards de francs d'équipement et de construction des écoles prévoyait d'améliorer ou de créer des espaces artistiques, culturels et des équipements pour la musique qui au dire même de l'Education nationale manquaient cruellement²⁵. Les collectivités locales étaient, bien entendu, impliquées financièrement dans ce projet.

²⁴ Témoignage recueilli auprès d'une enseignante au cours de l'élaboration du rapport.

²⁵ Op. cit. page 22.

Quatre ans plus tard on peut très aisément vérifier dans quelles conditions matérielles les enseignements artistiques sont encore prodigués dans la plus grande partie des écoles : classes ou halls non insonorisés, espaces de rangement insuffisants, absence d'instruments de musique...

Il n'y a pas d'inspection spécialisée en éducation musicale ou en arts plastiques dans le primaire, les inspecteurs spécialisés se consacrant uniquement au secondaire.

Les inspecteurs du primaire ont souvent tendance à considérer les enseignements artistiques comme « *non prioritaires* »²⁶. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer cette attitude, sans qu'aucune ne puisse être tenue pour incontestable : poids et permanence de la hiérarchie des disciplines dans la tradition de l'enseignement français, place secondaire accordée aux disciplines artistiques dans la formation, absence de cadre pédagogique de référence, ou encore simple manque de temps obligeant à opérer des arbitrages. Lors d'une audition il a été rapporté qu'un inspecteur s'était impatienté alors qu'une institutrice faisait faire depuis dix minutes de la musique et lui avait demandé « *Vous avez fini de perdre votre temps ?* »²⁷.

Aussi une certaine efficacité des enseignements artistiques peut-elle être recherchée dans le recours à des interventions complémentaires à l'action du maître, pour pallier l'éventuel manque de compétences artistiques de celui-ci. C'est le cas des nombreuses expériences prises en relais de l'Education nationale par un certain nombre d'institutions et associations mais aussi de municipalités elles-mêmes (corps des maîtres délégués de la ville de Paris, Clermont-Ferrand, Fontenay-aux-Roses, Epinal...).

Un petit nombre d'écoles choisissent de se faire aider pour la musique par des professionnels, des musiciens intervenant en milieu scolaire (DUMISTE) ou des professeurs de musique des écoles de musique de la ville. Ces musiciens sont formés dans des CFMI, qui sont très inégalement répartis sur le territoire : l'expérience prouve qu'ils sont plus présents autour des CFMI que dans des régions qui en sont éloignés.

Quels que soient les intervenants, ces derniers sont financés par les communes et non par l'Education nationale. Celle-ci a longtemps considéré que le programme demandé aux instituteurs ne justifiait pas ces interventions extérieures. Aujourd'hui elle semble plutôt les encourager en musique mais aussi en arts plastiques²⁸.

²⁶ Christine Juppé-Leblond et Anne Chiffert ; *L'Education aux Arts et à la culture* ; rapport page 17, janvier 2003.

²⁷ Audition de Mme du Breuil, représentante de la Fédération des associations de parents d'élèves des conservatoires et écoles de musique.

²⁸ Cf. rapport des inspecteurs, page 19 : « *c'est sans doute un chantier à ouvrir...* ».

Par ailleurs des expériences créant des liens structurels entre les écoles primaires et les premiers cycles des écoles de musique sont pilotées par le ministère de l'Éducation nationale et celui de la Culture. Force est cependant de constater que, ces expériences, souvent fécondes, introduisent *de facto* une certaine inégalité au sein de l'école publique.

En effet, toutes les communes ne sont pas désireuses de s'engager en faveur des enseignements artistiques et celles qui le souhaitent ne sont pas toujours à même de financer les différents intervenants musiciens ou plasticiens.

Seuls les élèves scolarisés dans des communes riches et/ou ayant fait le choix de développer ces politiques culturelles ambitieuses pourront bénéficier d'espaces appropriés pour l'éducation artistique, de salles de musique insonorisées, d'instruments de musique, de salles d'arts plastiques bien équipées et d'espaces adéquats pour les pratiques d'expression corporelles.

Seules les communes qui ne sont pas trop éloignées d'équipements culturels, d'écoles ou de centres de formation spécifiques, pourront faire appel à des intervenants extérieurs.

La qualité de ces intervenants ayant des formations non encore unifiées pourra aussi constituer un facteur d'inégalité. Une sensibilisation, un éveil mal fait peuvent apparaître comme une caricature qui fait que les disciplines artistiques ne sont pas prises au sérieux comme des disciplines à part entière, fondamentales dans le développement de l'enfant. De telles démarches, quelles qu'en soient les qualités - réelles ou supposées -, ne peuvent donc être gage d'une amélioration pérenne des enseignements artistiques sur l'ensemble du territoire.

*« Dans le cadre d'un enseignement artistique de base destiné à tous les élèves, quel pouvait être le bagage minimum transmissible dans les conditions normales d'exercice du métier d'instituteur ? Et à quelle fin précise ? Faute d'avoir répondu à cette double question, l'institution scolaire s'est condamnée à devenir dans ce domaine, le terrain d'affrontement des différentes conceptions du rapport entre l'éducation et l'art ».*²⁹

L'école scolarisant la quasi-totalité des jeunes est la seule institution en mesure de donner une sensibilisation massive à l'art. Il est par ailleurs inscrit dans sa mission éducative de le faire.

La plus grande vigilance doit être exercée pour que la mission d'éducation artistique soit maintenue intégralement au sein de l'Éducation nationale de façon à assurer au mieux de l'égalité scolaire.

²⁹ Michèle Alten ; *La musique dans l'école de Jules Ferry à nos jours* ; Editions EAP, 1995, page 227.

B - LE COLLÈGE

Les élèves qui entrent en sixième bénéficient théoriquement dans leur emploi du temps d'une heure hebdomadaire d'éducation musicale et d'une heure d'arts plastiques. Ces enseignements sont délivrés par un professeur « *d'éducation musicale* » et un professeur « *d'arts plastiques* » dont c'est la discipline unique et qui appartiennent à une équipe de professeurs.

Malgré un encadrement qualifié et des horaires inclus dans l'emploi du temps, plusieurs éléments concourent à dévaloriser les enseignements artistiques au collège.

Les enseignants d'arts plastiques et d'éducation musicale peuvent être amenés à enseigner dans une vingtaine de classes différentes, alors qu'au contraire les professeurs de mathématiques ou de lettres n'exerceront que dans trois ou quatre classes.

Cette contrainte induit notamment un emploi du temps chaotique, la présence à de multiples conseils de classes et souvent quatre niveaux d'enseignement³⁰. De ce fait ces professeurs ne se retrouvent que très rarement choisis comme professeurs principaux, entachant ainsi un peu plus l'image déjà dégradée de leur discipline.

A titre d'exemple il n'y a pas en moyenne un professeur de musique par établissement (4 766 professeurs d'éducation musicale enseignent dans 6 950 collèges).

Les professeurs qui ont à gérer un grand nombre de classes ont donc peu de possibilités d'établir de vrais contacts avec la plupart des élèves.

Par ailleurs dans de nombreux cas les professeurs des matières artistiques sont contraints de faire face à des attitudes d'élèves qui les placent dans des situations pour lesquelles ils n'ont pas été préparés. Ainsi, les consignes qui leur sont données par leur hiérarchie concernent-elles davantage le fait de veiller à ne pas aggraver le sentiment d'échec scolaire des élèves. Une sanction de la scolarité pour une matière artistique s'avèrerait incompréhensible et inacceptable pour les familles, dans une discipline considérée comme mineure.

La pédagogie de ces enseignements et les compétences exigées des élèves ne se différenciant pas de celles des autres disciplines, pour de nombreux collégiens les disciplines artistiques apparaissent, malheureusement trop souvent, comme un *pensum* supplémentaire.

De plus, remarque-t-on qu'un élève en échec ou en difficulté scolaire l'est aussi en musique et en arts plastiques, ce qui s'explique en partie par le fait que, l'enseignement de ces disciplines tel qu'il est pratiqué, sollicite le même type d'intelligence, cognitive et spéculative, que celui des autres matières. Or, l'enseignement artistique pourrait emprunter d'autres voies, en s'inspirant

³⁰ Cf. Vincent Troger ; *L'école de l'ardoise à Internet* ; Editions-Marabout, page 119. Paris, Le Monde.

d'expériences scolaires ou extrascolaires innovantes. En choisissant de stimuler la sensibilité et le potentiel créatif des jeunes, il pourrait contribuer à les valoriser et à lever leurs inhibitions, facilitant en cela le dépassement de leurs échecs scolaires.

Le contenu encore très théorique des programmes est souvent en inadéquation avec une population en pleine crise d'adolescence. Celle-ci souvent fascinée par les « *pratiques artistiques* » du type de celles proposées aux concurrents de l'émission de télévision « *Star Academy* » oppose une certaine réticence à « *l'alphabétisation du regard* » ou « *l'analyse d'une œuvre de Gabriel Fauré* », au programme des collèges.

De leur côté les professeurs s'interrogent : « *Dans quelles conditions peut-on exploiter le champ d'expression et de créativité de chacun, lorsqu'on n'a qu'une seule heure de cours, calée entre les mathématiques et la géographie ?* ».

Faire de la musique ou des arts plastiques avec des adolescents exige une connaissance de ces adolescents. La musique mais aussi la culture de l'image reçoivent de plein fouet tous les problèmes liés à l'adolescence. Ceux-ci ont une culture souvent influencée par les médias et la mode. Ainsi la non-connaissance « *d'autre chose* » les conduit à des préjugés difficiles à dépasser.

Le problème des locaux et de la pauvreté des équipements, dans lesquels se déroulent les enseignements artistiques se retrouvent dans de nombreux collèges et sont autant de frein à la dynamique artistique. Comparée au studio clinquant de « *Star Academy* », modèle médiatisé de la salle de musique, celle du collège apparaît bien peu engageante. Souvent mal conçue et sous-équipée, elle n'aide pas à valoriser le cours de musique.

C - LE LYCÉE

Dans le cycle du secondaire, les enseignements artistiques ne sont plus obligatoires. Seuls un petit nombre de lycéens choisissent un enseignement artistique facultatif ou en options. Ainsi, les conditions d'enseignement ne se heurtent-elles plus aux mêmes problèmes qu'au collège, les élèves étant volontaires. En général, la relation pédagogique est de qualité et se passe assez bien.

On doit, cependant, déplorer que les enseignements artistiques en options soient limités aux séries littéraires L, alors qu'il existe une vraie demande dans les filières scientifiques. On peut ainsi s'alarmer de la déperdition énorme que subissent les enseignements artistiques au lycée par rapport au collège.

Néanmoins, les options artistiques séduisent un grand nombre d'élèves. On peut même parler d'un véritable engouement.

Les résultats du baccalauréat sont satisfaisants. On dénombre, d'ailleurs, un certain nombre d'élèves qui obtiennent leur baccalauréat grâce à l'option artistique. On peut s'en réjouir.

Le nombre de lycées proposant des options artistiques est toutefois très insuffisant et mal réparti sur le territoire. La formation des professeurs autres que ceux de musique et arts plastiques pose des problèmes de normalisation et de statut. Le nombre des inspecteurs chargés des disciplines artistiques n'ayant pas été augmenté en proportion des nouvelles offres d'options artistiques, l'encadrement reste très insuffisant.

D - L'ÉDUCATION MUSICALE, EST-ELLE POSSIBLE À L'ÉCOLE ?

L'enseignement musical de masse présente sans conteste des problèmes spécifiques.

On peut en identifier de différents types qui sont soit intrinsèques à l'art musical, soit à son enseignement, soit à son statut dans la société.

1. La musique : un art exigeant

De par son caractère abstrait, la musique dans sa globalité, résiste à une appropriation facile par l'élève. Pour obtenir un résultat tangible, un apprentissage plus ou moins long, qui conduira à une certaine autonomie opératoire et esthétique, satisfaisante est nécessaire. Ainsi l'apprentissage de la musique exige, comme pour l'acquisition des bases de lecture, d'écriture ou de calcul, un véritable et difficile travail d'appropriation par l'élève et une grande exigence de professionnalisme pour le professeur.

Des qualités très diverses sont par ailleurs requises : un entraînement de l'oreille et de la mémoire, une curiosité pour la découverte des répertoires par une écoute de ceux-ci, une connaissance du langage musical et du rôle qu'il tient dans l'histoire de la musique, enfin, une pratique instrumentale ou vocale.

Le sempiternel problème de la nécessité ou pas d'apprendre le solfège, discipline ingrate, reste polémique et difficile à trancher de manière réglementaire. Il est à noter que des pédagogies alternatives existent, qui n'ont jamais véritablement été expérimentées.

2. L'école primaire

Depuis Jules Ferry compte tenu de la nécessaire polyvalence du maître du primaire, le problème des compétences en matière de musique se trouve constamment soulevé.

L'éducation musicale demande des qualités très particulières de la part de l'enseignant. Pour atteindre un niveau suffisamment opératoire en musique, il faut un minimum de dix années de formation rigoureuse. S'il n'a pas lui-même de disposition à la musique ou s'il n'a pas reçu de formation musicale de qualité lui ayant permis d'acquérir l'autonomie d'un musicien, doublée d'une formation à la pédagogie de la musique qui présente de nombreuses spécificités, le maître peut difficilement éduquer ses élèves dans cet art.

Il faut remarquer que pour ces futurs professeurs des écoles, quelle que soit leur bonne volonté, quelle que soit leur envie de progresser, le niveau nécessaire

à une pratique suffisante pour dominer l'éducation musicale d'une façon efficace et constructive sera difficile à acquérir en quelques dizaines d'heures de formation musicale.

En Hongrie, par exemple, les enseignants du primaire reçoivent 800 heures de formation musicale, en France, dans certains IUFM, vingt heures³¹, même si les programmes en prévoient davantage, comme indiqué page 87 du présent rapport.

On sait, par ailleurs, qu'une pratique instrumentale personnelle ne confère pas, pour autant, une compétence pour apprendre la musique à des enfants.

La pédagogie mise en œuvre en éducation musicale doit à la fois exiger beaucoup de rigueur et de travail mais aussi veiller à préserver continûment une motivation permettant à l'élève de persévérer.

Pourtant de nombreuses études faites aussi bien aux USA qu'en Europe montrent bien que dans la tranche d'âge concernée (six-dix), une éducation musicale convenablement menée au cours de cette période, apporte des avantages très importants aux enfants sur le plan du développement intellectuel, social et culturel.

Une expérience, qui cherchait à déterminer si « *les activités musicales pratiquées de façon régulière en grandes sections de maternelles améliorent les acquisitions des élèves à l'issue du cours préparatoire* » a été menée en 1994.

Quinze classes de grande section de maternelle, réparties dans trois départements (Saône-et-Loire, Jura, et Côte-d'Or), ont participé à cette expérience qui consistait en l'introduction de deux heures hebdomadaires d'activités musicales.

Cette étude a démontré que les élèves concernés avaient progressé plus que les autres et d'une manière repérable dès la fin de l'année en mathématiques et dans l'accès à l'écrit. Le progrès était encore plus évident en fin de Cours préparatoire (CP) où on a noté un écart de plus de trois points³² en mathématiques.

Mme du Breuil, présidente d'honneur de la FNAPEC, a rappelé lors de son audition que la musique est la seule discipline qui fasse travailler les deux hémisphères cérébraux en même temps. Elle a également évoqué une étude du CNRS qui compléterait ces informations en précisant que les personnes ayant pratiqué la musique ont des connexions neurologiques 33 % plus élevées que les autres.

³¹ CFMI ; *La musique : enseignement obligatoire, Pourquoi ? Comment ?* Editions L'Harmattan, page 22, 2000. Déclaration de M. Michel Oriano.

³² Alain Mingat, Bruno Suchaut ; *Evaluation d'une expérimentation d'activités musicales en grande section maternelle* ; Cahiers de l'IREDU n° 56, Dijon 1994.

3. Le collège

Le déficit du nombre de professeurs au collège est chronique et reflète peut-être les difficultés d'y enseigner la musique.

En 1997, l'association « *Conservatoires de France* » (qui regroupe des directeurs et professeurs d'écoles de musique) estimait qu'il manquait plus de deux mille postes d'éducation musicale dans les collèges. Même si ce chiffre paraît manifestement surévalué, il ne correspond pas à la réalité d'aujourd'hui compte tenu des recrutements effectués ces dernières années. Il n'en demeure pas moins que le ministère chargé de l'Education nationale reconnaît un déficit du nombre d'enseignants et une réelle difficulté de recrutement, parlant même de crise des vocations.

Pour résoudre ou contourner les multiples contraintes de l'enseignement de la musique, il a été choisi de développer le chant choral à l'école et de réserver l'apprentissage instrumental au conservatoire, créant ainsi un fossé entre les deux institutions : l'une, le conservatoire, où l'on apprend la « *vraie musique* » et l'autre où l'on « *bricole* ».

On doit garder en mémoire que dans l'imaginaire de beaucoup de personnes, et les jeunes en particulier, faire de la musique c'est soit apprendre à jouer du piano avec un professeur, soit pratiquer collectivement des musiques actuelles au sein d'un « *groupe* ».

Aucune de ces *pratiques* ne se retrouve dans le cours de musique du collège, d'où le sentiment de frustration pour beaucoup d'élèves, pour qui la musique représente « *un cours en plus, ennuyeux et inutile* ».

Pour ajouter encore à la complexité de l'analyse il doit être pris en compte que la pratique vocale à l'adolescence est loin d'être évidente. C'est l'âge de la mue pour les garçons et les voix d'adolescentes ne sont plus aussi malléables qu'à un plus jeune âge.

Les répertoires scolaires ont pour finir, bien du mal à rivaliser avec les goûts des collégiens adolescents qui s'affirment au fil de la scolarité au collège et qui reflètent, dans l'ensemble, les tendances les plus commerciales du marché de la musique.

Le choix de la flûte à bec comme instrument privilégié du cours de musique au collège pose de plus, aux dires de la plupart des professionnels, un certain nombre de problèmes³³. Cet instrument est certes très bon marché, mais contrairement aux apparences c'est l'un des instruments les plus difficiles à maîtriser : la conduite du souffle, la tenue des sons et l'intonation demandent une virtuosité exceptionnelle, même pour jouer les airs les plus simples. Jouer juste sur une flûte à bec est aussi difficile que jouer juste sur un violon. Cette difficulté se décuple lorsque plusieurs flûtes tentent de jouer ensemble. Les résultats

³³ Actes du colloque national ; *L'éducation musicale de la maternelle à l'université* ; SCEREN, 2003, page 336.

collectifs sont décevants. Autant d'éléments pour aggraver le discrédit de la musique.

Pour un certain nombre de raisons, l'initiation musicale recherchée pour tous les Français scolarisés est loin d'y être convenablement prodiguée. La musique, qui nécessite une véritable démarche éducative, trouve encore moins sa place qu'avant dans une conduite pédagogique générale basée plutôt sur l'instruction.

Dans tous les cas, des problèmes de bases liés à cet enseignement restent posés et pour beaucoup les exigences spécifiques de l'éducation musicale sont impossibles à demander dans le cadre d'une éducation de masse.

II - LES DISPOSITIFS SPÉCIFIQUES ET LES CLASSES À PAC

Dans le premier degré, divers dispositifs spécifiques s'appuient sur les programmes, privilégient l'interdisciplinarité, le croisement des domaines, des méthodes, des approches et peuvent mettre en œuvre certains éléments des programmes. Ces dispositifs ont en commun de faire appel à des artistes ou à des professionnels de la culture, d'établir des liens entre les pratiques en milieu scolaire et les pratiques en milieux artistiques ou culturels : ateliers de pratique artistique, classes culturelles (notamment classes du patrimoine), opérations liées au cinéma, classes à PAC.

Dans le second degré des dispositifs transversaux s'appuient également sur des textes officiels et privilégient l'interdisciplinarité, le croisement des domaines, des méthodes et des approches : classes à PAC, et chaque fois que leur objet d'étude comporte une dimension artistique, Itinéraires de découverte (IDD) au collège, Projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) au lycée professionnel, Travaux personnels encadrés (TPE) au lycée d'enseignement général.

A - DES DISPOSITIFS PEU LISIBLES ET INSUFFISAMMENT PARTAGÉS

La qualité et l'intérêt des différents dispositifs consacrés à l'éducation artistique n'ont pas à être mis en cause mais deux constatations s'imposent : cet ensemble est extrêmement complexe et seule une partie des élèves en bénéficie, il y a donc une incontestable inégalité.

1. La complexité

Le fait d'ajouter et d'empiler des nouveautés a eu pour résultat de compliquer terriblement le paysage et de faire en sorte que beaucoup de parents ont aujourd'hui des difficultés à s'y retrouver. Quand un enfant a une vocation artistique et se demande ce qu'il peut faire pour la satisfaire, dès lors qu'il envisage, non pas de se contenter de l'éducation artistique offerte dans le cadre de l'enseignement obligatoire, mais éventuellement de satisfaire une passion et d'en faire un métier, il a beaucoup de difficultés à savoir ce qui lui est offert.

Conseiller technique auprès du ministre délégué à l'Enseignement scolaire, Pierre Baqué ajoute, lors de son audition par la section, qu'en ce domaine, il faut aussi faire un travail d'explicitation constant qui n'est pas complètement assuré actuellement par les administrations et organismes spécialisés, qui sont pourtant chargés de le faire.

2. L'inégalité

Jean-Marc Lauret, chef du département de l'éducation et des formations artistiques et culturelles à la délégation au développement et à l'action territoriale du ministère de la Culture et de la Communication a rappelé lors de son audition que depuis le 25 avril 1983, date fondatrice de la coopération entre les ministères de l'Education nationale et de la Culture, c'est-à-dire depuis la signature du premier protocole de collaboration entre les deux ministères, l'essentiel des actions a reposé sur la rencontre entre des artistes ou des professionnels de la culture et des enseignants, sur la base du volontariat des uns et des autres. Il n'a pas été possible d'imposer aux artistes professionnels de la culture d'intervenir sur le temps scolaire, ni à des enseignants de recevoir des artistes ou des professionnels de la culture dans leur classe.

A l'époque le choix a été fait de concentrer les moyens sur des dispositifs dits « *d'excellence* » reposant sur le couple enseignant-artiste, plutôt que de saupoudrer les budgets sur une multitude d'actions, de « *payer les gommés et les crayons* ».

On pensait alors que ces « *dispositifs d'excellence* » allaient permettre d'induire des dynamiques à l'échelle de chaque établissement concerné. C'était un pari, il n'a pas été gagné.

Bien souvent, toujours selon le témoignage de Jean-Marc Lauret, qu'il s'agisse des ateliers artistiques ou des options, facultatives ou obligatoires, dans les domaines artistiques où l'enseignement repose sur le partenariat, c'est-à-dire essentiellement le théâtre, le cinéma, l'audiovisuel, la danse et l'histoire des arts, finalement, les classes fonctionnent un peu trop souvent repliées sur elles-mêmes. Ce phénomène s'observe tant en primaire qu'au collège.

A propos des lycées, le rapport des inspecteurs constate que l'offre de formation est insuffisante et mal répartie sur l'ensemble du territoire, ce qui décourage les élèves et leurs parents. Le rapport présente comme preuve de cette situation, 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 un petit nombre de lycées.

B - LE BILAN DES CHAM

1. Un dispositif déjà ancien mais peu répandu

Les Classes à horaire aménagé musicales (CHAM) existent depuis 1974. Souvent les jeunes musiciens et les danseurs qui envisageaient une carrière professionnelle arrêtaient leurs études au niveau de la quatrième ou de la troisième, faute d'une organisation de l'enseignement leur permettant de conduire des activités artistiques. Les CHAM ont répondu à cette demande et participé, selon Mme Marie Madeleine Krynen, inspectrice générale de la Direction de la musique, de la danse, des théâtres et du spectacle vivant (DMDTS), à l'élévation générale du niveau des diplômes obtenus par l'ensemble de la population. Ces classes concernent aujourd'hui des enfants et des adolescents particulièrement motivés, mais n'ayant pas forcément une visée professionnelle. Dans la pratique les situations seraient diverses d'un lieu à l'autre. Les parents choisissent certes ces classes parce qu'elles présentent des situations de recrutement et de fonctionnement avantageuses mais ces classes peuvent également avoir un retentissement favorable sur toute la vie d'un établissement en impulsant une dynamique nouvelle.

Première constatation : il y a, à l'école primaire et au collège, très peu de classes à horaires aménagés, de l'ordre de 120 seulement. Dans la grande majorité des académies il n'y a que trois CHAM collège, le nombre de CHAM par académie variant de un à quatorze pour les académies les mieux pourvues. Le ministère estime à 15 000 environ le nombre d'élèves de classes CHAM.

Selon Pierre Baqué, « *ce sont souvent, à l'école primaire, des classes recherchées parce que s'y concentrent les meilleurs élèves, ceux qui sont issus d'un milieu déjà relativement favorisé et pour lesquels une relation à la musique est un élément important* ». Il y a, ajoute-t-il, des systèmes de parcours pour intégrer ces classes et certaines écoles refusent le système des classes à horaires aménagés parce que ce système ne leur paraît pas n'est très démocratique.

Le maire d'Epinal reconnaît que les classes CHAM « *touchent un public un peu plus élitiste* » même si la municipalité s'efforce de les ouvrir à tout le monde.

Encadré 3 : Les classes CHAM à Epinal

Lors d'un colloque de Dijon sur l'éducation musicale, Luc Pupier, principal du collège, Philippe Barthod, directeur de l'école de musique et Marie-Louise Martin, professeur, ont présenté les classes CHAM du collège d'Epinal.

Les classes CHAM concernent 10 à 12% de l'effectif du collège (800 élèves).

Le principal confirme les effets pervers de l'élitisme de ces classes et en cite un exemple : « *Les professeurs d'enseignement général avaient devant eux de très bons élèves, ils avançaient vite. Du coup, des élèves musiciens, moyens en enseignement général, n'arrivaient plus à suivre et abandonnaient la musique alors qu'ils étaient dans des structures a priori adaptées à leur situation* ».

La plupart des élèves ont suivi une classe CHAM à l'école primaire. Seul un quart à un tiers des élèves ne vient pas de la classe CHAM primaire. Les élèves de CHAM de chaque niveau sont répartis dans deux divisions. Cela rend complexe l'emploi de temps mais comporte des effets positifs. Les musiciens de chaque classe sont regroupés uniquement pour leurs enseignements spécifiques et pour les disciplines dans lesquelles ils ont une diminution d'horaires.

Les élèves de 6ème et de 5ème sont regroupés à l'école de musique comme les élèves de CE et de CM du primaire. Cela permet à 40 ou à 50 enfants d'intégrer trois modules de projets, au choix, de décloisonner et de favoriser le goût pour l'investissement dans une pratique musicale. Il faut que ces classes soient impliquées dans des projets d'envergure pour qu'elles soient un moteur dans leur établissement.

Les élèves travaillaient en 2002 sur un projet jugé ambitieux et qui mobilisait des musiciens des Vosges. Tous les élèves des CHAM travaillent sur ce projet. Parallèlement aux classes CHAM, il y a au collège un atelier d'improvisation musicale pour les 5ème, regroupant des élèves de CHAM et d'autres classes.

Source : L'éducation musicale de la maternelle à l'université, actes du colloque national, 2002, Dijon, SCEREN, CRDP de Bourgogne, 2003.

2. Quel coût pour quelle demande ?

Maître de conférences à la Faculté d'Angers et spécialiste des politiques culturelles, Philippe Teillet a réalisé une étude sur l'offre d'enseignement musical dans la région des Pays de la Loire. Il a considéré, lors de son audition par la section, que ces classes « *ont des modes de fonctionnement qui parfois semblent servir de stratégie scolaire plus qu'autre chose* » : des parents inscrivent leurs enfants en école de musique pour qu'ils puissent aller en classe à horaires aménagés dans les zones scolaires de recrutement d'un bon lycée. Le président de la Fédération des conseils des parents d'élèves (FCPE), Georges Dupon-Lahitte, confirme cette analyse sévère : ces classes destinées à permettre à des enfants d'allier école et conservatoire deviennent souvent, selon lui, « *de magnifiques classes ghettos correspondant à des stratégies individuelles pour mettre ses enfants à part des autres* », alors qu'au contraire, l'école doit permettre à des individus de milieux différents de se connaître, de se rencontrer et de construire la société de demain. La ghettoïsation est déjà assez forte, selon lui, dans le système éducatif. La musique, ou la danse, ne doivent pas renforcer ce système.

Si le principe des classes CHAM qui répond à une demande réelle des élèves et des parents, paraît excellent, leur très petit nombre accentue les inégalités d'accès au niveau du territoire et les risques de dérive. D'une certaine manière, la sélection se fait par l'argent, par la participation et le soutien de parents particulièrement motivés, par le fait que les classes peuvent être plus facilement organisées par des communes plus riches que d'autres... La scolarité en classes CHAM coûte plus cher : inscription au conservatoire ou à l'école de musique, achat des instruments, leçons particulières pour nombre d'élèves... Les classes CHAM posent un autre problème pour les familles les moins disponibles ou les moins aisées : les enfants qui ne peuvent être accompagnés par leurs parents ou d'autres personnes vont seuls à l'école de musique, courant le risque d'accidents de trajet ou autre. Ces classes s'arrêtent en outre au collège et ne peuvent être poursuivies au lycée.

Il faut ajouter à ce tableau l'existence de classes à horaire aménagé sans label officiel mais organisées comme des classes CHAM, dans certains établissements soucieux d'attirer tel ou tel type d'élève. Il s'agit plutôt d'aménagement d'horaires. Ces classes ne concernent pas seulement la musique ou la danse et peuvent concerner, par exemple, des activités sportives.

Le ministère de l'Education nationale envisage dans une publication récente concernant ses orientations sur une politique en matière d'enseignements artistiques et d'action culturelle, la possibilité d'étendre à d'autres arts le dispositif des classes à horaires aménagés, jusqu'ici réservé à la musique.

Encadré 4 : L'inégalité des enfants par rapport à l'éducation musicale

Mme du Breuil qui fut durant 22 ans présidente de la Fédération nationale des parents d'élèves des conservatoires et écoles de musique, de danse et d'art dramatique, estime que l'inégalité commence dès l'école primaire. Tous les enfants de France vont à l'école primaire mais tous n'iront pas à l'école de musique. Seuls les enfants qui sont à proximité peuvent aller à l'école de musique lorsque les tarifs d'inscription ne leur posent pas de problème. Il existe en France 5 800 écoles de musique sans compter les écoles privées. Un petit nombre est reconnu par l'Etat : les conservatoires nationaux de région, les écoles nationales de musique et les écoles municipales agréées.

Selon les chiffres cités avec prudence lors du colloque sur l'éducation musicale de la maternelle à l'Université, l'enseignement spécialisé en France concernerait environ 5% des élèves d'âge scolaire (élèves inscrits en école de musique ou en conservatoire).

Les CNR et les ENM, et de manière plus générale, toutes les écoles de musique, quel que soit leur titre, à part les deux conservatoires nationaux supérieurs de Paris et de Lyon sont, selon Mme du Breuil, « *les écoles privées de monsieur le maire* », car c'est en fait le maire qui prend les décisions... Elle cite des exemples où on ne prend pas d'enfant extérieur à la ville, où les tarifs sont si élevés que cela décourage toutes les familles. On refuse les enfants qui débutent trop tard, un enfant de six ans n'a plus le droit de faire du piano parce qu'il ne fera jamais un professionnel, mais ces établissements ne sont pas faits pour faire des professionnels. Il s'agit d'une première inégalité, mais ce n'est pas la seule, car se posent ensuite des problèmes de transport. Un enfant de la Corse du sud, en moyenne, a une école de musique à 60 km alors qu'un petit francilien n'a que 1,5 km. Un enfant du Gers ne peut pas faire de la musique comme les petits Parisiens. Le seul endroit où l'on peut s'adresser à tous les enfants, conclut l'ancienne présidente, c'est à l'école primaire.

C - LES CLASSES À PAC

1. Un premier bilan lors du colloque de Dijon de mars 2002

Un premier bilan a été ébauché dès mars 2002 à l'occasion d'un colloque national sur l'éducation musicale de la maternelle à l'université, organisé par la mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle³⁴. Il fait ressortir de nombreux points positifs et quelques difficultés ou points négatifs, à partir d'une série d'exemples de terrain :

- dans le premier degré, une situation différente selon les départements : environ 15% de taux de pénétration dans les petits départements et les départements ruraux contre 3% dans les gros départements, certains départements ou régions étant déjà dotés de dispositifs anciens et les classes à PAC y ont peut être peu initié de nouveaux projets. Les principales difficultés citées sont : l'absence de participation de la DRAC, les difficultés à trouver des artistes dans certains départements et la complexité à trouver une cohérence entre ce dispositif et les autres ;
- dans le département du Rhône, le bilan est positif, l'enthousiasme a permis de démarrer certains projets, les classes à PAC ont apporté une bouffée d'air frais à la collaboration déjà ancienne avec l'Orchestre national de Lyon ;
- dans le département de la Côte d'Or, « *La cave à musique* », lieu de spectacle vivant, labellisé, menait beaucoup d'actions, notamment avec les parents d'élèves et des structures socio-éducatives. Grâce aux classes à PAC, elle s'est pour la première fois exercée dans un cadre officiel, avec toutes les contraintes que cela comporte en matière d'horaires et de budget ;
- dans le même département une classe à PAC a été organisée avec la maîtrise de Dijon, en 6ème, autour de « *Carmen* ». Le projet consistait à mener une « *Carmen des élèves* » : extraits musicaux, chœurs, passages instrumentaux, récitants, dispositif scénique réalisé par les élèves : la classe à PAC a apporté des moyens, un cadre légitime dans les heures de cours, une reconnaissance des parents et de l'administration ;
- à Paris et dans l'Ile-de-France, 800 dossiers ont été présentés et 490 retenus. Des projets exemplaires ont vu le jour à l'Opéra de Paris, la cité de la musique, avec l'orchestre philharmonique de Radio France (programmation Schubert) notamment. Le bilan établi fait ressortir les habituels points positifs et quelques points négatifs : le risque de détournement des classes à PAC pour avoir des intervenants, l'absence d'un carnet de bord pour les évaluations, les

³⁴ Actes du colloque national 2002, Dijon ; *L'éducation musicale de la maternelle à l'université* ; SCEREN, CRDP de Bourgogne, 2003.

difficultés pour la rémunération de certains artistes et le repérage difficile des personnes ressources.

2. Un manque d'évaluation

Le rapport d'inspection ne remet pas en cause le principe des classes à PAC, constate leur réel intérêt en primaire et au lycée professionnel où elles constituent la partie artistique du PPCP, mais estime qu'elles n'ont plus de pertinence au collège, ni au lycée d'enseignement général où elles brouilleraient la lisibilité de l'architecture générale et pourraient faire double emploi avec les itinéraires de découverte, les ateliers artistiques, les travaux personnels encadrés, voire certaines options. 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 néanmoins posé, selon les inspecteurs, « *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, d'en équilibrer le développement et enfin d'observer la gestion et le suivi du partenariat.

3. Une réponse à des besoins non satisfaits

La prédominance des disciplines littéraires dans les dispositifs tels que les classes à PAC reflète très vraisemblablement le besoin de compléter ou de prolonger l'enseignement du français par une pratique artistique, qu'il s'agisse de l'expression dramatique ou de l'écriture poétique. De la même manière, la représentation importante de dominantes non enseignées, comme la musique en lycée professionnel, prouve que ces formules répondent à des besoins. La situation des dispositifs spécifiques dans l'enseignement primaire et ses évolutions les plus récentes sont synthétisées dans les tableaux 1 et 2 ci-après. Bien que les classes touchant aux domaines artistiques obligatoires demeurent largement majoritaires, la baisse de leur nombre enregistrée en 2002-2003 apparaît très significative et appelle une observation attentive de cette tendance dans les prochaines années. On notera par ailleurs que, tous dispositifs confondus, la musique continue d'occuper une place dominante.

Les classes à PAC et les ateliers en collège sont ouverts majoritairement dans les disciplines enseignées, arts plastiques et musique. La pratique théâtrale est très prédominante. Ces dispositifs permettent d'aborder les arts de façon transversale, mais surtout en centrant l'enseignement sur la pratique et le contact direct avec les œuvres. L'implication forte des professeurs spécialisés dans les disciplines artistiques assurent l'ancrage de ces dispositifs dans les programmes.

Au LEGT, outre le théâtre, c'est le cinéma qui domine dans les ateliers artistiques et les classes à PAC. Cet enseignement est réservé, dans le cadre de l'enseignement de spécialité de série L ou des options, à un très petit nombre d'élèves, mais il se dispense de fait beaucoup plus largement par les dispositifs de l'éducation artistique. La pluridisciplinarité est par ailleurs très marquée dans

les lycées (20 % des classes à PAC et 9,5 % des ateliers), ce qui souligne leur vocation à constituer pour les élèves l'occasion d'aborder l'art par le croisement des disciplines. La répartition générale des classes à PAC et des ateliers artistiques par domaines est présentée dans les tableaux 3 et 4.

Tableau 1 : Classes à PAC - Enseignement primaire

| | Année scolaire | | Variation en % | Répartition par domaine 2002-2003 en % |
|---|----------------|-----------|----------------|--|
| | 2001 2002 | 2002 2003 | | |
| Nombre de PAC financés | 16 283 | 14 217 | - 12,7 | |
| Nombre de classes concernées | 16 369 | 14 369 | - 12,2 | |
| Nombre de classes maternelles | 4 207 | 3 948 | - 6,2 | |
| Nombre de classes élémentaires | 9 113 | 7 812 | -14,3 | |
| Nombre de classes rurales à plusieurs cours | 2 852 | 2 341 | - 17,9 | |
| Nombre de classes d'intégration scolaire | 197 | 268 | 36 | |
| Nombre de propositions retenues | 2 929 | 3 879 | 32,4 | |
| Arts plastiques | 4 120 | 2 831 | - 31,3 | |
| Musique | 3 357 | 2 392 | - 28,7 | 17,3 |
| Théâtre | 2 276 | 1 951 | 9,8 | 14,1 |
| Danse | 1 706 | 1 491 | - 12,6 | 10,8 |
| Littérature | 1 358 | 1 491 | 9,8 | 10,8 |
| Science, environnement | 628 | 872 | 38,9 | 6,3 |
| Patrimoine, architecture | 949 | 755 | - 20,4 | 5,5 |
| Audiovisuel, cinéma | 868 | 809 | - 6,8 | 5,8 |
| Cirque | 493 | 229 | - 53,5 | 1,7 |
| Art du goût | 161 | 229 | 42,2 | 1,7 |
| Design | 52 | 73 | 40,4 | 0,5 |
| Projets « multiactivités » | 499 | 726 | 45,5 | 5,2 |

Source : ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche.

Tableau 2 : Autres dispositifs que les classes à PAC dans l'enseignement primaire

| | Année scolaire | | Variation en % |
|---|----------------|-----------|----------------|
| | 2001 2002 | 2002 2003 | |
| Nombre d'écoles organisant une chorale | 11 709 | 10 028 | - 9,5 |
| Chorales pratiquant le chant en canon ou à plusieurs voix | 2 736 | 4 158 | +52,0 |
| Nombre d'ateliers de pratique artistique | 1 175 | 913 | - 22,3 |
| Nombre de classes culturelles | 319 | 196 | - 38,6 |

Source : ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche.

Tableau 3 : Classes à PAC par domaines
France métropolitaine + DOM, enseignement public (année scolaire 2002-2003)

| | COLLEGE | | LEGT | | LP | |
|-----------------------------------|-------------------|----------------------|-------------------|----------------------|-------------------|----------------------|
| | Nombre de classes | Total en pourcentage | Nombre de classes | Total en pourcentage | Nombre de classes | Total en pourcentage |
| Littérature, poésie | 833 | 16,64 | 109 | 13,69 | 228 | 12,90 |
| Théâtre | 785 | 15,68 | 153 | 19,22 | 317 | 17,93 |
| Musique | 576 | 11,51 | 63 | 7,91 | 92 | 5,20 |
| Arts plastiques | 564 | 11,27 | 50 | 6,28 | 219 | 12,39 |
| Patrimoine | 530 | 10,59 | 61 | 7,66 | 138 | 7,81 |
| Domaines croisés | 472 | 9,43 | 147 | 18,47 | 160 | 9,05 |
| Cinéma | 317 | 6,33 | 81 | 10,18 | 122 | 6,90 |
| Culture scientifique et technique | 250 | 4,99 | 36 | 4,52 | 62 | 3,51 |
| Danse | 232 | 4,63 | 33 | 4,15 | 97 | 5,49 |
| Arts du cirque | 174 | 3,48 | 7 | 0,88 | 38 | 2,15 |
| Architecture | 146 | 2,92 | 21 | 2,64 | 79 | 4,47 |
| Photographie | 62 | 1,24 | 16 | 2,01 | 35 | 1,98 |
| Arts du goût | 39 | 0,78 | 7 | 0,88 | 47 | 2,66 |
| Design | 26 | 0,52 | 12 | 1,51 | 134 | 7,58 |
| Total | 5 006 | 100,00 | 796 | 100,00 | 1 768 | 100,00 |

Source : ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche.

Tableau 4 : Ateliers artistiques par domaines
France métropolitaine + DOM, enseignement public (année scolaire 2002-2003)

| | COLLEGE | | LEGT | | LP | |
|----------------------------|-------------------|----------------------|-------------------|----------------------|-------------------|----------------------|
| | Nombre de classes | Total en pourcentage | Nombre de classes | Total en pourcentage | Nombre de classes | Total en pourcentage |
| Théâtre | 769 | 32,53 | 300 | 33,71 | 116 | 28,57 |
| Arts plastiques | 434 | 18,36 | 72 | 8,09 | 48 | 11,82 |
| Musique | 368 | 15,57 | 79 | 8,88 | 43 | 10,59 |
| Cinéma | 197 | 8,33 | 92 | 10,34 | 28 | 6,90 |
| Danse | 148 | 6,26 | 90 | 10,11 | 33 | 8,13 |
| Ecriture | 105 | 4,44 | 63 | 7,08 | 23 | 5,67 |
| Photographie | 80 | 3,38 | 43 | 4,83 | 18 | 4,53 |
| Arts du cirque | 66 | 2,79 | 11 | 1,24 | 6 | 1,48 |
| Patrimoine | 64 | 2,71 | 19 | 2,13 | 5 | 1,23 |
| <i>Pluridisciplinaires</i> | 60 | 2,54 | 83 | 9,33 | 41 | 10,10 |
| Architecture | 47 | 1,99 | 19 | 2,13 | 6 | 1,48 |
| Arts appliqués | 20 | 0,85 | 17 | 1,91 | 38 | 9,36 |
| Paysage | 6 | 0,25 | 2 | 0,22 | 1 | 0,25 |
| Total | 2 364 | 100,00 | 890 | 100,00 | 406 | 100,00 |

Source : ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche.

4. La pérennité aléatoire d'un plan de cinq ans

Les auteurs du rapport sur « *L'éducation aux arts et à la culture* », déjà cités, reconnaissent que, sur l'ensemble des visites de terrain effectuées dans plusieurs régions à l'occasion de ce rapport, ils avaient pu constater que les classes à PAC étaient bien ressenties, en particulier par les enseignants. La formule paraît être bien adaptée pour une première expérience, pour qu'un enseignant se décide à s'engager dans cette voie, ce qui n'est pas toujours facile pour lui. Celui-ci n'a pas, parfois, la formation suffisante pour aborder ces questions.

En revanche, les classes à PAC lui paraissent avoir été reçues assez inégalement par les institutions culturelles. Pour un certain nombre d'entre elles, les classes à PAC ont permis d'engager des actions intéressantes, mais pour d'autres, qui sont peut-être plus isolées sur leur territoire, elles ont été vécues comme une espèce d'avalanche de demandes émanant en ordre dispersé des enseignants qui voulaient tous recevoir un acteur, une compagnie de danse etc. Cela a posé un certain nombre de difficultés et parfois aussi conduit à retenir des projets qui n'avaient peut-être pas la qualité suffisante.

Dans le plan à cinq ans, la notion de parcours d'éducation artistique était fondée sur les classes à PAC et, au cours de la scolarité, dans les différents cycles (pré-élémentaire, élémentaire, collège et lycée), chaque élève devait pouvoir bénéficier d'une classe à PAC par niveau, c'est à dire quatre classes à PAC en tout, réparties au cours de la scolarité.

Cette volonté de généralisation fondée sur les classes à PAC paraît aux inspecteurs extrêmement aléatoire pour les élèves parce que, le sujet de la classe dépendant du choix de l'enseignant, il peut y avoir en primaire une classe à PAC à caractère patrimonial et au collège, une autre sur la musique... Le dispositif des classes à PAC ne leur paraît donc pas un parcours qui puisse être réellement maîtrisé.

Néanmoins, la classe à PAC demeure à leurs yeux un format d'amorce souple, léger, adaptable, un dispositif qu'il importe de maintenir, sans en faire l'outil de la généralisation du parcours. En outre, ainsi que le relève Mme Muriel Genthon, conseillère technique auprès du ministre de la Culture et de la Communication, M. Jean-Jacques Aillagon, la multiplication des demandes de classes à PAC a fait que, très souvent, on a eu recours à des ressources culturelles locales, régionales. C'est donc une voie qui permet d'établir un lien entre un enseignant et les ressources culturelles locales, de sorte que cet échange permette, au-delà de la classe, puissent se développer des passerelles entre l'école et son environnement.

5. L'avenir et le développement des classes à PAC

Promoteur avec Jack Lang du Plan de cinq ans, Catherine Tasca estime que si ce plan avait été respecté, il aurait donné à tous les acteurs de cette politique une visibilité, une perspective, toutes les actions limitées à l'année étant de ce fait fragilisées.

L'avenir des classes à PAC n'est pas clair. Les enseignants qui en font la demande s'entendent parfois répondre par les recteurs que cette disposition n'existe plus, même si les ministres concernés n'ont rien annoncé de tel. Catherine Tasca estime, à partir de ce qu'elle constate dans son ancienne circonscription des Yvelines que celles-ci sont sévèrement mises à mal et qu'il y a un très grand découragement des enseignants et des parents d'élèves sur la diminution des moyens consacrés à ces classes. Elle reconnaît que les jugements portés sur cette innovation sont très divers mais elle maintient que c'est « *un instrument à la fois d'évolution du projet éducatif dans son ensemble et d'implication des enseignants et des élèves d'un type neuf et vraiment très constructif* ».

L'interrogation qui semble planer sur l'intérêt des classes à PAC lui paraît préoccupante et elle exprime son désaccord sur la tentation de les cantonner dans le primaire, cette proposition des inspecteurs lui semble un retrait et un recul par rapport au projet tel qu'il a été conçu en 2000 : « *Si l'on veut que l'institution éducative comme l'institution culturelle progressent en profondeur dans leur collaboration et s'unissent dans cet effort fondamental pour la démocratie d'une éducation artistique offerte à tous à l'école, le canevas de la classe à PAC est un canevas indispensable, qu'il faut se donner les moyens de développer et de généraliser* ».

III - L'APPORT DES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Une note d'observation annexée au rapport d'activité 2002 de la mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle, rédigée à propos du rapport d'inspection sur l'éducation aux arts et à la culture, rappelle le rôle moteur qu'ont joué les arts et la culture dans l'évolution de l'école, tant sur le plan de la pédagogie que pour le fonctionnement des établissements.

Cette éducation artistique semble bénéficier d'un consensus rassemblant tous les acteurs concernés : les élèves, qui trouvent un espace de reconnaissance et d'implication qui les change de la dépersonnalisation et de l'anonymat, causes des refus scolaires et l'ennui ; les enseignants, qui y trouvent l'intérêt du travail en équipe et de nouveaux rapports pédagogiques avec les élèves ; les artistes et les professionnels de la culture, soucieux de démocratiser l'accès aux œuvres et à la création ; les parents d'élèves, souvent impliqués par ce biais dans la vie de l'établissement scolaire qui considèrent que cette éducation révèle chez leurs enfants des talents parfois insoupçonnés ; les collectivités territoriales et les élus, qui apprécient son apport à la citoyenneté locale ; les chefs d'établissements et les directeurs d'écoles enfin, qui savent combien elle favorise le travail en équipe et l'implication de tous les personnels et contribue à réduire les facteurs de tension et de violence au sein des établissements.

L'apport d'une formation artistique dans la formation reçue à l'école comporte, selon cette note, quatre dimensions essentielles :

- **la dimension esthétique** : une expérience pratique, subjective qui fait appel à toutes les ressources de la sensibilité (présence du corps, de la mémoire sensorielle, images et imaginaire, intuition, émotion) ;

- **la dimension cognitive**, la réflexion, la confrontation avec les processus de création et leur compréhension, une pratique nourrie par le regard porté sur des œuvres et des démarches de création ; la culture artistique permet à l'élève d'explorer des matériaux (écriture, trames sonores, scénographie théâtrale ou chorégraphique), d'apprendre à choisir et à sélectionner parmi ces matériaux, de s'entraîner à composer en réutilisant les procédés découverts et d'apprendre à comparer, à prendre du recul par rapport à ses productions, enfin de se confronter à des œuvres pour comprendre leur sens artistique ;
- **la dimension psychosociologique** : l'accès à des valeurs collectives (en particulier grâce à une pratique artistique collective : chant choral, théâtre, danse, pratiques filmiques...) ; l'école doit également préparer l'élève à rencontrer les arts de son temps, comprendre le passé artistique et pouvoir en découvrir les permanences et les ruptures. On peut même parler de lien fort entre cette finalité sociale de l'enseignement artistique et le civisme ;
- **la dimension pédagogique** : le renouveau des arts à l'école depuis quelques années constitue une sorte de « *laboratoire pédagogique* » où les élèves découvrent de nouvelles formes de travail et de nouveaux modes d'accès à la culture : le rôle de l'expérimentation pratique (les apports de connaissance ne sont pas des *a priori* programmatiques) ; l'expérience artistique sollicite des ressources de la personne souvent ignorées dans d'autres modes d'accès à la connaissance et valorise certains élèves à leurs propres yeux, elle se prête à un décloisonnement disciplinaire et permet des projets pluri-disciplinaires, enfin grâce aux partenaires professionnels (artistes, structures artistiques, équipes de création ou de conservation) les élèves découvrent la rigueur du travail artistique et leur propre capacité à dialoguer avec les processus de création.

Ces particularités de l'éducation artistique peuvent, selon la mission, combattre certaines sources de l'échec scolaire ou des difficultés scolaires : l'inappétence et le rejet scolaire, le conditionnement à des formes de consommation sans recul (le matraquage médiatique), l'impression que l'école est un lieu de dépersonnalisation et d'absence d'émotions partagées, l'étroitesse des références partagées, l'absence de compréhension du lien entre ce que l'on apprend à l'école et les réalités sociales, professionnelles, personnelles.

Encadré 5 : Les enseignements artistiques à Strasbourg

Un bilan des enseignements artistiques, en particulier des classes à PAC, dans l'académie de Strasbourg confirme ces analyses sans faire des enseignements artistiques la réponse à tous les problèmes de l'école. Une enseignante du collège François-Truffaut, de Strasbourg, constate que dans la classe de 6^{ème}, composée d'élèves faibles et difficiles à gérer, le partenaire culturel a apporté un autre regard, un contact différent avec les enfants : certains élèves, peu impliqués se sont révélés grâce à l'artiste, avec des répercussions positives dans les autres matières ». « *La classe a bien évolué [...] si les problèmes comportementaux ont été en grande partie réglés et si nous avons réconcilié des élèves avec le système scolaire, leur niveau et leurs résultats restent faibles* »

Un élève du collège Kennedy, de Mulhouse, déclare après une rencontre avec un artiste : « *Je pense que je suis plus fort, parce que je sais que si les gens rigolent, c'est pas parce j'ai l'air bête ou autre chose du même genre, mais parce que je suis drôle, et ça je ne l'avais jamais compris* ».

*

* *

Un sondage réalisé en décembre 1996, pour *le Monde de l'éducation*³⁵, nous enseigne qu'à l'époque 52 % des Français estimaient que la place accordée à l'éducation artistique à l'école était insuffisante, 56 % pensaient que l'éveil et la pratique des disciplines artistiques pouvaient apporter un remède à l'échec scolaire, 72 % étaient plutôt favorables à ce que les disciplines artistiques soient considérées comme des disciplines à part entière, au même titre que les mathématiques ou les langues, enfin, 59 % avaient le sentiment que les enseignements artistiques en dehors de l'école n'étaient pas organisés comme un service public, accessible à tous.

Au-delà du succès des classes à PAC qui ont le mérite d'offrir aux jeunes élèves la possibilité d'un contact avec la production artistique réelle et avec des artistes, la situation actuelle n'est pas si fondamentalement différente de ce que décrivent les différents articles publiés en 1996, qu'il s'agisse du rôle des collectivités locales placées en première ligne, de la complexité des structures de l'enseignement artistique, de la nécessité d'aplanir les disparités géographiques, des réticences et des difficultés à communiquer entre les différents partenaires... Une grande question demeure : comment étendre l'éducation artistique à un maximum de jeunes ? On peut parler encore aujourd'hui de « *cause nationale* », de « *chantier national de grande envergure* ».

Les communes de France ont été souvent pionnières dans le développement de l'éducation artistique à l'école. Nombre de maires multiplient les initiatives locales et se voient proposer localement par plusieurs ministères, une « *succession époustouflante de dispositifs partenariaux* ». Les élus volontaires doivent négocier avec plusieurs partenaires : l'inspection académique, la direction départementale de la Jeunesse et des Sports - car les élus sont directement concernés par l'aménagement des rythmes scolaires - et la direction régionale des affaires culturelles. Mais l'engagement de certaines villes tient

³⁵ A partir d'un échantillon de 450 personnes en charge de l'éducation d'au moins un enfant.

parfois du « *sacerdoce* » : la politique de formation aux disciplines artistiques ne leur apporte guère sur le plan médiatique. Un conservatoire coûte trente fois plus à une ville qu'un festival, mais le festival fera parler de lui, beaucoup plus que le conservatoire. Les enseignements complémentaires à l'école sont en outre donnés par des communes qui n'ont pas toutes la chance d'avoir en même temps le triptyque indispensable : la volonté politique, l'imagination et les moyens. Ces enseignements, pourtant considérés comme déterminants pour lutter contre l'échec scolaire, sont donc offerts de manière extrêmement différente selon les lieux.

La carte de France de l'éducation artistique en 2004, comme en 1996, demeure « *à géométrie variable, avec des marges, des poches d'isolement et au contraire, des zones d'expansion* ». La force de nombre d'expériences, c'est aujourd'hui encore d'être fondées sur un volontariat très fort. Mais c'est aussi une faiblesse.

Les institutions culturelles, en particulier dans le domaine des arts vivants, sont confrontées à un sérieux débat : doivent-elles centrer l'action culturelle sur la création et sur l'artiste, ou sur la diffusion et le public ? Daniel Mesguich, directeur du théâtre national Lille-Tourcoing, région Nord-Pas-de-Calais, estimait en décembre 1996³⁶ qu'il fallait se battre sur les deux versants. Création et diffusion peuvent sans doute se retrouver autour de l'exigence de la qualité : « *Si la démocratie commande de tout faire pour le peuple sur le plan de l'esprit, ce n'est pas pour le faire descendre sur sa propre pente, mais pour l'aider à monter* », selon une formule d'André Malraux³⁷.

³⁶ *Le Monde de l'éducation*, décembre 1996.

³⁷ *Ibidem*.

CONCLUSION

L'historien Antoine Prost dans une réflexion sur « *les collèges et la démocratie* » écrit, en décembre 2003 : « *Une culture commune, c'est aussi un héritage [...] Je crois qu'il serait bon qu'un noyau dur de textes littéraires communs soit enseigné à tous : il y a une communauté nationale aussi parce que tout le monde sait ce qui vient après « jura, mais un peu tard ... » Certains textes doivent être privilégiés, dont on peut discuter, mais où les écrivains du XVIIIème siècle méritent une place importante, car les Lumières sont à la racine de notre consensus autour des droits de l'homme et du citoyen. Je crois plus à la lecture de Voltaire qu'aux cours d'instruction civique pour éduquer une démocratie. Mais j'aimerais qu'on se mette d'accord sur des poètes, et sur des pièces de théâtre. Il y a là tout un débat, qui n'est pas mené, où je plaiderais pour Corneille, Molière, mais aussi Aragon ou Eluard (« Paris, ma belle ville, fine comme une aiguille, forte comme une épée, tu vas libérer Paris »). Mais c'est cela une culture commune, et pas un empilement de disciplines³⁸ ».*

L'obligation scolaire a d'une certaine manière, la vertu de la loi, elle s'applique à tous sans distinction et, lorsque cette obligation porte sur le patrimoine culturel, elle conforte l'idée d'appartenance à une communauté. Il n'y a que deux voies par lesquelles on peut prétendre offrir à chacun un contact minimum avec la culture : l'école et les médias. L'école est le passage obligé de toute éducation artistique parce que c'est là que se trouve captive, la population enfantine, jeune, adolescente à qui l'on peut offrir l'occasion, qu'elle n'aurait pas autrement, de s'ouvrir à d'autres horizons que ceux qu'elle fréquente ordinairement dans sa famille ou dans son quartier. L'école est le plus court chemin pour l'accès à l'art, celui qui est emprunté par tous, et, désormais pour longtemps. Elle est la clef de l'accès à l'art et à la culture.

Dans une société démocratique l'égalité devant l'accès au savoir est fondamentale afin de pouvoir déterminer rationnellement ses choix. L'école doit être le creuset de la démocratie puisque chacun est l'égal de son voisin dans l'enseignement qu'il reçoit. Les objectifs de l'éducation artistique sont ambitieux puisqu'il s'agit de découvrir, au travers d'apprentissages divers : apprentissage de la main mais aussi du regard, de l'écoute, du corps, mais encore de la voix, le rapport à l'autre et la communication dans sa complexité et dans la multiplicité de ses formes.

Après un demi-siècle de politique culturelle de l'Etat, la démocratisation reste un objectif impératif puisque aucun progrès d'accès à la culture ne peut être recensé. Ce seraient toujours les mêmes catégories sociales qui pratiqueraient les activités et les équipements culturels. Les enquêtes faites par le département des études et de la prospective du ministère de la Culture confirment qu'il n'y aurait aucune évolution sensible des publics des institutions traditionnelles. Catherine Tasca relève que « *nous sommes confrontés à une sorte d'effet de*

³⁸ Revue de l'OURS, décembre 2003.

*seuil, comme si une barrière invisible tenait encore un très grand nombre de nos concitoyens à l'écart de la culture*³⁹ ».

Les différences qui existent en dehors de l'école y demeurent et entretiennent les inégalités qui résistent à toute perméabilité culturelle. Dès lors il faut prendre la mesure de la nécessité d'accompagner la démocratisation de l'art par l'accès de tous les enfants aux enseignements artistiques à l'école. En outre, la formation des publics par une politique d'accès aux œuvres et une meilleure sensibilisation de communication à destination des familles doivent être encouragées par le ministère de la Culture.

L'éducation artistique bénéficie d'une réelle dynamique. La profusion des expériences en témoigne depuis la banalisation des échanges entre écoles et institutions culturelles, les contacts entre écoles et artistes et le succès récent des classes à PAC. Mais il faut bien mesurer que trop peu d'écoles encore sont concernées et que les impératifs de la démocratie imposent que des propositions identiques soient faites à l'ensemble des jeunes Français. Par ailleurs ces expériences sont fragiles, dépendant à la fois du bon vouloir des chefs d'établissements, de la disponibilité des intervenants extérieurs, de la motivation des maîtres et d'un financement toujours problématique...

Le peu de place que l'école accorde à l'art dans ses programmes est un reflet du choix d'une société pour qui l'art ne compterait pas beaucoup. A la société de montrer que ce n'est pas son choix à elle, à l'Education nationale de se prononcer sur le rôle qu'elle doit véritablement jouer en matière d'éducation artistique, au ministère de la Culture d'assurer sa mission de « *médiateur culturel* ». Un vrai partenariat doit s'instaurer, dans un cadre pérenne, entre le ministère de l'Education nationale et celui de la Culture. Cela pose le problème des moyens. Si une part de l'éducation artistique se fait, par nécessité, par nature, hors de l'école, il faut que les institutions culturelles puissent développer leurs services culturels pour travailler en partenariat avec les écoles mais aussi avec les familles.

« *L'éducation artistique en général est un enjeu pour l'avenir de nos sociétés car les cortex ne sont pas des citoyens et les intelligences trop ciblées appauvrissent la pensée de tout un peuple et désertifient sa culture* » nous prévient fort utilement Catherine Dolto⁴⁰.

C'est une société tout entière, assurée de la nécessité de choix nouveaux qui doit dégager les moyens. L'enjeu majeur, et à vrai dire vital, c'est que la société qui se construit, submergée d'informations et de sollicitations commerciales, soit aussi une société de culture et non pas seulement une société de loisirs, une société ayant donc en elle un peu plus d'humanité, une société capable d'affirmer la présence de la culture comme essentielle face aux logiques marchandes, demain comme hier.

³⁹ « *Un choix de vie* », Plon, 2002.

⁴⁰ Extrait du texte *Chanter pour mieux vivre*, écrit à l'attention de Claire Gibaut et Muse France.

ANNEXES

Annexe 1 : Quelques actions exemplaires menées par des associations⁴¹

A - LES ACTIONS CONDUITES PAR LA FÉDÉRATION DES ŒUVRES LAÏQUES (FOL)

A partir d'un réseau d'enseignants, d'associations, de structures culturelles et d'élus partenaires, la FOL du Cher organise une programmation de spectacles vivants (théâtre, marionnettes, danse contemporaine, cirque, musique et chanson) à destination des établissements scolaires. Ceux-ci s'engagent sur la scolarité d'un élève à ménager la rencontre des enfants et des jeunes avec les œuvres. La participation au réseau « *Passerelles des arts* » repose sur le principe de « *l'aller-retour* » : chaque enfant a la possibilité, chaque saison tout au long de sa scolarité, de voir au moins un spectacle en milieu rural et un en salle équipée, en ville, où la FOL organise la moitié de la programmation (cette partie de programme est accueillie par les institutions culturelles partenaires). Les enfants se constituent ainsi un « *bagage* » d'environ 20 spectacles sur la scolarité primaire. La FOL organise elle-même des résidences de compagnies théâtrales (Cie Escale sur le réseau d'Achères, Théâtre de l'Imprévu à Saint-Amand-Montrond) ou est partenaire, notamment pour le milieu scolaire, de celles organisées dans le cadre du programme du conseil régional « *Théâtre itinérant* » (Théâtre du Lamparo à La Guerche, Cie Escale en Communauté de Commune « *En terres vives* »). Ces résidences, toutes en milieu rural, permettent d'inclure l'action en milieu scolaire dans des actions plus larges en direction de tous les publics.

1. Rencontres et pratiques artistiques avec les artistes

Les enseignants engagés dans les réseaux participent aux différents dispositifs permettant la rencontre et la pratique artistique avec les professionnels invités par la FOL (plus de 30 classes à PAC, deux à quatre ateliers de pratique artistique notamment, mais aussi des actions financées par les collectivités territoriales). Le Printemps théâtral, organisé conjointement par l'Inspection académique et la FOL, permet chaque année, en fin de saison, la rencontre entre les écoles et les artistes qui ont mené les différentes actions de la saison, pour un croisement et un échange sur les pratiques.

2. Formation des enseignants : le partenariat avec la FOL

La FOL est signataire d'une convention pour l'éducation artistique des enseignants avec l'IUFM de Bourges. Elle participe aux stages de formation continue - trois en 2002-2003 - sur les langages (littérature et théâtre) - elle est membre du groupe de recherche départemental « *maîtrise des langages* » (inspection académique du Cher). Elle est le partenaire culturel de la dominante théâtre et contribue à la dominante musique pour la formation initiale des PE2 à l'IUFM.

- **public** : élèves des établissements scolaires du premier degré (écoles maternelles et élémentaires) et début du collège (6ème-5ème) : environ 13 000 entrées aux spectacles (soit environ 6 000 élèves), plus de 800 pour les classes à PAC, APA et ateliers divers, près de

⁴¹ Bilan des DRAC - 2002.

200 pour le Printemps du théâtre; enseignants en formation initiale et continue : environ 100 ;

a) Opérateur principal : Fédération des œuvres laïques du Cher

b) Partenaires :

- **établissements culturels** : Maison de la culture de Bourges-Scène Nationale, Théâtre Mac Nab de Vierzon, palais Jacques Cœur et Théâtre Jacques Cœur de Bourges Éducation Nationale: Rectorat, Inspection académique, IUFM, CDDP, environ 100 établissements scolaires
- **communes** : services scolaires, culturels et techniques des communes conventionnées ;
- **associations** : théâtre de la Carrosserie Mesnier de Saint-Amand-Montrond, coopératives scolaires OCCE, associations USEP, amicales de parents, associations culturelles locales ;
- **financement** : Une trentaine de communes et communautés de communes, conseil général, conseil régional, Drac centre (diffusion et résidences, classes à PAC, APA, Printemps théâtral, formation des enseignants), rectorat, inspection académique, IUFM, associations culturelles et scolaires ;
- **période d'activité** : saison scolaire.

3. Collectage de la vie ouvrière de Mussy-sur-Seine (Aube)

Trois associations (Les chemins de mémoire, Pour mieux vivre ensemble et Les Amis de la lecture et du patrimoine) ont collaboré avec deux classes de CM1 et CM2 de l'école Henri Chantavoine pour produire des textes de mémoire à partir des contributions d'aînés, de témoignages d'anciens et d'archives écrites. Ce projet, conduit par la conteuse Martine Caillat qui a rencontré à plusieurs reprises des groupes de témoins du passé ouvrier et industriel du village sur des sujets choisis par les élèves a abouti à un spectacle de lectures et contes organisé lors des journées du patrimoine, à une exposition de cartes postales et objets collectés et à deux documents (écrit et sur cédérom) qui garderont la mémoire de ces manifestations.

- **public** : Classes de CP, CM1, CM2 ;

a) Opérateur principal : Association Les amis de la lecture et du patrimoine

b) Partenaires : ville de Mussy-sur-Seine, Jeunesse et sports (CEL), département de l'Aube (bibliothèque départementale de prêt), Drac, inspection académique, CNL, CNASEA

- **financement** : l'ensemble des partenaires ;
- **période d'activité** : 2000-2001.

4. Conduite accompagnée

Depuis 1995, la fédération des œuvres laïques du Calvados, en partenariat avec le Centre dramatique national de Caen, propose aux écoles, collèges et lycées du département un outil pédagogique de « *conduite* » de projets autour du théâtre et de la littérature, destiné à « *accompagner* » le contact direct avec les artistes et les œuvres. Une approche stimulante pour les enseignants, marquante pour les élèves.

Le principe de « *conduite accompagnée* » est de fournir aux enseignants un dossier servant de support à leur projet artistique en classe et de base à un partenariat entre leur établissement et le Centre dramatique national (CDN). Une série de dossiers articulés autour de la programmation du CDN de Caen est ainsi proposée aux professeurs, qui font leur choix en fonction de leurs propres préoccupations pédagogiques, de leurs propres centres d'intérêt. Ces dossiers, élaborés conjointement entre la FOL₁₄ et le centre dramatique, introduisent aux spectacles programmés par le théâtre, à travers des approches thématiques et formelles de l'œuvre, le recensement de témoignages et de critiques sur le texte et la pièce, une présentation de l'auteur, du metteur en scène et des choix artistiques.

5. Jeunesse et création littéraire

Lancé au début de l'année scolaire 2001-2002 par l'Association culturelle et sportive des écoles de Contrexéville (affiliée à la Fédération des œuvres laïques des Vosges), le projet « *jeunesse et création littéraire* » constitue le pivot de la politique culturelle de la ville de Contrexéville. Une action globale, visant à sensibiliser tous les publics à la création littéraire et au livre, et conçue comme le point de départ d'une démarche à long terme.

Contrexéville (3 800 habitants) a souhaité se doter d'un projet culturel lui permettant de soutenir sa politique en direction des populations les plus défavorisées. Conçu et mis en œuvre par une association adhérente de la FOL 88, le projet « *jeunesse et création littéraire* » est destiné en un premier temps aux publics des écoles, mais est rapidement appelé à être étendu à toute la population, avant de devenir un projet intercommunal. Se déroulant de novembre 2001 à avril 2002, l'action est conçue comme un support du développement des liens sociaux à travers la promotion de la création littéraire.

Autour du thème fédérateur de l'eau, trois temps forts sont proposés, sollicitant tous l'intervention de l'écrivain auteur-illustrateur accueilli en résidence pendant cette période, Thierry Desailly.

Le premier temps, celui de « *l'émergence* » prévoit, dans les écoles et les bibliothèques, des rencontres entre les élèves et l'écrivain à partir des productions de celui-ci.

Le deuxième temps, celui de la « *création* » est constitué de nombreuses actions autour de la pratique de l'écriture. Des ateliers d'écriture sont organisés à l'école, dans le cadre de classes à PAC ou d'ateliers de pratique artistiques animés par l'écrivain.

A noter que chaque semaine, un groupe de retraités, préalablement initiés à ces lectures, accueille à la bibliothèque municipale un groupe d'enfants pour leur lire des contes.

En fin d'année scolaire, le temps de « *l'aboutissement* » s'organisera autour d'une « *fête de l'écrit* », lors de laquelle toutes les productions réalisées seront présentées. Le « *prix de la littérature de jeunesse de Contrexéville* », décerné par les lecteurs est le résultat des multiples rencontres organisées pendant la manifestation tant dans les bibliothèques, que dans les écoles et les quartiers.

6. Le festival du film d'animation de Bourg-en-Bresse

Le festival du film d'animation pour la jeunesse de Bourg-en-Bresse a été créé en 1982 à l'initiative conjointe de trois associations qui le président depuis en alternance : les Francas, le Comité de coordination des centres de loisirs de Bourg-en-Bresse, la Fédération des œuvres laïques de l'Ain. Début 2001, le recrutement d'un professionnel a été l'occasion de formaliser et de mettre en place un projet global d'éducation à l'image à travers une sensibilisation au cinéma d'animation. Ce projet s'appuie sur la programmation du festival proprement dit, qui se tient tous les ans à la Toussaint, ainsi que sur une action culturelle permanente, rendue possible grâce à la création d'un studio mobile. C'est ainsi qu'un matériel professionnel (procédés de numérisation, tables de montage et de tournage) et les compétences d'un professionnel, réalisateur et programmateur du festival, ont été mis à la disposition de toutes les structures éducatives et culturelles du département (écoles, centres sociaux, associations...) et ont initié un intérêt pour une approche sensible du cinéma.

Très vite, cette offre tant artistique, qu'éducative et technique, a suscité plusieurs initiatives de la part des enseignants de communes rurales, et donné lieu à des projets, notamment dans le cadre de classes à PAC. La FOL, médiateur de l'action, a informé et sensibilisé les enseignants, coordonné les projets.

B – LES ACTIONS CONDUITES PAR LA LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT

L'accompagnement national, régional et départemental par la Ligue de l'enseignement du Plan de cinq ans est très important et fructueux.

1. Sensibilisation et formation des cadres départementaux et régionaux de l'action culturelle et éducative de la Ligue

- identification minimum d'un cadre Ligue par département comme personne ressource pour accompagner la démarche du plan et des classes à PAC et pour conforter les relations avec le réseau CNDP-CRDP ;
- séminaire spécifique en mars 2001 (150 cadres départementaux et régionaux) en présence des conseillers de la mission d'éducation artistique du ministère de l'Éducation nationale et des conseillers du ministère de la Culture ;
- six rencontres interrégionales de bilan d'étape de la mise en place ;

- intégration de la dimension d'accompagnement du plan de 5 ans dans les rencontres thématiques nationales du réseau Ligue : Littérature et jeunesse à Tarbes, Cinéma et éducation à Caluire, Théâtre à Avignon, Images et Education populaire à Hourtin ;
- deux journées nationales consacrées à la dimension territoriale de cet accompagnement lors de la rencontre annuelle des responsables de projets culturels des fédérations départementales de la Ligue à Aspet ;
- séminaire « *Education artistique Education populaire et projets territoriaux* » au Salon de l'éducation.

2. Information du réseau Ligue de l'enseignement

« *Les Idées en mouvement* », 55 000 exemplaires (mars 2001), dossier spécial à l'occasion du Salon de l'éducation et un document « *mode d'emploi* » de l'accompagnement diffusé à 2 500 exemplaires.

2.1 Dans les centres permanents d'accueil de classe et séjours découverte

La Ligue dispose dans son réseau de 76 centres permanents d'accueil de classes-patrimoine, 35 centres d'accueil de classes culturelles et artistiques, sept centres d'accueil spécialisés images et multimédia. Ces centres développent un projet pédagogique d'accueil pour les classes extérieures à leur département d'implantation sur la base des compétences acquises dans leur domaine. Ces centres sont qualifiés comme centres d'appui thématiques pour les établissements scolaires de leur environnement proche : séminaire national en novembre des responsables pédagogiques des centres et stage de formation des garants pédagogiques des centres.

2.2 Au niveau régional et départemental

- chaque fédération départementale de la Ligue informe et sensibilise les établissements scolaires dans lesquels existent des associations affiliées ou partenaires (15 000) sur le plan et la classe à PAC ;
Bulletin fédéral, rencontre départementale spécifique, intégration de cette dimension dans les réunions de secteurs de la fédération (USEP, classes de découvertes, réseau de diffusion culturelle...);
- sensibilisation des associations extra scolaires de la Ligue ayant une dimension culturelle et artistique (5000) sur le plan et leur rôle mobilisateur et d'accompagnement pour les établissements scolaires de leur localité ;
- sensibilisation des collectivités territoriales partenaires des fédérations départementales pour leurs projets éducatifs et culturels (CEL, réseau de diffusion, pratiques amateurs, classes de découverte... : 12 000 collectivités) ;
- développement d'une fonction d'incitation à l'assemblage thématique et territorial de projets et moyens pour les établissements et classes isolées.

3. La formation

La Ligue contribue aux différents dispositifs d'animation et de formation qui accompagnent le plan pour le développement des arts et de la culture à l'école. En relation avec le CNDP, les CRDP et la mission d'éducation artistique et culturelle, la Ligue contribue par ses compétences (départements signalés par un accompagnement thématique, artistes et intervenants travaillant dans le cadre des projets culturels des fédérations) à la préparation et à l'encadrement de programmes d'animation et de formation.

La Ligue organise également des universités d'été et des séminaires dans ses villages de vacances.

Le centre confédéral peut assurer à la demande du CNDP et de la mission l'ingénierie administrative et logistique de rencontres, colloques, stages, séminaires, mis en place pour accompagner le plan.

C - ASSOCIATIONS DANS LE SECTEUR DU SPECTACLE VIVANT : THÉÂTRE, MUSIQUE ET DANSE

1. Association nationale pour la recherche et l'action théâtrale (ANRAT)

Association 1901, composée de militants de l'éducation artistique : enseignants, artistes.

Association historique dans le monde du théâtre-éducation (créée en 1983). Rôle international au sein de l'IDEA.

Activités principales :

- recherche et publication ;
- formation ;
- création et renforcement d'un réseau d'acteurs du théâtre-éducation dans les régions.

2. Fédération nationale des centres musicaux ruraux-musicités (FNCMR)

La Fédération date de 1948. Elle a perdu son caractère exclusivement rural et accomplit un travail profondément territorial, en développant un projet global d'intervention musicale, auprès de tous les publics. La FNCMR emploie plus de 200 musiciens intervenants salariés, en milieu scolaire et hors scolaire (crèche, hôpitaux, maisons de retraite, etc.)

Activités principales :

- création et développement des Carrefours d'expression et d'animation (CAEM) destinés aux musiciens amateurs : lieux de formation et de pratique, d'information, de conseil, d'aide au projet ;
- mise en place d'un réseau d'expertise et d'action dans le domaine de la petite enfance et des « *milieux spécialisés* » (IMP, maisons de retraite, etc.).

3. Danse au cœur

Danse au cœur est vouée à la promotion de la danse à l'école. L'association est liée par conventions à plusieurs partenaires publics :

- au plan national, le ministère de l'Education, pour lequel elle a, notamment, activement participé à la mise en place de l'enseignement de spécialité en danse et le ministère de la Culture. Danse au cœur est pôle national de ressources en danse et développe, à ce titre, des activités de formation d'enseignants, et artistes, de documentation et de création d'un réseau de personnes ressources ;
- au plan local : l'académie d'Orléans, la DRAC Centre, et les collectivités territoriales. Danse au cœur est partenaire de plusieurs établissements scolaires.

3.1 Associations dans le domaine du cinéma

Les enfants de cinéma : cette association qui va fêter sa dixième année d'existence est l'opérateur national du dispositif Ecole et cinéma. L'association édite des documents pédagogiques « *les cahiers de notes sur...* » chaque film présent dans le catalogue.

L'association Les enfants de cinéma veille au développement maîtrisé du dispositif sur tout le territoire, veille également à l'introduction de nouveaux titres dans le catalogue, réfléchit également à l'extension du dispositif auprès des plus jeunes enfants ainsi qu'au rayonnement de cette action en dehors du temps scolaire et à la cohérence avec les autres dispositifs cinématographiques, comme Collège au cinéma.

Les ailes du désir : est une association qui regroupe en son sein des enseignants et des partenaires culturels engagés dans les enseignements obligatoires et facultatifs en cinéma et audiovisuel dans les lycées.

Cette association se réunit régulièrement afin de faire le point sur l'évolution de ces enseignements depuis leur création. Elle est en lien étroit avec les différentes instances de l'éducation nationale et du ministère de la Culture en charge de ce dossier.

En 2004, elle réalise une étude sur le partenariat culturel constitutif de ces enseignements afin de déterminer l'évolution des relations de ce couple enseignant-partenaire au fil des ans et de l'évolution in fine de ces enseignements au sein de l'établissement scolaire.

3.2 Associations de Culture scientifique et technique

- **CIRASTI-PACTES** « *Le collectif interassociatif pour la réalisation d'activités scientifiques et techniques internationales* »

Le CIRASTI est un réseau de réseau qui fédère 11 associations œuvrant dans le champ de la culture scientifique et technique (dont plusieurs fédérations d'éducation populaire) et bénéficie de l'appui des ministères (EN, JS, Culture) et du soutien le l'ANVAR, de la CSI, du CNES, de l'INSERM, du CNRS.

Il a pour mission de développer les activités scientifiques et techniques auprès des enfants, des jeunes, du grand public... et de coordonner les « *exposciences* » régionales et internationales. Il édite un journal et organise des journées de regroupement et de formations communes.

Il est composé d'associations, dont des grandes fédérations d'associations d'éducation populaire, structurées au niveau national, régional, départemental et, pour certaines, international, qui œuvrent pour tout ou partie de leurs activités dans le champ de la culture scientifique et technique. Chaque association est indépendante et conserve ses spécificités en terme de publics, dispositifs, financements, services...

- **L'ANPD** (dite « *Les petits débrouillards* ») « *L'Association nationale des petits débrouillards* »

Venue du Québec, l'ANPD a été créée en 1987. Elle est adhérente au Mouvement international des loisirs scientifiques et techniques (MILSET) et à la Fédération internationale des petits débrouillards (FIPD), créée en 1991.

Les Petits Débrouillards interviennent sur temps scolaire et non scolaire, auprès des jeunes enfants (7-12 ans), dans les écoles, les quartiers, les centres de vacances et de loisirs (CVL), les MJC... sous forme d'ateliers, de clubs, de mini-stages, d'expositions, de séjours vacances...). N'utilisant que du matériel de récupération, mais dans un grand souci de démarche et rigueur scientifique, l'ANPD, entend diffuser la culture scientifique et technique partout et pour tous et privilégie, pour ce faire, l'approche expérimentale et une démarche citoyenne. Elle a une forte activité de formation et d'édition en partenariat le plus souvent avec Albin Michel.

Le ministère délégué à la Ville lui a confié le pilotage des classes villes scientifiques. Elle œuvre à la création de lieux permanents et itinérants les Débrouillothèques (cf. projet de Toulouse, à la fois centre ressources, espace d'expositions, de formation, d'ateliers...); au renforcement du réseau national et international...

- **L'AFA** « *L'Association française d'astronomie* »

Cette association compte 2000 membres et 150 clubs et associations d'amateurs. Elle édite une revue grand public « *Ciel et espace* ». L'AFA développe des actions en direction de trois types de public : le grand public (Edition de la revue « *Ciel et espaces* », coordination de « *La nuit des étoiles filantes* » en partenariat France Info, France 2 ainsi que d'événements astronomiques); amateurs « *éclairés* » et les scientifiques (les clubs astronomie) et dans une moindre part les jeunes (ateliers et clubs dans le temps scolaire ou de loisirs). L'objectif de l'association est de donner plus d'ampleur aux actions dédiées aux jeunes et aux amateurs « *ordinaires* » et de développer le loisir astronomique.

- **L'AMCSTI** « *L'Association des musées et centres pour le développement de la culture scientifique, technique et industrielle* »

L'AMCSTI est une association nationale para-institutionnelle créée en 1982 à l'initiative des ministères de la Recherche et de la Culture. L'originalité de cette association qui regroupe 25 types de structures différentes (musées, CCSTI, associations, organismes de recherche, universités, collectivités territoriales...) est d'articuler les associations et les grands équipements tels que le Palais de la Découverte, la CSI, le CNAM...

L'AMCSTI est composée de 300 membres répartis en 3 collèges - personnes morales, CSTI et enseignement/recherche, et personnes physiques.

Elle a constitué un « **comité consultatif national de la culture scientifique technique et industrielle** » (ou « *comité d'orientation de la CSTI* »), composé de 40 membres issus des grands établissements et personnes es qualité (France et étranger) issus de la communauté scientifique, de l'éducation, de l'enseignement, de la recherche, de l'industrie, de l'art (philosophes, artistes...) interrogés par les questions scientifiques, d'éthique et de citoyenneté et la « *mise en débat des sciences et des techniques* », qui a permis la création d'un nouveau club : Veille-Initiative-Emploi.

Les principales activités de l'AMCSTI :

- l'édition et la communication ;
 - l'organisation de réseaux de collaboration ou clubs ;
 - la formation.
- **AN AIS** (pour la revue *Alliage*) « *L'Association niçoise d'animation et d'information scientifique* »

Elle édite une **revue trimestrielle internationale de haut niveau, la revue *Alliage*, éditée au Seuil, diffusée entre 1 500 et 2 000 exemplaires**. La thématique de cette revue, lue tant par des scientifiques, que des littéraires et des artistes, est le **lien Art-Sciences**. L'ensemble des champs scientifiques et culturels y sont abordés (philosophie, science, sciences humaines, arts plastiques, photographie, cinéma, musique, architecture, musées, médias...).

- **Le MILSET** « *Le Mouvement international pour le loisir scientifique et technique* »

Le Milset est une association de loi 1901 fondée en 1987 lors de la première exposition internationale qui a eu lieu au Québec. Elle est organisatrice des Exposciences internationales et européennes (ESI), et travaille en étroite complémentarité avec le CIRA STI (organisateur des exposciences nationales).

Le Milset compte une trentaine d'organisations fondatrices nationales oeuvrant au développement et à la diffusion de la culture scientifique et technique auprès des jeunes du Nord et du Sud, la dimension interculturelle et citoyenne de cette association est importante. Le Milset est soutenu par les ministères de l'Education nationale et de la Recherche, de la Jeunesse et des Sports, des Affaires étrangères, l'Unesco et le conseil de l'Europe. A ce jour, le MILSET développe des activités à l'attention des jeunes ou des « *animateurs* »

scientifiques » dans une soixantaine de pays du nord et du sud (46 pays membres permanents et treize correspondants ponctuels) :

- des exposciences internationales, des exposciences nationales, bi ou tri nationales et apporte son concours au CIRASTI pour l'organisation des exposciences régionales et départementales ;
- des échanges et des voyages éducatifs : « *les classes sciences* » voyages scientifiques ;
- des formations à l'attention des animateurs scientifiques et des porteurs de projet.

Le Milset dispose d'un certain nombre d'outils d'ingénierie pédagogique et de communication. Depuis 1997, il a développé un site Web, un site intranet en plusieurs langues (français - anglais- espagnol- arabe...) avec messagerie.

- **L'ANSTJ** « *L'Association nationale sciences techniques jeunesse* » Devenue **PLANETE SCIENCES** en novembre 2002

Refondée en 1996, cette association a succédé à « *L'Association nationale des clubs scientifiques* » créée en 1962, à l'initiative d'enseignants et chercheurs du CNES et du Palais de la Découverte. L'ANSTJ est structurée en « *délégations territoriales* » ayant une zone d'influence variable (département(s), région ou inter-région) et développe aussi des activités à l'international.

L'ANSTJ, régie par la loi de 1901, a pour mission d'organiser dans le domaine scolaire et extra scolaire des activités scientifiques pour les jeunes (écoles, foyers de jeunes, quartiers, centres de loisirs, Centres de vacances loisirs (CVL). Celles-ci s'adressent prioritairement aux 13-15 ans mais aussi aux lycéens (programme robotique E= M6) et aux étudiants (IUT de Tours).

Les actions et programmes sont d'une grande rigueur scientifique et conçus en partenariat avec des organismes prestigieux (CNES, Météo France, le CNRS, Aérospatiale, IFREMER, ADEME, l'INRA, la SAF société astronomique de France). Leur contenu est validé par l'INRP.

Ils sont médiatisés à travers des événements tels que les fêtes de l'espace, les exposciences, La Semaine de la science, la remise de la « *Coupe E= M6* » et des Trophées européens à Poitiers, le festival des clubs espace à Bourges.

- **ANCCST** (« *La Réunion* ») « *L'Association nationale des centres de culture scientifique et technique* »

L'ANCST dite « *La réunion des CCSTI* » est une association loi 1901, créé en 1995.

L'objectif de cette association est de mettre en réseau les 29 CCST régionaux pluri-thématiques de France et des DOM-TOM et de promouvoir les activités des CCSTI, mais elle est aussi une association des directeurs de CCSTI. La réunion s'occupe notamment des relations avec les partenaires institutionnels et de la réalisation des produits dérivés nécessaires aux activités (outils, formation, colloques, expositions...). Elle a notamment organisé et coordonné, avec la Fondation 93, le colloque de la Rochefoucauld.

- Les CCST, La réunion des CCST et la cité des Sciences et de l'Industrie...

Les CCST, fédérés par la Réunion des CCST, sont des associations de loi 1901 (à l'exception de Chambéry et de Clermont-Ferrand qui sont sous régie (ville et conseil général). Les CCST sont subventionnés par l'Etat, les collectivités et sur ressources propres. Créés dans les années 80, dans la mouvance de la cité des Sciences et de l'Industrie, les CCSTI devaient à l'origine être dotés de lieux en région et bénéficier des appuis de la CSI, destinée à jouer le rôle de « tête de pont ».

Ce réseau est très impliqué dans les activités éducatives et culturelles aux côtés du réseau de l'ANSTJ et du CIRASTI. Leur originalité est de travailler au décloisonnement entre les différents champs culturels et au rapprochement entre la science et les beaux-arts (théâtre et science, art plastiques et science, nouvelles technologies et art...) en partenariat avec des établissements scientifiques et/ou des organismes de recherche comme le CNRS. Les CCSTI ont fait valider leur Charte par le ministère de la Recherche qui les investit souvent de la responsabilité pédagogique et financière de l'organisation de la Fête de la Science en région).

- **ASTS** «*L'Association Science, technologie société* »

L'ASTS est une association de loi 1901.

L'ASTS n'est pas structurée en fédération et n'a pas de délégation régionale et n'est pas labellisée CCSTI ni membre du CIRASTI. Cette association est unanimement reconnue par la qualité de ses événements et ses qualités d'organisation. Elle a été chargée d'organiser la journée sur « *Les femmes et la Recherche aux arts et métiers* ». Elle organise également à un certain nombre d'événements et festivals en IDF (Fontenay, Bobigny, les Mureaux, Saint-Ouen etc). Elle est à l'initiative de la demande et de la proposition d'organisation d'Assises nationales de la culture scientifique et technique en 2001 dont la maîtrise d'œuvre a finalement été confiée au CNRS.

- « **La Fondation 93** » (ANCCST/IDF) La Fondation 93, atelier des Sciences

Très active en Ile de France et surtout en Seine St Denis, où elle bénéficie d'un soutien important du conseil général, La fondation 93 est un des 26 centres de culture scientifique et technique régionaux. Il a longtemps coordonné le programme Science en Fête en IDF et assuré le secrétariat de « *La Réunion* ». Comme la plupart des CCST, la Fondation 93 n'a pas d'espace grand public, il s'agit principalement d'un centre de ressources et de conseil qui organise des actions hors les murs. Il anime des clubs scientifiques et différentes actions de « *mise en culture scientifique et technique* » dédiés aux jeunes à travers des programmes phares :

- les passeports découverte (second degré) ;
- les défis scientifiques (autour des prix Nobel) ;
- « *Chercheurs d'art... et de sciences* » (premier degré) rebaptisé « *jeunes découvreurs* » conduit par la Fondation 93, en partenariat

avec le Museum et l'école nationale d'arts de Cergy-Pontoise. Ce programme, conçu pour des enfants du primaire, a pour originalité d'allier démarche scientifique et démarche de création. Pour l'instituteur appuyé par l'animateur scientifique, il s'agit de travailler conjointement un projet scientifique et un atelier artistique avec l'appui d'un partenaire scientifique et d'artistes (écrivain et plasticien). Concrètement, pour l'instituteur et les enfants, il s'agit, d'identifier et de travailler une question scientifique à partir d'un déclencheur (la lecture d'un livre de Pelot), la rencontre avec un scientifique, la visite du Museum ; puis, dans un deuxième temps, de réaliser un projet artistique avec le concours d'un artiste (peinture, sculpture, maquette, photos, audiovisuel, écriture...). Il s'agit donc d'un atelier scientifique couplé avec un atelier artistique conduit conjointement par des acteurs issus de cultures professionnelles différentes (enseignant, animateur, établissement culturel, établissement scientifique...).

Une des spécificités de la Fondation 93 est le rapprochement des Sciences et de l'Art et la création d'outils tels que les « *valises pédagogiques* ».

- **Le GLACS** « *Le Groupe de liaison pour l'action culturelle scientifique* »

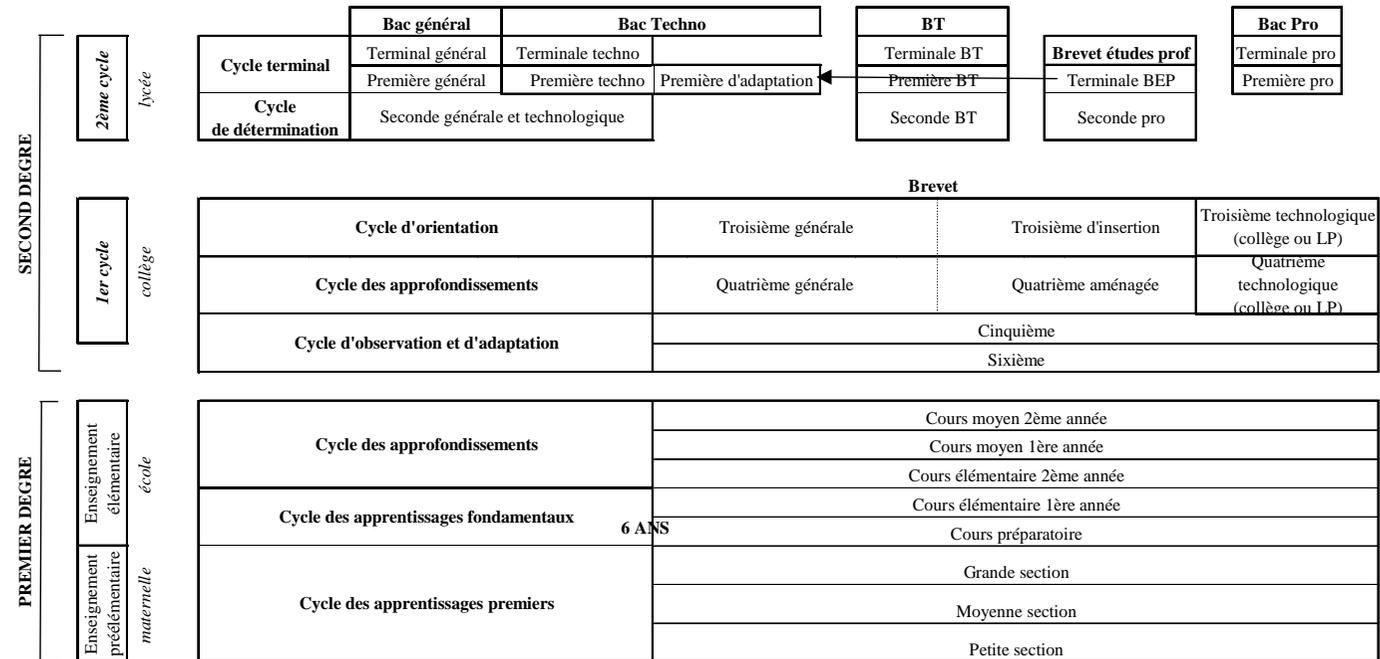
Le GLACS est une association loi 1901 créé en 1975. Cette association, constituée de personnes physiques, a pour objectif de promouvoir l'action culturelle scientifique et de favoriser la réflexion et le rapprochement entre sciences, art et sciences humaines. Les champs d'interventions de cette association sont l'organisation de rencontres entre scientifiques et grand public en France et à l'étranger (Fêtes des sciences, colloques, etc.), les voyages d'études, la réflexion sur la muséographie et la médiatisation des Sciences. Le GLACS s'est aussi spécialisé dans la conception d'expositions itinérantes dédiées aux jeunes et au grand public (« *La danse de l'Univers* », « *Victor entre ciel et terre* », « *Au commencement, big bang, genèse et autres récits* »...) qui ont été présentées au palais au Palais de la découverte, à la CSI, au Futuroscope, etc. et utilisées dans les établissements et les quartiers. Ces expositions donnent lieu à la conception d'outils et de modules de formation (journées nationales des Francas à St Jean de Maurienne en août 98, Honfleur, Nantes..).

- **Le MURS** « *Le Mouvement universel de la responsabilité scientifique* »

Le MURS-France - qui a quelques ramifications à l'international (Québec, Japon, Mexique...) - a été créé en 1974 par le recteur Mallet, à l'issue du colloque international « *Biologie et Devenir de l'homme* » à la Sorbonne. Cette association compte environ 500 adhérents : biologistes, physiciens, chimistes de haut niveau. Les préoccupations de ses membres sont d'ordre éthique, humaniste et citoyen

Actuellement, le MURS organise des séminaires et groupes de réflexion ; des conférences publiques gratuites (Sorbonne, Ecole polytechnique, institut Marie Curie, Collège de France) ; il édite deux publications : « *La lettre aux générations futures* », un quatre pages tiré à 12 000 exemplaires et diffusé dans les lycées via les CRDP et les CDDP - et les « *cahiers thématiques du MURS* », qui reprennent le contenu des conférences.

Annexe 2 : Shéma du système éducatif français



Source : Repères, références, statistiques. ministère de l'Education nationale, édition 2002.

Annexe 3 : Ecoles et classes - évolution

Evolution du nombre d'écoles (France métropolitaine)

| | 1960-1961 | 1970-1971 | 1980-1981 | 1985-1986 | 1990-1991 | 1994-1995 | 1996-1997 | 1997-1998 | 1998-1999 | 1999-2000 | 2000-2001 | 2001-2002 |
|--|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Public | | | | | | | | | | | | |
| Ecoles maternelles | 5 920 | 9 336 | 15 721 | 17 394 | 18 436 | 18 646 | 18 461 | 18 460 | 18 352 | 18 285 | 18 177 | 18 026 |
| Ecoles primaires | 74 268 | 55 326 | 44 848 | 41 655 | 38 227 | 35 618 | 35 019 | 34 680 | 34 433 | 34 025 | 33 771 | 33 492 |
| dont à classe unique | 10 010 | 17 973 | 9 608 | 9 608 | 7 657 | 6 375 | | 6 013 | 5 873 | 5 606 | | |
| Ecoles d'enseignement spécial ¹ | 649 | 1 017 | 133 | 104 | | | | | | | | |
| Total | 80 837 | 65 679 | 60 702 | 59 153 | 56 663 | 54 264 | 53 480 | 53 140 | 52 785 | 52 310 | 51 948 | 51 518 |
| Privé | | | | | | | | | | | | |
| Ecoles maternelles | 239 | 281 | 359 | 382 | 414 | 343 | 307 | 300 | 277 | 273 | 251 | 233 |
| Ecoles primaires | 9 750 | 8 194 | 6 600 | 6 150 | 5 904 | 5 626 | 5 523 | 5 485 | 5 429 | 5 385 | 5 360 | 5 327 |
| dont à classe unique | 575 | 748 | 343 | 274 | 215 | 196 | 183 | 193 | 178 | 169 | | |
| Ecoles d'enseignement spécial ¹ | 156 | 398 | 19 | 14 | | | | | | | | |
| Total | 10 145 | 8 873 | 6 978 | 6 546 | 6 318 | 5 969 | 5 830 | 5 785 | 5 706 | 5 658 | 5 611 | 5 560 |
| Total public + privé | 90 982 | 74 552 | 67 680 | 65 699 | 62 981 | 60 233 | 59 310 | 58 925 | 58 491 | 57 968 | 57 559 | 57 078 |

Source : Repères, références, statistiques. ministère de l'Education nationale, édition 2002.

Annexe 4 : Evolution du nombre de classes (France métropolitaine)

| | 1960-1961 | 1970-1971 | 1980-1981 | 1990-1991 | 1992-1993 | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | 1997-1998 | 1998-1999 | 1999-2000 |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|---------------|----------------|----------------|----------------|
| Public | | | | | | | | | | | | |
| Ecoles maternelles | 20 478 | 36 861 | 58 402 | 68 301 | 68 997 | 69 220 | 69 354 | | | 68 498 | 68 287 | 68 432 |
| Ecoles primaires | 176 335 | 191 046 | 185 977 | 171 868 | 168 518 | 167 208 | 166 874 | | | 166 401 | 166 366 | 165 154 |
| dont classes uniques | 19 022 | 19 160 | 11 433 | 7 657 | 6 748 | 6 522 | 6 375 | | | 6 013 | 5 873 | 5 606 |
| Ecoles d'enseignement spécial ² | 2 147 | 4 211 | 749 | | | | | | | | | |
| Total | 198 960 | 232 118 | 245 128 | 240 169 | 237 515 | 236 428 | 236 228 | - | - | 234 899 | 234 653 | 233 586 |
| Privé | | | | | | | | | | | | |
| Ecoles maternelles | | 686 | 1 067 | 1 363 | 1 348 | 1 258 | 1 187 | 1 115 | 1 074 | 1 038 | 961 | 939 |
| Ecoles primaires | | 32 902 | 36 513 | 36 337 | 36 091 | 35 953 | 35 885 | 35 813 | 35 646 | 35 532 | 35 543 | 35 442 |
| dont classes uniques | | 814 | 343 | 215 | 203 | 197 | 196 | 182 | 183 | 193 | 178 | 169 |
| Ecoles d'enseignement spécial ² | | 1 621 | 59 | | | | | | | | | |
| Total | - | 35 209 | 37 639 | 37 700 | 37 439 | 37 211 | 37 072 | 36 928 | 36 720 | 36 570 | 36 504 | 36 381 |
| Total public + privé | 198 960 | 267 327 | 282 767 | 277 869 | 274 954 | 273 639 | 273 300 | 36 928 | 36 720 | 271 469 | 271 157 | 269 967 |

Source : Repères, références, statistiques. ministère de l'Education nationale, édition 2002.

Annexe 5 : Evolution du nombre moyen d'élèves par classes¹ (France métropolitaine)

| | 1960-1961 | 1970-1971 | 1980-1981 | 19805-1986 | 1990-1991 | 1991-1992 | 1992-1993 | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | 1997-1998 | 1998-1999 | 1999-2000 |
|--|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Public | | | | | | | | | | | | | | |
| Ecoles maternelles | 42,9 | 40,3 | 30,0 | 28,6 | 27,9 | 27,4 | 27,5 | 27,4 | 27,1 | - | - | 25,7 | 25,5 | 25,5 |
| Ecoles primaires | 29,8 | 25,2 | 23,5 | 21,9 | 22,5 | 22,6 | 22,5 | 22,5 | 22,6 | - | - | 22,5 | 22,4 | 22,3 |
| Ecoles d'enseignement spécial ² | - | - | 14,6 | 12,9 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Privé | | | | | | | | | | | | | | |
| Ecoles maternelles | 37,6 | 38,1 | 29,9 | 28,8 | 27,2 | 27,5 | 27,3 | 27,0 | 26,7 | 26,3 | 25,8 | 25,7 | 25,6 | 25,9 |
| Ecoles primaires | 32,1 | - | 26,2 | 25,2 | 24,5 | 24,4 | 24,3 | 24,3 | 24,2 | 24,1 | 24,0 | 24,0 | 24,0 | 23,9 |
| Ecoles d'enseignement spécial ² | - | - | 12,4 | 9,2 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

Source : Repères, références, statistiques. ministère de l'Education nationale, édition 2002.

¹Données non disponibles pour les années 2000-2001 et 2001-2002.

²A partir de 1989-1990, les écoles spéciales sont comptabilisées avec les écoles primaires.

Annexe 6 : Collèges et lycées - évolution par type d'établissement

Tableau 1 : Evolution du nombre d'établissements du second degré (France métropolitaine)

| | 1960-1961 | 1970-1971 | 1980-1981 | 1985-1986 | 1990-1991 | 1995-1996 | 1996-1997 | 1997-1998 | 1998-1999 | 1999-2000 | 2000-2001 | 2001-2002 |
|-----------------------------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Public | | | | | | | | | | | | |
| Collèges (CES, CEG) | 3 372 | 4 017 | 4 751 | 4 795 | 4 868 | 4 924 | 4 932 | 4 942 | 4 947 | 4 953 | 4 958 | 4 985 |
| LP (LEP, CET) | 906 | 1 136 | 1 311 | 1 351 | 1 318 | 1 141 | 1 1126 | 1 111 | 1 097 | 1 087 | 1 076 | 1 064 |
| lycées (LEGT) | 1203 | 1 159 | 1 119 | 1 139 | 1 269 | 1 429 | 1 429 | 1 439 | 1 448 | 1 456 | 1 460 | 1 471 |
| Total public | 5 481 | 6 312 | 7 181 | 7 285 | 7 455 | 7 494 | 7 487 | 7 492 | 7 492 | 7 496 | 7 494 | 7 500 |
| Prive : | | | | | | | | | | | | |
| Collèges (ESC, CC) | 1 810 | 1 274 | 1 743 | 1 854 | 1 803 | 1 782 | 1 783 | 1 789 | 1 794 | 1 786 | 1 788 | 1 782 |
| LP (LEP, ETC) | 1 300 | 1 626 | 958 | 865 | 798 | 673 | 662 | 655 | 645 | 635 | 631 | 635 |
| lycées (EST, ET, ES) | 1 899 | 1 663 | 1 181 | 1 191 | 1 269 | 1 205 | 1 171 | 1 146 | 1 121 | 1 097 | 1 083 | 1 077 |
| total privé | 5 009 | 4 563 | 3 882 | 3 910 | 3 870 | 3 660 | 3 616 | 3 590 | 3 560 | 3 518 | 3 502 | 3 494 |
| total public + privé | 10490 | 10 875 | 11 063 | 11 195 | 11 325 | 11 154 | 11 103 | 11 082 | 11 052 | 11 014 | 10 996 | 10 994 |

Tableau 2 : Evolution du nombre de divisions par type d'établissements (France métropolitaine)

| | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | 1997-1998 | 1998-1999 | 1999-2000 | 2000-2001 | 2001-2002 | 2001-2002 dont : | |
|-----------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------------------|--------------------------|
| | | | | | | | | | | divisions mono-formation | divisions pluriformation |
| Public | | | | | | | | | | | |
| Collèges | 111 463 | 111 847 | 11 295 | 110 509 | 109 685 | 109 317 | 109 642 | 110 177 | 109 865 | 109 003 | 862 |
| LP | 24 969 | 24 010 | 23 105 | 22 880 | 22 778 | 22 620 | 22 380 | 22 025 | 21 892 | 19 758 | 2 134 |
| Lycées | 51 482 | 51 401 | 51 486 | 52 175 | 52 801 | 52 975 | 53 621 | 53 809 | 54 401 | 52 113 | 2 288 |
| Total public | 187 913 | 187 258 | 185 886 | 185 564 | 185 264 | 184 912 | 185 643 | 186 011 | 186 158 | 180 874 | 5 284 |
| Privé | | | | | | | | | | | |
| Collèges | 25 830 | 28 829 | 25 874 | 25 706 | 25 643 | 25 636 | 25 580 | 25 715 | 25 781 | 25 726 | 55 |
| LP | 6 404 | 6 218 | 5 965 | 6 026 | 6 113 | 6 096 | 6 233 | 6 306 | 6 355 | 5 776 | 579 |
| Lycées | 18 270 | 17 500 | 17 395 | 17 395 | 17 324 | 17 349 | 17 460 | 17 256 | 17 281 | 16 443 | 848 |
| Total privé | 50 504 | 49 547 | 49 224 | 49 127 | 49 080 | 49 081 | 49 273 | 49 277 | 49 417 | 47 935 | 1 482 |
| total public + privé | 238 417 | 236 804 | 235 110 | 234 691 | 234 344 | 233 993 | 234 916 | 235 288 | 235 575 | 228 809 | 6 766 |

Annexe 6 (Suite)

Tableau 3 : Evolution du nombre moyen d'élèves par division selon le type d'établissement

| | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | 1997-1998 | 1998-1999 | 1999-2000 | 2000-2001 | 2001-2002 |
|-----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Public | | | | | | | | | |
| Collèges | 23,6 | 23,7 | 23,7 | 23,6 | 23,5 | 23,5 | 23,5 | 23,4 | 23,3 |
| LP | 21,3 | 21,6 | 21,9 | 21,8 | 21,8 | 21,5 | 20,0 | 20,0 | 19,8 |
| Lycées | 28,8 | 28,6 | 28,6 | 28,4 | 28,3 | 28,2 | 27,7 | 27,4 | 27,2 |
| Privé | | | | | | | | | |
| Collèges | 25,1 | 25,0 | 24,8 | 24,8 | 24,8 | 24,9 | 24,9 | 24,8 | 24,8 |
| LP | 20,1 | 20,6 | 20,8 | 20,6 | 20,6 | 20,1 | 19,2 | 18,7 | 18,3 |
| Lycées | 24,3 | 24,7 | 24,5 | 24,8 | 24,8 | 24,4 | 24,0 | 23,6 | 23,5 |
| Public + privé | | | | | | | | | |
| Collèges | 23,9 | 23,9 | 23,9 | 23,8 | 23,8 | 23,8 | 23,7 | 23,6 | 23,6 |
| LP | 21,1 | 21,4 | 21,6 | 21,6 | 21,6 | 21,2 | 20,6 | 19,7 | 19,5 |
| Lycées | 27,7 | 27,6 | 27,5 | 27,5 | 27,5 | 27,2 | 26,8 | 26,5 | 26,3 |

Source : Repères, références, statistiques. ministère de l'Education nationale, édition 2002.

Annexe 7 : L'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole - quelques exemples de réalisations

- en décembre 1999, les élèves des lycées agricoles de Charleville-Mézières, Rethel, Toulouse-Auzeville, Plombières-lès-Dijon, Quétigny, Rodez, Fontenay-le-Comte et des délégués des élèves de la région Provence-Alpes-Côte-D'Azur ont publié , sous le titre « *Les jeunes en campagne contre le SIDA* », un ensemble de textes (pièce de théâtre, poèmes, monologue...) avec le concours de la direction générale de la Santé, de la direction générale de l'enseignement et de la recherche du ministère de l'Agriculture et de l'association nationale des élèves citoyens de l'enseignement agricole public ;
- le ministère de l'Agriculture et de la Pêche et « *autoroute FM* » ont publié novembre 2000 un recueil de poèmes rédigés par les élèves de l'enseignement agricole dans le cadre de l'« *incroyable pique-nique* » organisé le 14 juillet 2000 le long de la « *Méridienne verte* » imaginée par l'architecte Paul Chemetov et constituée par la plantation de milliers d'arbres le long du méridien de Paris : « *La ligne des arbres, 15 poèmes pour la Méridienne Verte* » ;
- le lycée agricole de Brioude-Bonnefont, le Centre du paysage de Lavoûte-Chilhac et l'Ecole supérieure des beaux-arts de la ville de Clermont-Ferrand ont organisé, en novembre 2000, la rencontre, dans et autour de Lavoûte-Chilhac, petite commune de Haute-Loire, d'étudiants de l'école des beaux-arts et de futurs commerciaux en produits d'origine forestière pour découvrir et intervenir de manière artistique dans la nature, sur des sites repérés par un artiste, Nils-Udo. Sous la direction de l'artiste ils mis en œuvre la collecte, l'assemblage, l'écorçage, le transport de matériaux naturels fragiles, observer la couleur, la qualité des textures, le choix des végétaux, la recherche de la meilleure lumière pour réaliser des compositions automnales éphémères ;
- en 2002, réunis par internet, les élèves des classes de première (vente de produits horticoles) du lycée professionnel agricole La Frondaie, de Castelnau-le-Lez, dans l'Hérault, ont réalisé avec les élèves de seconde et de première du lycée provincial de Koudougou, au Burkina-Faso, un petit livre de contes recueillis dans leurs régions respectives, intitulé « *Conte-moi ton pays !* » ;
- « *L'espace d'arts du lycée agricole Xavier Bernard* », à Rouillé, dans la Vienne, a organisé en 2003 à Rouillé, Montmorillon et à Bioussac, une exposition d'œuvres de sculpteurs sur le site des forêts dévastées par la tempête de décembre 1999 : personnages emblématiques de Christian Lapie, constellations de Jaume Plensa, le corps figé d'Antony Gormley, les traces animales d'Andy Goldsworthy, les flûtes solaires d'Erik Samakh... Cette exposition d'art contemporain a été ouverte au

public pendant l'été et continue d'être visitée par des groupes scolaires et universitaires ;

- les élèves des lycées agricoles de Tournus, Aubenas, Saint-Rémy-de-Provence, Mirecourt et la maison familiale de Richerenches ont choisi six films de court métrage évoquant l'homosexualité pour une action de lutte contre l'homophobie, « *Qu'en dira-t-on ?* », avec le concours de la direction générale de la santé et la direction de l'enseignement et de la recherche du ministère de l'Agriculture. Les projections et les débats visent à favoriser la réflexion et le dialogue et à éviter les violences et les conduites à risque pouvant aller jusqu'à des tentatives de suicide. Cette action, engagée au cours de l'année scolaire 2002-2003 se poursuit en 2003-2004.

Annexe 8 : La répartition des CHAM dans les régions

Les CHAM s'appuient sur les établissements suivants :

Alsace : CNR Strasbourg et ENM Colmar
 Aquitaine : CNR Bordeaux, CNR Côte Basque-Bayonne
 Auvergne : école intercommunale de musique Moulins, Izeure, Avermes, ENM Aurillac et CNR Clermont-Ferrand
 Basse-Normandie : CNR Caen, ENM Lisieux, école municipale agréée de musique, danse et théâtre d'Argentan
 Bourgogne : CNR Dijon, ENM Châlons-sur-Saône et ENM Auxerre
 Bretagne : ENM Brest, école intercommunale de musique et de danse des rives de l'Elorn-Kerhuon, CNR Rennes, conservatoire de Saint-Malo - Château des Chênes
 Centre : ENM Bourges, ENM Chartres, école de musique agréée de Lucé, CNR Tours et ENM Blois
 Champagne-Ardenne : ENM Charleville-Mézières, ENM Troyes, CNR Reims, école de musique agréée de Chaumont
 Corse : ENM Ajaccio
 Franche Comte : CNR Besançon, ENM Dôle et ENM Belfort
 Haute Normandie : ENM Evreux, école de musique agréée de Bernay, CNR Rouen, ENM de la région de Dieppe, ENM du district de Lillebonne- Notre-Dame de Gravenchon, ENM Grand-Couronne et Petit-Couronne
 Ile-de-France : CNR Paris - conservatoire supérieur de Paris, CNSMD conservatoire de Paris - conservatoire national supérieur de musique et de danse, ENM du Val Maubuée-Noisiel, CNR Versailles, ENM Saint-Germain-en-Laye, ENMD Evry, ENMD Yerres, CNR Boulogne-Billancourt, Conservatoire Niedermayer ENM Issy-les-Moulineaux, Conservatoire de musique et de danse de Clamart, Ecole de musique agréée de Fontenay-aux-Roses, ENM Gennevilliers, conservatoire municipal agréé de Châtillon, ENM Bourg-la-Reine-Sceaux, CNR Rueil-Malmaison, ENM Montreuil, conservatoire municipal agréé de musique et de danse de Livry-Gargan, CNR Aubervilliers-La Courneuve, conservatoire de musique de Pavillons-sous-Bois, ENM Aulnay-sous-Bois, ENM Marcel Dadi - Créteil, CNR Saint-Maur, ENM Fresnes, conservatoire municipal Olivier Messiaen-Champigny-sur-Marne, CNR Cergy-Pontoise
 Languedoc-Roussillon : Ecole de musique communautaire d'Alès, CNR Montpellier, conservatoire de musique agréé de Béziers, CNR Perpignan
 Limousin : ENM Tulle, CNR Limoges
 Lorraine : CNR Metz, CNR Nancy, ENM Epinal
 Midi-Pyrénées : CNR Toulouse, Conservatoire Henri-Duparc-ENM de Tarbes
 Nord-Pas-de-Calais : ENMD Roubaix, Ecole municipale de musique agréée de Wattrelos, ENMD Tourcoing, ENMD Valenciennes, CNR Douai, CNR Lille
 Pays-de-la-Loire : CNR Nantes, ENM Saint-Nazaire, CNR Angers, ENM Cholet, ENM Laval
 Picardie : CNR Amiens
 Poitou-Charentes : ENM Angoulême, ENM La Rochelle, CNR Poitiers Provence-Alpes-Cote-d'Azur : CNR Nice, conservatoire de musique agréé de Grasse, CNR Marseille, ENM conservatoire Darius Milhaud d'Aix-en-Provence, Ecole de musique agréée d'Aubagne, Conservatoire de musique Zino Francescati de La Ciotat, ENM Avignon Rhône-Alpes : ENM Valence, ENM Romans-sur-Isère, CNR Grenoble, Ecole de musique et de danse agréée de Vienne, ENM Bourgoin-Jallieu, Ecole de musique agréée SIM Jean Wiener - Le Pont de Claix, ENM Saint-Etienne, Ecole municipale agréée de musique et de danse d'Andrézieux-Bouthéon, Ecole de musique agréée de Saint-Fons, CNR Lyon, ENM Annecy

Annexe 9 : Quelques exemples d'Ateliers artistiques dans l'académie de Toulouse (année 2003 2004)

(parmi 84 ateliers en collège et 26 en lycée)

LP Jacquard (Lavelanet) : Vidéo : « *adaptation cinématographique* »

Lycée G. Fauré (Foix) : arts plastiques : « *Mémoires de lieux, lieux de mémoire* »

Collège Célestin Sourèze (Requista) : théâtre : « *arts de la scène* »

LP Monteil (Rodez) : lettres histoire-géographie : « *roman et réalités du monde du travail : la mine* »

Lycée St-Sernin (Toulouse) : théâtre : « *théâtre avec participation musicale* »

Lycée Toulouse-Lautrec : théâtre : « *théâtre : écriture et mise en jeu* »

Collège (Cazaubon) : théâtre : « *improvisation- parole* »

Collège (Cazaubon) : patrimoine : « *habitat et société en Armagnac* »

Collège (Mirande) : théâtre : « *Grand Meaulnes* »

Collège (Masseube) : théâtre : « *comedia dell'arte* »

Collège (Plaisance) : théâtre : « *pratique de l'art de la scène* »

Collège (Riscle) : arts plastiques : « *Galerie Bleue* »

LGT Pardailhan (Auch) : théâtre : « *arts dramatiques* »

Collège Olivier de Magny (Cahors) : cinéma-audiovisuel : « *regard de l'autre, regard sur l'autre* »

Collège Marcel Masbou (Figeac) : musique : « *musique et instrument* »

Collège (Gourdon) : cinéma-audiovisuel : « *arts graphiques et audiovisuel* »

Collège La Châtagneraie (Latronquièrre) : architecture et photographie : « *architecture et paysage* »

Collège Puy d'Issolud (Vayrac) : théâtre : « *théâtre et musique à la découverte d'une culture étrangère* »

LGT (Gourdon) : cinéma-audiovisuel : « *film historique* »

Lycée J. Lurçat (St-Céré) : cinéma-audiovisuel : « *regard de l'autre, regard sur l'autre* »

Lycée La Serre de Sarsan (Lourdes) : cinéma-audiovisuel : « *cinéma numérique* »

Lycée Maréchal Soult (Mazamet) : théâtre : « *théâtre, jeu et espace public* »

Collège Ingres (Montauban) : cinéma-audiovisuel : « *analyse de l'image et pratique de la caméra et de l'appareil photo* »

Collège Ingres (Montauban) : arts plastiques : « *travail à partir de l'exposition de Bernard Pagès ajustages et débordements* »

Collège Ingres (Montauban) : théâtre : « *théâtre/arts de la scène* »

Collège Jean Lacaze (Grisolles) : théâtre : « *théâtre/arts de la scène/danse* »

Collège Olympe de Gouges (Montauban) : théâtre : « *tous en scène* »

Collège Olympe de Gouges (Montauban) : musique : « *musique, les percussions* »

Collège Antonin Perbosc (Lafrançaise) : arts plastiques : « *objets de rencontre* »

Collège Jean Jacques Rousseau (Labastide-St-Pierre) : patrimoine : « *découverte du patrimoine archéologique régional* »

Collège Théodore Despeyrous (Beaumont de Lomagne) : musique : « *groupe instrumental, éducation musicale* »

Lycée Michelet (Montauban) : théâtre : « *théâtre de rue* »

Annexe 10 : Les classes du patrimoine

| département | lieu et thème | période concernée | patrimoine concerné | public |
|---------------------|---|--------------------------|---|--|
| Aisne | Soissons, ville d'art et d'histoire | diverses | architecture et urbanisme | primaire, collège, lycée |
| Aisne | Fossoy (château de Condé, village médiéval de Château-Thierry, maison de La Fontaine ...) | diverses | rural, architecture et urbanisme, artistique | primaire |
| Hautes-Alpes | Briançon, ville d'art et d'histoire | diverses | militaire, religieux | maternelle, collège, lycée |
| Aude | cité médiévale de Carcassonne | Moyen-Age | architecture et urbanisme | primaire cycle 2 et 3 |
| Aveyron | château de Montaigut et vie rurale dans le Rougier et les Avant-Causse | Moyen-Age | militaire, rural, naturel, populaire | primaire, collège, lycée |
| Aveyron | Pays d'art et d'histoire des bastides du Rouergue | Moyen-Age | architecture, urbanisme, mobilier | tous les niveaux |
| Aveyron | Abbaye de Sylvanès | Moyen-Age | religieux, populaire | tous les niveaux |
| Aveyron | Conques | Moyen-Age | religieux | primaire cycle 3, collège, lycée, IUFM |
| Aveyron | Millau (deux classes : la vie gallo-romaine et Moyen Age) | archéologie et Moyen Age | archéologique, naturel et architecture, urbanisme, populaire, naturel | primaire cycle 3 |

| | | | | |
|-------------------------|---|-------------------------|--|--|
| Bouches-du-Rhône | Arles, ville d'art et d'histoire | diverses | architecture et urbanisme | primaire cycle 3, collège, lycée |
| Charente | Angoulême et l'Angoumois | Moyen Age | architecture et urbanisme | tous les niveaux |
| Charente-Mme | Saintes, ville d'art et d'histoire | diverses | religieux, architecture et urbanisme, populaire | maternelle, primaire, collège |
| Côte d'Or | Saint-Romain | Moyen Age | archéologie, rural, populaire | maternelle, primaire, collège, université |
| Côtes-d'Armor | La Chapelle-Neuve, au cœur de l'Argoat (culture bretonne) | diverses | naturel, architecture, urbanisme, populaire | maternelle, primaire cycle 2 |
| Côtes-d'Armor | Dinan, ville d'art et d'histoire | diverses | architecture ou urbanisme | maternelle, primaire, collège, lycée |
| Dordogne | château de Varaignes (vie au Moyen Age, moulins et forges ...) | diverses | naturel, industriel | tous les niveaux |
| Dordogne | Cadouin, centre permanent de médiation du Moyen Age | | religieux | tous les niveaux |
| Doubs | Ancienne saline royale d'Arc-et-Senans | XVIII et XIXème siècles | industriel | primaire, collège, lycée |
| Drôme | château de Grignan | XVIIème siècle | architecture et urbanisme, littéraire, musical | primaire cycle 3 |
| Finistère | Presqu'île de Crozon | diverses | naturel, maritime | primaire, collège, lycée |

| | | | | |
|---------------------------|---|---------------|---------------------------|----------------------------------|
| Gironde | Andernos (exploration sur le bassin d'Arcachon) | XXIème siècle | maritime | primaire, collège, lycée |
| Ille & Vilaine | Rennes, ville d'art et d'histoire | diverses | architecture et urbanisme | primaire, collège, lycée |
| Indre | Châteauroux | diverses | architecture et urbanisme | primaire cycle 2 et 3 |
| Indre | site archéologique d'Argentomagus à St-Marcel et grottes près d'Angles-sur-Anglin | gallo-romain | archéologie | primaire cycle 3, collège |
| Indre | Le barrage d'Eguzon à Argenton-sur-Creuse | XXème siècle | naturel | primaire cycle 2 et 3 |
| Indre | Vallée noire (sur les traces de Georges Sand) | XIXème siècle | naturel | primaire cycle 3, collège, lycée |
| Indre & Loire | Chinon et l'abbaye de Seuilley : au pays de Rabelais | XVIème siècle | littéraire | primaire, collège, lycée |
| Indre & Loire | Château de Saint-Ouen les Vignes (près d'Amboise) | Renaissance | archéologie | |
| Indre & Loire | Tours ; Louis XI et la première Renaissance | Renaissance | architecture et urbanisme | collège |
| Indre & Loire | Le Grand-Pressigny : à la rencontre de l'homme préhistorique | préhistoire | archéologie | primaire, collège |

| | | | | |
|--------------------------|---|---------------|--|-------------------------------|
| Indre & Loire | Loches et ses environs | Moyen-Age | architecture et urbanisme | primaire cycle 3 |
| Indre et Loire | Entre Loire et Vienne (le milieu fluvial) | XXIème siècle | naturel | primaire, collège, lycée |
| Isère | Meaudre dans le Parc Naturel du Vercors | diverses | naturel, littéraire | primaire, collège, lycée |
| Jura | Lons-le-Saunier: le patrimoine archéologique du Jura | diverses | archéologie | primaire, collège (5è,6è) |
| Jura | la maison du Peuple de St-Claude | XIXème siècle | architecture et urbanisme | primaire, collège, lycée, BTS |
| Loir & Cher | Château de Chimery | Renaissance | architecture et urbanisme | primaire, collège, lycée |
| Loir & Cher | Château de Selles-sur-Cher | Renaissance | architecture et urbanisme | primaire, collège, lycée |
| Loir & Cher | Château de Talcy | Renaissance | architecture et urbanisme | primaire, collège, lycée |
| Loir & Cher | Château de Villesavin | Renaissance | architecture et urbanisme | primaire, collège, lycée |
| Loir & Cher | Domaine de Chaumont-sur-Loire | Renaissance | architecture et urbanisme, parcs et jardins | primaire, collège |
| Loire | maison de l'eau et de l'environnement (Mont du Pilat) | | paysage, eau, faune, flore, géologie, agriculture | non précisé |

| | | | | |
|--------------------------|---|----------------------------|------------------------------|--|
| Loire | St-Etienne, ville d'art et d'histoire | diverses | architecture et urbanisme | primaire cycle 3, collège, lycée |
| Haute-Loire | Pays d'art et histoire du Haut-Allier | Moyen-Age | religieux, rural, industriel | tous les niveaux |
| Loire-Atlantique | Gétigné-Clisson (le « <i>voyage en Italie</i> ») | XVIII ^{me} siècle | parcs et jardins | tous les niveaux |
| Loire-Atlantique | Guérande, ville médiévale | Moyen-Age | architecture et urbanisme | tous les niveaux |
| Loire-Atlantique | Nantes (évolution d'une ville depuis le Moyen Age) | diverses | architecture et urbanisme | primaire cycle 3, collège (5 ^e , 4 ^e , 3 ^e), lycée (2 ^e) |
| Maine & Loire | Angers, ville d'art et d'histoire (Angers antique) | antiquité | architecture et urbanisme | primaire, collège, lycée |
| Maine & Loire | Angers, ville d'art et d'histoire (Angers médiévale) | Moyen-Age | architecture et urbanisme | primaire, collège, lycée |
| Maine & Loire | Doué-la-Fontaine troglodytisme et monde souterrain | diverses | souterrain | primaire cycle 3, collège (5 ^e , 4 ^e , 3 ^e), lycée (2 ^e) |
| Maine & Loire | sites archéologiques de Chênehutte et de Gennes-sur-Loire | gallo-romain | archéologie | primaire cycle 3, collège (5 ^e , 4 ^e , 3 ^e), lycée (2 ^e) |
| Maine & Loire | abbaye royale de Fontevraud | Moyen-Age | religieux | primaire cycle 3, collège (5 ^e , 4 ^e , 3 ^e), lycée (2 ^e) |

| | | | | |
|--------------------------|--|---------------------------|---|--|
| Maine & Loire | château de la Turmelière à Liré (évoquant de Joachim du Bellay) | XVIème siècle | littéraire | primaire, collège, lycée |
| Manche | Abbaye du Mont-Saint-Michel | Moyen-Age | religieux, militaire | primaire cycle 3, collège, lycée |
| Marne | Palais du Tau, à Reims | Moyen-Age, Renaissance | architecture et urbanisme | primaire cycle 2 et 3, collège, lycée |
| Mayenne | Craon : château et parc | XVIII è siècle | architecture et urbanisme, parcs et jardins | primaire, collège (4è), lycée (2è) |
| Meuse | Carrières d'Euville (Commercy, pays de la pierre) | XXème siècle | naturel | primaire, collège, lycée |
| Morbihan | Larmor-Plage (océan et patrimoine breton) | diverses | naturel, maritime | primaire cycle 3 |
| Morbihan | Pays de Pontivy et vallée du Blavet | diverses | religieux | tous les niveaux |
| Morbihan | sites mégalithiques de Carnac et Locmariaquer | préhistoire | archéologie | maternelle, primaire, collège, lycée, BTS, université |
| Morbihan | Melrand, village de l'an Mil | Moyen-Age | archéologie | non précisé |
| Morbihan | Redon et ses alentours | diverses | naturel, architecture et urbanisme, archéologie, fluvial, religieux, traditionnel | non précisé |

| | | | | |
|-------------------------|--|---------------|---|--|
| Nord | Ecomusée de Fourmies - Trélon-en-Avesnois | XIXème siècle | industriel | primaire cycle 3, collège (4è), lycée, LP |
| Nord | Cambrai et le Cambrésis à travers les siècles | diverses | archéologie, architecture et urbanisme | collège, lycée (2è) |
| Nord | Le Quesnoy, ville fortifiée | Moyen-Age | militaire, architecture et urbanisme | primaire cycle 3, collège, lycée |
| Nord | Douai, aux sources de la connaissance de la ville | diverses | architecture et urbanisme | primaire cycle 3, collège (6è et 5è) |
| Orne | Ecomusée du Perche à Saint-Cyr-la-Rosière | XXIème siècle | naturel | primaire, collège |
| Pas-de-Calais | Arras et l'Artois | diverses | architecture et urbanisme, rural | primaire cycle 3, collège (5è, 4è, 3è), lycée (2è) |
| Pas-de-Calais | Boulogne-sur-Mer et le Boulonnois | diverses | architecture et urbanisme, rural, maritime | primaire cycle 3, collège (4è), lycée (2è) |
| Puy-de-Dôme | Château de Solignat (et abbatale d'Issoire, chaîne des volcans...) | Moyen-Age | 2 classes : naturel (volcans), populaire et artisanal et populaire (art et histoire médiévales) | primaire, collège, lycée |
| Pyrénées-Orient. | Villeuve-sur-Conflent (« <i>comme au Moyen-Age</i> ») | Moyen-Age | artistique | non précisé |
| Bas Rhin | Orschwiller, château du Haut-Koenisbourg | Moyen-Age | architecture et urbanisme, populaire | |
| Haut Rhin | Ungersheim, écomusée d'Alsace | XXème siècle | rural, artisanal, populaire | primaire, collège, lycée |

| | | | | |
|--------------------------|--|------------------------|--|--------------------------------------|
| Saône & Loire | Musée de Bibracte à Saint-Léger-sous-Beuvray | antiquité | archéologie | tous les niveaux |
| Saône & Loire | Abbaye de Cluny | Moyen-Age | religieux | tous les niveaux |
| Saône & Loire | Pierre-de-Bresse, écomusée de la Bresse bourguignonne (ancienne imprimerie de journal) | XIXème siècle | industriel | primaire, collège |
| Saône & Loire | Charolais-Brionnais | XIXème siècle | naturel, rural, religieux | maternelle, primaire, collège, lycée |
| Saône & Loire | Autun, ville d'art et d'histoire | gallo-romain | architecture et urbanisme | primaire |
| Sarthe | Asnières-sur-Vègre (la seigneurie rurale au XIIIè siècle) | Moyen-Age | religieux, rural | primaire cycle 3, collège, lycée |
| Sarthe | La Ferté-Bernard, une ville au XVIè siècle | Moyen-Age, Renaissance | architecture et urbanisme | primaire, collège, lycée |
| Paris | Cathédrale Notre-Dame, sainte Chapelle, Conciergerie | Moyen-Age | religieux, architecture et urbanisme | tous les niveaux |
| Seine-Maritime | Dieppe, ville d'art et d'histoire | diverses | civil, religieux, maritime, architecture et urbanisme, naturel | primaire, collège, lycée |
| Seine-Maritime | L'Estran (construction navale et port de Dieppe) | diverses | maritime | primaire |
| Seine-Maritime | Fécamp, ville d'art et d'histoire | Moyen-Age | maritime, architecture et urbanisme | primaire, collège |

| | | | | |
|--------------------------|--|-----------------|---|----------------------------------|
| Seine-Maritime | Pays cachois (sur les traces de Maupassant) | XIXème siècle | naturel, littéraire, maritime et rural | tous les niveaux |
| Seine & Marne | cité médiévale de Provins | Moyen-Age | militaire, religieux, architecture et urbanisme | primaire, collège |
| Var | L'île de Porquerolles | antiquité | naturel, architecture et urbanisme | non précisé |
| Vendée | Notre-Dame-des-Monts (marais breton vendéen) | XXème siècle | naturel | primaire cycle 3, collège, lycée |
| Vendée | Saint-Sulpice-le-Verdon (un logis vendéen du XVIIIè siècle) | XVIIIème siècle | architecture et urbanisme, parcs et jardins | |
| Vienne | Coutières en Gâtine poitevine | diverses | parcs et jardins | primaire cycle 3, collège |
| Vosges | Château-fort de Châtel-sur-Moselle | Moyen-Age | militaire | primaire, collège, lycée, LP |
| Vosges | site gallo-romain de Grand | gallo-romain | archéologie, architecture et urbanisme, littéraire, naturel | primaire, collège, lycée |
| Yonne | Auxerre, ville d'art et d'histoire | diverses | religieux, architecture et urbanisme | primaire, collège |
| Guadeloupe | Basse Terre en Guadeloupe et St-Pierre en Martinique (échanges de classes) | diverses | architecture et urbanisme, naturel | tous les niveaux |

Source : Le portail « *associations-patrimoine.org* » des associations de sauvegarde des sites et des ensembles monumentaux regroupées depuis 1967 dans une fédération nationale, la FNASSEM, présente de manière particulièrement détaillée un grand nombre d'expériences de classes du patrimoine : thème des activités pédagogiques, liste des intervenants, période et patrimoine concernés, organisme à consulter, nom et coordonnées du responsable, période d'accueil, public destinataire, lieu d'hébergement, capacité d'accueil (nombre de classes).

Annexe 10 (Suite)

Quelques exemples de classes du patrimoine

A Laon, dans l'Aisne : survol aérien du Laonnois, pendant 20 minutes dans un rayon de 20 km, étude de la topographie en classe avec diapositives, photos aériennes et cartes...

Visite de la cathédrale Notre-Dame, parcours commenté, étude des structures, du vocabulaire employé, rudiments de lecture du message iconographique et symbolique...

Découverte des manuscrits médiévaux de la Bibliothèque : le livre, assemblage de cahier, reliure, couverture, le scriptorium et le travail du copiste, l'évolution de l'écriture du VIIIème siècle au XVème siècle, l'enluminure...

Le chemin des Dames : parcours des lieux, pour comprendre la portée humaniste des traces conservées...

A Chambord : suivi du parcours de la pierre de tuffeau, de son extraction des carrières de la vallée du Cher jusqu'à son transport sur la Loire et sa mise en œuvre dans les grands chantiers des châteaux de la Loire (respect de la chronologie du voyage, évocation des savoirs et corps de métiers disparus liés au transport et au travail de la « pierre des châteaux »).

Panorama de la Renaissance : différents aspects du château de Chambord : architecture, sculpture, vie quotidienne, cuisine... (tous niveaux d'élèves).

Les classes patrimoine Rabelais dans la région Poitou-Charentes : découverte de la vie culturelle au début de la Renaissance, avec des conférenciers de ville d'art et d'histoire, des bibliothécaires spécialisés en fonds anciens à la médiathèque de Poitiers, des universitaires, un médecin spécialisé dans l'histoire de la médecine, des conteurs, botanistes, ethnographes... (classes de 5ème à la terminale).

L'écomusée du Perche : découverte du milieu naturel, étude des relations entre l'homme et son environnement au cours des siècles à partir d'ateliers sur la forêt dans le Perche, le paysage bocager, une approche de l'agriculture, le cheval percheron, le patrimoine bâti percheron...

A Montolieu, dans l'Aude, l'atelier du livre : chaque enfant produit une page, le groupe produit un livre en cinq jours. Le texte est écrit collectivement en classe, avant l'atelier (conte, poème, théâtre...). A partir de six-sept ans. A partir de dix ans les enfants fabriquent un livre en quatre jours.

Annexe 11 : Liste nationale des films établie par le CNC (année 2003-2004)

| |
|---|
| Blue Velvet (David Lynch) |
| Délits Flagrants (Raymond Depardon) |
| Festen (Thomas Winterberg) |
| I Vitelloni (Frederico Fellini) |
| L'Atalante (Jean Vigo) |
| Trafic (Steven Soderbergh) |
| Ressources Humaines (Laurent Cantet) |
| Tigre et Dragon (Ang Lee) |
| The snapper (Stephen Frears) |
| No man's Land (Danis Tanovic) |
| Le fils adoptif (Aktan Abdykalykov) |
| Et la vie continue (Abbas Kiarostami) |
| Sans soleil (Chris Marker) |
| L'ange exterminateur (Luis Bunuel) |
| La soif du mal (Orson Welles) |
| L'appât (Anthony Mann) |
| Le vent nous emportera (Abbas Kiarostami) |
| Little Sénégal (Rachid Bouchared) |
| Nénette et Boni (Claire Denis) |
| Perfect blue (Satoshi Kon) |
| Sleepy hollow (Tim Burton) |
| Courts métrages (divers) |
| |
| Liste complémentaire régionale (par exemple : Rhône Alpes) : |
| M le maudit (Fritz Lang) |
| Sur mes lèvres (Jacques Audiard) |
| Fargo (Joël et Ethan Cohen) |
| Deux moyens métrages : Sur la plage de Belfast/lettre d'un cinéaste à sa fille El Bola (Acheró Manas) |
| Le caporal épinglé (Jean Renoir) |

Annexe 12 : Présentation de quelques projets de classes à PAC⁴²

Au-delà de la présentation d'ensemble du dispositif des classes à PAC, il apparaît utile de l'illustrer par quelques exemples qui témoignent de leur diversité.

1. Classe à PAC chant choral, école Vandrezanne-Bobillot à Paris 13ème

Le chant choral est pratiqué de façon quotidienne dans toutes les classes, les 250 enfants de provenance sociale très différente, regroupés en neuf classes, sont réunis une fois par semaine pour chanter tous ensemble. Une ou deux fois par an ils se produisent devant les parents lors de fêtes scolaires.

2. Classe à PAC art lyrique, Limoges, école primaire des Portes Ferrées : « dix mois d'école et d'opéra »

Ce travail s'adresse à des enfants issus de milieux culturels défavorisés n'ayant aucun accès à cette forme d'art (classe de CE 2, CP et CM 1). Tout au long de l'année les élèves se rendent au Grand Théâtre municipal de Limoges pour en découvrir les coulisses et les artistes viennent en classe pour expliquer leur art. Les élèves assistent tous les deux jours aux répétitions du spectacle, puis à la représentation (un tarif exceptionnel est consenti pour permettre l'accompagnement des parents).

Les enseignants signalent l'exceptionnelle qualité d'attention des enfants, habituellement agités, pendant les répétitions.

3. Classe à PAC architecture, Haute Provence, une classe sur la maison à l'école maternelle Maria-Borrély de Puimoisson

Il s'agit d'un projet qui se déroule sur trois ans dans les trois sections de la classe enfantine. Les enfants observent d'abord les maisons qui apparaissent dans des tableaux (Van Gogh, Paul Klee, Hundertwasser) ou des photographies (les maisons du désert au Sahara), puis les maisons du village et des bâtiments historiques proches offrant des particularités architecturales. Ils travaillent ensuite sur la structure d'une maison par l'étude attentive de tableaux (« *la chambre de Vincent en Arles* » de Van Gogh) et de reproductions de relevés d'architecture. Ils sont à la fin invités à construire des cabanes. Les travaux de l'école ont été présentés lors d'une exposition et les enfants ont écrit par ailleurs une chanson sur la maison.

4. Classe à PAC théâtre, expérience pilote menée par le Nouveau Théâtre d'Angers

Cette expérience repose sur une série de jumelages avec des établissements universitaires (université et faculté catholique) et scolaires (cinq lycées et huit collèges d'Angers et des environs). Trois comédiens sont intervenus dans

⁴² Pascale Lismonde ; *Les arts à l'école le plan de Jack Lang et Catherine Tasca* ; Folio Gallimard.

quatorze écoles, 21 classes, deux fois trois heures. A partir de spectacles vus au théâtre les comédiens proposent des travaux d'écriture théâtrale et de petites mises en scène. Ces travaux ont été présentés, mis en scène par les comédiens, dans le cadre du Printemps théâtral d'Angers.

5. Une « école à PAC » : l'école primaire Fishart, à Strasbourg (quartier de la Meinau, zone d'éducation prioritaire)

Plus que d'une classe à PAC, il s'agit d'une sorte d'« école à PAC ». Ce école située dans un quartier célèbre pour les incendies de voitures était pour la directrice un « *désert culturel en proie à une violence latente* ».

Les enfants viennent de milieux défavorisés et sont de toutes origines: turque, kurde, Europe de l'Est, Maghreb, Afrique noire... Seule la langue française pouvait être leur terrain commun, mais leur environnement habituel ne leur permettait aucun accès à la culture.

Une mare a été créée, à l'intérieur de l'école, avec sa flore et sa faune, pour l'observation des poissons et des insectes. Cette devient dès lors « *une source d'investigations infinies, pour le travail de la langue et de l'imaginaire* ».

Différents projets ont été élaborés autour du thème du jardin :

- avec un musicien, pour la création de comptines et de petites danses (CM 2, CP) : « *L'opéra des poissons* », « *Le jardin merveilleux* » ;
- avec un plasticien, calligraphie de lettres (CE1, CE2) : « *Les lettres de mon jardin* » ;
- avec un graveur, deux ateliers de CE2 et CM1 gravent à partir d'un texte écrit par les enfants, « *Le jardin labyrinthe* » ; une classe de CP grave des « *créanimaux fantastiques* » ;
- avec une conteuse deux ateliers en CP pour apprendre à raconter aux enfants en grande difficulté : « *Les marionnettes en herbe* » et un en C1 : « *Il était une fois mon jardin* ».

Les enfants ont également écrit une pièce de théâtre (« *la tortue qui chante* ») où interviennent des masques africains avec un écrivain togolais en résidence. Cette pièce a été jouée à la Laiterie de Strasbourg.

Cette opération a été organisée dans 17 classes, par 19 enseignants, assistés d'un psychologue et de sept emplois-jeunes éducateurs.

6. Les classes à PAC dans l'académie de Toulouse pendant l'année scolaire 2002-2003

La liste des classes à PAC organisées dans les collèges, les lycées et les lycées professionnels de l'académie de Toulouse, c'est-à-dire dans les départements de l'Ariège, de l'Aveyron, de la Haute-Garonne, du Gers, des Hautes-Pyrénées, du Tarn et du Tarn-et-Garonne, illustre le caractère interdisciplinaire de ces classes et la prédominance du théâtre, des arts plastiques et de la musique dans les collèges et les lycées professionnels. Théâtre et arts

plastiques sont également présents dans les quelques exemples de classes à PAC signalées dans les lycées de cette académie.

Ces informations, comme celles concernant les ateliers artistiques dans la même académie sont présentées sur le site du rectorat de l'académie de Toulouse, par la délégation académique à l'action culturelle. La liste des classes à PAC de l'académie de Toulouse fait l'objet de l'annexe n° 8.

Annexe 12 (Suite)

Les classes à PAC dans l'académie de Toulouse (année scolaire 2002-2003)

1. Dans les collèges :

Foix (Ariège) : 6è « *musique et occitan* » (musique – danse – occitan), « *images imaginées* » (photographie – images numériques)

Lavelanet : 6è « *du roman au scénario et du scénario à la bande dessinée* » (littérature – arts plastiques), 5è « *la vie au cœur du théâtre du Capitole* » (musique – arts plastiques – technologie), 6è « *d'une lecture passive à une lecture source d'imaginaire et d'action* » (lettres – arts plastiques – musique), 6è « *le piano dans tous ses états* » (musique), « *réalisation d'une installation et d'une exposition pour le nouveau hall d'entrée du collège* » (arts plastiques)

Lézat-sur-Lèze : 6è création d'un espace artistique (photographie – arts plastiques)

Mas d'Azil : 6è enregistrement d'une chanson et création de CD (musique – expression écrite – arts plastiques)

Mirepoix : 4è SEGPA Théâtre, 6è SEGPA « *le conte* » (littérature)

Pamiers : 6è « *Théâtre – arts de la scène* » (théâtre – musique – arts plastiques), « *classique et moderne : musique et danse* » (musique – danse – français),

Saverdun : 6è « *Georges Brassens : de la poésie à la musique* » (poésie – musique)

Seix : 6è « *lecture de paysages et écriture de contes* » (lecture – écriture)

Tarascon-sur-Ariège : 6è « *comarts* » (NTIC multimédia – technologie – musique – arts plastiques), 6è ZEP théâtre – littérature

Decazeville (Aveyron) : 6è « *la musique traditionnelle, patrimoine vivant* » (éducation musicale, arts plastiques – histoire – géographie – français)

Espalion : 6è création d'un spectacle (musique – français – histoire – géographie – langues – arts plastiques)

Millau : 6è « *le musée amusant ou appropriation du musée et création d'une exposition* » (patrimoine)

Requista : 3è L'expression de soi grâce à des pratiques théâtrales (en cours de français)

Saint-Amans de Cots : 6è « *Faisons chanter les Lauzes* » (occitan – arts plastiques – musique – lettres)

Saint-Geniez d'Olt : 6è découverte du patrimoine

Ayguesvives (Haute-Garonne) : 6è initiation au cinéma : « *de l'image fixe à l'image en mouvement* » (cinéma – audiovisuel)

Castelginest : 6è (français – anglais – arts plastiques – EPS – théâtre)

Colomiers : 6è « *Afrique Universelle* » (lettres – arts plastiques – géographie – danse)

Cugnaux : 6è « *pièces à lire, pièces à entendre* » (théâtre),

Fonsorbes : 6è « *pièces à lire, pièces à entendre* » (théâtre), « *création d'un conte musical* » (musique – français – EPS – arts plastiques)

Montesquieu : 6è « *univers des contes et du théâtre d'ombre* » (littérature – arts plastiques)

Muret : 6è « *de l'écriture à la mise en spectacle d'un mythe, conte ou d'une fable* » (français – danse), « *sculpture, mémoire* » (arts plastiques – lettres), « *mise en scène, mise en voix de textes courts : développement de l'expressivité corporelle et orale* » (français – musique – EPS)

Plaisance du Touch : 6è conte musical (musique – théâtre)

Ramonville : 5è « *Bédéphiles sachant bédédévorer et bédécréer* » (arts plastiques – cinéma – audiovisuel)

Saint-Lys : 6è « *pièces à lire, pièces à entendre* » (théâtre)

Salies du Salat : 6è « *la classe de 6è et le 7è art* » (cinéma – audiovisuel)

Toulouse : 6è « *pièces à lire, pièces à écrire* » (théâtre – arts de la scène), « *jouer un conte : du récit à la scène* » (théâtre – arts de la scène), « *la violette de Toulouse* » (biologie – histoire – français – arts plastiques – technologie), « *de la chrysalide au papillon* » ((lettres – expression artistique), 5è « *comprendre et faire connaître : le pays toulousain au moyen âge* » (littérature – arts et histoire), 5è « *un regard pour construire* » (art contemporain – paysage – environnement), 6è « *comme à Versailles* » (lettres – histoire – musique), « *au pied de la lettre* » (livre – littérature), 3è « *c'était demain* » (danse – arts de la rue), « *aujourd'hui je suis, demain je serais* » (photographie), 4è classe orchestre (musique), 6è « *initiation aux arts du cirque* », « *panneaux peints* » (arts plastiques et français)

Tournefeuille : 6è « *monstres et merveilles* » (français et arts plastiques)

Villemur-sur-Tarn : 5è SEGPA « *pour développer la créativité, l'imaginaire et l'expression de ses émotions* » (chez les élèves en difficulté, théâtre – musique), 6è SEGPA « *Le théâtre comme outil de communication et de connaissance de soi pour les enfants en difficulté* » (théâtre)

Auch (Gers) : 3è (photographie), (musique)

Condom : 3è (musique)

Marcillac : 6è (théâtre – poésie image)

Nogaro : 5è (arts du cirque)

Plaisance du Gers : 6è « *cirque et théâtre : une initiation aux arts du cirque* » (théâtre- arts du cirque)

Riscle : 4è « *la forme d'une ville* » (architecture – histoire – géographie – langues – cultures – civilisations européennes), 5è (patrimoine)

Samatan : 6è « *théâtre en occitan* »

Castelnau-Montratier : 6è « *le voyage d'Icare* » (arts plastiques – lettres – histoire)

Gourdon : 6è « *la couleur des mots* » (arts plastiques – audiovisuel)

Luzech : 6è « *création d'un conte musical* » (musique – français – arts plastiques – histoire)

Souillac : 6è « *musique et automatismes* » (musique – technologie)

Pierrefitte-Nestalas (Hautes-Pyrénées) : 6è « *modes de vie et évolution des paysages* » (environnement – aménagement du territoire)

Tarbes : « *Images innocentes ?* » (arts plastiques – audiovisuel), « *formes de l'Antiquité* » (arts plastiques – français – latin – histoire)

Vic-en-Bigorre : « *le monde féodal* » (arts plastiques – histoire – géographie – français)

Albi (Tarn) : 6è « *arts du cirque* », « *étymologie, peinture et expression* » (patrimoine – livre – littérature), 4è SEGPA « *de l'artisanat à l'industriel, de l'informatif au sensitif à travers un exemple de production du vin dans le Gaillacois* » (musique – arts plastiques), 57 ET 5è SEGPA « *autour du conte et des musiques du monde* » (littérature – musique)

Brassac : 6è « *regards obliques* » (arts plastiques – musique – français)

Carmaux : « *rencontres avec la danse contemporaine* » (danse – littérature)

Castres : 6è « *graffiti* » (graff et hip hop)

Cordes : « *des racines* » (photographie – SVT) et (conte)

Labruguière : 6è (théâtre et vidéo), « *du ciel et de la terre* » (patrimoine – photographie), « *des mots, des sons et des images* » (musique et littérature)

Lavaur : 6è « *pièces à lire, pièces à entendre* » (théâtre – lecture – arts plastiques)

Vielmur : 6è « *les mythes de la Grèce Antique à travers la Céramique* » (lettres – histoire), « *à propos des métamorphoses* » (lettres – histoire – arts plastiques), « *atelier d'écriture : nouvelle mythologie (écriture, illustration, édition)* » (lettres – arts plastiques)

Caussade : 6è SEGPA « *à la découverte du livre : écrire, illustrer et publier un recueil de contes* » (livre et littérature), « *les élèves de SEGPA découvrent le cirque* » (arts du cirque – musique – livre – littérature – arts plastiques – histoire), « *danse contemporaine* », « *le vélo : un objet technique* » (culture scientifique et technique)

Négrepelisse : 6è « *contes et légendes : oralité gestuelle et écriture* » (littérature – expression orale – expression corporelle)

Saint-Antonin-Nobleval : « *un nom pour dire la mer* » (théâtre)

1. Dans les lycées :

Muret (Haute-Garonne): 2è, 1è, terminale « *Athènes, aux origines de la démocratie* » (archéologie – épigraphie – langue et civilisation grecques – histoire de la démocratie)

Toulouse : culture cinématographique en 1è L (cinéma audiovisuel), 2è européenne (théâtre en espagnol),

Auch (Gers) : « *théâtre contemporain et négritude* » (anglais- français – histoire et géographie – arts plastiques – EPS)

Cahors (Lot) : 3è techno « *écritures ; voyage au pays du signe* » (calligraphie – arts plastiques – littérature)

Tarbes (Hautes-Pyrénées) : 1^o arts plastiques « *fréquenter le Musée pour vivre la culture* » (arts plastiques – livre – littérature)

Moissac (Tarn-et-Garonne) : 2è (théâtre)

2. Dans les lycées professionnels :

Foix (Ariège) : création de costumes folkloriques (patrimoine), film de présentation de l'établissement (cinéma – audiovisuel)

Lavelanet : prix du livre jeunesse (livre – littérature)

Pamiers : « *de l'utile ou fonctionnel à l'esthétique* » (arts appliqués – arts de la scène)

Saint-Girons : sensibilisation aux techniques anciennes de réalisation de décor à la chaux aérienne (arts appliqués), décors de salles, de tables et de plats (arts appliqués – cuisine)

Saverdun : « *un logo, des objets* » (arts appliqués)

Millau (Aveyron) : « *image de soi, images du monde, de l'environnement* » (photographie – cinéma – audiovisuel), « *découverte et pratique du théâtre* »

Rodez : « *théâtre et expériences* » (théâtre – arts plastiques), « *vents d'ici, vents d'ailleurs, Eole, le défi aveyronnais* » (culture – environnement- économie locale), adaptation, intégration des élèves en difficulté (théâtre), autonomie, connaissance de soi (théâtre)

Saint-Affrique : conception/réalisation d'un support CD Rom de présentation de Saint-Affrique et de sa région (patrimoine – création multimédia – communication)

Villefranche de Rouergue : « *de quoi en faire tout un plat* » (arts appliqués – métiers de l'alimentation)

Colomiers (Haute-Garonne) : « *la sculpture (en acier)* » (arts appliqués – histoire)

Muret : conception de « *caméra obscura* », réalisations de sténopés (photographie – culture scientifique et technique)

Saint-Gaudens : « *dictionnaire imaginaire du tertiaire* » (lettres – bureautique – audiovisuel – arts plastiques)

Toulouse : « *cabaret de poche* » (lettres – arts), « *l'art du portrait* » (lettres – arts), « *culture à voir et à décrypter, premières expériences* » (photo – peinture – sculpture – architecture – recherche), « *voix, corps et textes en interdisciplinarité* » (théâtre – poésie – langues européennes – cinéma – chant – esthétique - architectural), « *action de promotion du Bazacle, exposition et vidéo conférence* » (arts appliqués – français – histoire et géographie), « *tournoi des lycéens* » (poésie en relation avec le TNT)

Auch (Gers) : « *la fenêtre : entre art et matière, entre forme et concept* » (patrimoine – arts appliqués), « *la vie d'André Khan, déporté à Auschwitz* » (écriture – mise en scène)

Mirande : « *pratique et culture théâtrales appliquées à la formation tertiaire* » (théâtre)

Samatan : « *cultures et architecture dans le Gers, en Guinée et au Zimbabwe* » (art – environnement – traditions orales, conte)

Cahors (Lot) : « *les oraux professionnels* » (théâtre), « *lectures à haute voix* » (théâtre – poésie), « *le péage dans le Lot* » (patrimoine – culture scientifique – photographie), « *on construit des karts, on en fait le design* » («design)

Figéac : « *quand les 3è techno deviennent artistes* » (arts appliqués – techno – menuiserie – lettres), « *conception et réalisation d'un trophée lutte scolaire* » (arts appliqués – arts technologiques – EPS)

Souillac : « *la mosaïque en décoration* » (arts appliqués)

Bagnères de Bigorre (Hautes-Pyrénées) : « *carnets de voyage* » (photographie – informatique – arts plastiques – lettres – histoire et géographie)

Lourdes : « *mise en scène et gestion d'une pièce de théâtre : Ubu Roi, d'Alfred Jarry* » (théâtre et arts de la scène)

Tarbes : « *PAC au haras* » (arts appliqués), « *de la parole au portrait* » (photographie – littérature – arts de la scène)

Albi (Tarn) : « *Le projet-projo : les enfants de la balle vont à l'école et sous les projecteurs* » (théâtre – arts de la scène), « *une séquence très animée* » (arts appliqués – architecture – écriture – audiovisuel), « *théâtre, vous osez dire théâtre* » (théâtre), « *l'affiche ; le Moulin Rouge* » (arts appliqués), « *sculptures en chocolat* » (arts du goût), « *l'envers du décor* » (théâtre)

Carmaux (Tarn) : « *histoire de dragon* » (français – éducation esthétique)

Castres : réalisation d'un journal en liaison avec un prix littéraire lycéen (prix Goya) (secrétariat – PAO – littérature), « *le livre, objet vivant* » (livre – littérature), animer un spectacle de marionnettes sur des chansons anciennes choisies par des personnes âgées dans une maison de retraite (animation – communication), « *développer son potentiel à travers les arts de la scène* » (culturel et artistique), « *l'observation de l'espace* » (culture scientifique et technique), « *plaisirs du monde, le goût moyen de communication et d'intégration* », « *à la découverte de l'alimentation bio* », « *écrire un premier chapitre ...* » (littérature – écriture), rencontre avec un écrivain et représentation théâtrale, « *Canal du Midi, patrimoine de l'Humanité* » (lettres – histoire)

Graulhet : (danse – arts plastiques – littérature), « *travail autour du corps* » (danse – arts appliqués)

Mazamet : « *autour du conte* » (français – expression orale et écrite – communication), « *intégration du théâtre en LP* » (français – arts appliqués – métiers de la mode)

Beaumont de Lomagne (Tarn et Garonne) : « *espace vivable* » (design du produit : mobilier urbain)

Castelsarrazin : « *théâtre, art vivant* », « *l'affiche à travers Toulouse-Lautrec* » (arts de l'image)

Caussade : « *la Révolution industrielle : paris XIXè-XXIè siècles* » (lettres), « *naissance du Paris moderne : Zola, Haussmann* » (lettres)

Montauban : « *du XVIè au XXè siècle – relation entre l'histoire de l'art et l'histoire du costume* » (arts appliqués – histoire de l'art – gravure)

Valence d'Agen : réalisation d'un ballon sonde « *un ballon pour l'école* » (scientifique et technique)

Annexe 13 : Liste des personnes rencontrées par le rapporteur

- M. Daniel Bloch, ancien recteur de l'académie de Reims ;
- M. René Bonnell, directeur de la stratégie des programmes à France Télévisions ;
- M. Jean-François Chaintreau, chef du département arts et culture du Scéren/CNDP ;
- Mme Marie-Hélène Contal, directrice adjointe à l'Institut français de l'architecture ;
- Mme Anne Coutard, directrice générale de la Comédie française ;
- M. Patrick Dussauge, inspecteur de l'enseignement agricole ;
- M. Pascal Faucompré, chargé de mission à la direction générale de l'enseignement et de la recherche au ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation de la Pêche et des Affaires rurales ;
- M. Eric Ferrand, adjoint au maire de Paris chargé de la vie scolaire et de l'aménagement du rythme scolaire ;
- M. Alain Geismar, conseiller technique au cabinet du maire de Paris ;
- M. Daniel Goudinot, directeur général de France 5 ;
- Mme Josiane Guyétant, proviseur du lycée Maurice Genevoix de Montrouge ;
- Mme Laurence Herszberg, directrice générale du Forum des images ;
- Mme Christiane Herth, directrice adjointe de l'IUFM de Paris, chargée de la formation continue ;
- M. Georges-François Hirsch, directeur général de l'Orchestre de Paris ;
- Mme Hélène Jarry-Personnaz, conseillère musique, département arts et culture, Scéren/CNDP ;
- M. René Koering, directeur de la musique à Radio France ;
- M. Jean-Louis Langrognet, inspecteur général de l'éducation nationale ;
- Mme Martine Levy, directrice commerciale déléguée à la communication au CNDP ;
- M. Stéphane Martin, président-directeur-général de l'établissement public Musée du quai Branly ;
- M. Henri Maurel, chargé de mission au département de l'information et de la communication du ministère de la Culture et de la Communication ;
- M. Jean-Pierre Menu, inspecteur de l'enseignement agricole ;
- M. Claude Mollard, directeur général du CNDP ;

- M. Gérard Mortier, directeur délégué de l'Opéra de Paris ;
- M. Philippe Niémec, secrétaire national de l'UNSA, secteur éducation ;
- M. François Perret, directeur de cabinet du ministre délégué à l'Enseignement scolaire ;
- M. Jean-Pierre Saez, directeur de l'Observatoire des politiques culturelles ;
- M. Claude Samuel, directeur du Centre Acanthes ACDA ;
- M. Alain Suveg, professeur permanent au CFMI de Lille, responsable de l'insertion professionnelle ;
- Mme Anita Weber, directrice régionale des affaires culturelles d'Ile-de-France ;
- M. Christian Weidmann, délégué académique à l'éducation artistique et à l'éducation culturelle de l'académie de Reims.

Le rapporteur tient à exprimer ses remerciements à toutes ces personnes et à s'excuser auprès de celles qu'il aurait omis de citer.

LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Pierre Giolitho

Histoire de l'école – maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry

Editions Imago, 2003

Henri-Irénée Marrou

Histoire de l'éducation dans l'Antiquité

Editions du Seuil - 1948- réédité en 2000

Robert Mandrou

Introduction à la France moderne, 1500-1640, essai de psychologie historique

Albin Michel - 1961, réédité en 1998.

Marcelle Denis

Contribution aux études coméniennes, essai d'approche psychologique pour la compréhension de l'œuvre de Komensky

Editions Akademia de Prague

Philippe Lescat

L'enseignement musical en France de 529 à 1972

Editions J

Jean Mongrédien

La musique en France des lumières au romantisme

Editions Harmoniques/Flammarion, 1986

Adélaïde de Place

La vie musicale en France au temps de la Révolution

Editions Harmoniques/Flammarion (1986)

Claire Fijalkow

Deux siècles de musique à l'école : Chroniques de l'exception parisienne, 1819-2002

L'Harmattan (sciences de l'éducation musicale)

Claude Mollard

Le 5ème pouvoir, la culture et l'Etat de Malraux à Lang

Armand Colin, 1999

Jack Lang

Une école élitaine pour tous

Folio Gallimard, 2003

Pascale Lismonde

Les arts à l'école, le plan de Jack Lang et Catherine Tasca

Folio Gallimard

Christine Juppé-Leblond, Anne Chiffert, Gérard Lesage,

Marie-Madeleine Krynen

L'Education aux Arts et à la culture

Michèle Alten

La musique dans l'école de Jules Ferry à nos jours

Editions EAP, 1995, page 227

Vincent Troger

L'école de l'ardoise à Internet

Editions-Marabout, page 119

Alain Mingat, Bruno Suchaut

*Evaluation d'une expérimentation d'activités musicales en grande section
maternelle*

Cahiers de l'IREDU n° 56, Dijon 1994

Actes du colloque national

L'éducation musicale de la maternelle à l'université

SCEREN, 2003, page 336

Aristote

Les politiques

Traduction inédite 1993

Garnier-Flammarion

Catherine Tasca

Un choix de vie

Plon, 2002

Sous la direction de Emmanuel de Waresquiel,

avec la collaboration du CNRS et du comité d'histoire du ministère de la Culture

Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959

CNRS Editions, et Larousse 2001

Revue

- *Libérer l'art*, enquête sur l'éducation et les pratiques artistiques, Le Monde de l'éducation n° 243, décembre 1996
- Le Monde de l'éducation - novembre 1996, décembre 1998
- Revue de l'Ours - décembre 2003

TABLE DES SIGLES

| | |
|-------|---|
| AA | : Atelier artistique |
| AEA | : Atelier d'expression artistique |
| APA | : Atelier de pratique artistique |
| ARS | : Aménagement des rythmes scolaires |
| BEP | : Brevet d'études professionnelles |
| CAF | : Caisse d'allocation familiale |
| CAP | : Certificat d'aptitude professionnelle |
| CAPE | : Chicago arts partnerships in education |
| CAPES | : Certificat d'aptitude au professorat l'enseignement au second degré |
| CDDP | : Centre départemental de documentation pédagogique |
| CDN | : Centre dramatique national |
| CEL | : Contrat éducatif local |
| CFA | : Centre de formation d'apprentis |
| CFMI | : Centre de formation de musiciens intervenants |
| CHAM | : Classe à horaire aménagé musicale |
| CNC | : Centre national de la cinématographie |
| CNDP | : Centre national de documentation pédagogique |
| CNR | : Conservatoire national de région |
| CNSM | : Conservatoire national supérieur musique et danse |
| CP | : Cours préparatoire |
| CRDP | : Centre régional de documentation pédagogique |
| DASCO | : Direction des affaires scolaires |
| DDC | : Direction du développement culturel |
| DDF | : Délégation au développement et aux formations |
| DDJS | : Direction départementale de la jeunesse et des sports |
| DMDTS | : Direction de la musique, de la danse, des théâtres et du spectacle vivant |
| DRAC | : Direction régionale des affaires culturelles |
| DRAF | : Direction régionale de l'agriculture et de la forêt |
| DVD | : Digital video disc |
| ES | : Economique et social |
| ESC | : Education socioculturelle |
| FCPE | : Fédération des conseils des parents d'élèves |
| FIC | : Fonds d'intervention culturel |
| IDD | : Itinéraire de découverte |
| IGEN | : Inspection général de l'Education nationale |
| IUFM | : Institut universitaire de formation des maîtres |
| LEGT | : Lycée d'enseignement général et technologique |
| MAE | : Mission des enseignements artistiques |
| PAC | : Projet artistique et culturel |

| | |
|--------|---|
| PACTE | : Projet d'activité éducative et culturelle |
| PAE | : Projet d'action éducative |
| PLEA | : Plan local d'éducation artistique |
| PPCP | : Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel |
| SCEREN | : Service pour la culture, les éditions et les ressources pour l'Education nationale |
| SEGPA | : Section d'enseignement général et professionnel adapté |
| STT | : Science et technologie tertiaire |
| TPE | : Travail personnel encadré |
| UER | : Unité d'enseignement et de recherche |
| ZEP | : Zone d'éducation prioritaire |

LISTE DES ILLUSTRATIONS

| | |
|--|-----|
| Tableau 1 : Classes à PAC - Enseignement primaire | 129 |
| Tableau 2 : Autres dispositifs que les classes à PAC dans l'enseignement primaire | 129 |
| Tableau 3 : Classes à PAC par domaines France métropolitaine + DOM, enseignement public (année scolaire 2002-2003) | 130 |
| Tableau 4 : Ateliers artistiques par domaines France métropolitaine + DOM, enseignement public (année scolaire 2002-2003) | 131 |
| | |
| Encadré 1 : Le colloque d'Amiens de 1968 | 24 |
| Encadré 2 : Bilan de la première année de mise en œuvre du plan de cinq ans... | 33 |
| Encadré 3 : Les classes CHAM à Epinal..... | 125 |
| Encadré 4 : L'inégalité des enfants par rapport à l'éducation musicale | 126 |
| Encadré 5 : Les enseignements artistiques à Strasbourg | 135 |

Notre société est parfois schizophrène. Célébrée dans le discours, l'éducation artistique et culturelle demeure négligée dans la pratique.

Il importe aujourd'hui de dépasser cette contradiction pour qu'enfin la sensibilisation aux arts cesse de n'être que le « supplément d'âme » de notre système éducatif. C'est pourquoi les propositions formulées par le Conseil économique et social s'inscrivent dans une démarche visant à accorder à l'enseignement des disciplines artistiques la place qui devrait être la sienne.