

**HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION
ARTISTIQUE ET CULTURELLE**

RAPPORT ANNUEL

2007

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS

LETTRE DE MISSION

ORGANIGRAMME DU HAUT CONSEIL

PRESENTATION DES MEMBRES

PREAMBULE

Didier Lockwood, Vice-président

INTRODUCTION

Jean-Miguel Pire, Rapporteur Général

PREMIERE PARTIE : RAPPORT D'ACTIVITE

1.1. Synthèse des séances plénières

1.2. Rapport d'impact

DEUXIEME PARTIE : PROPOSITIONS

ANNEXES

I. DECRET

II. LES AUDITIONS

INDEX DES PERSONNES AUDITIONNEES

TABLE DES MATIERES

Le Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle tient à manifester sa gratitude aux personnes qui ont accepté d'être auditionnées :

M. Benoît BAR, chorégraphe de la compagnie « Appel d'air », Mme Christine BOBAN-RICHARD, directrice des affaires scolaires, culturelles, sportives et touristiques du Conseil général de la Marne, M. Bernard BONNASSIEUX, sous-directeur de l'action éducative et périscolaire de la ville de Paris, M. Philippe BORDES, directeur des études et de la recherche à l'Institut National d'Histoire de l'Art, M. Erwan BOMSTEIN-ERB, enseignant, directeur du Canal Educatif à la Demande, Mme Catherine BOURC, animatrice de la ZEP Vitry-le-François, Mme Viviane BOUYSSSE, inspectrice générale de l'Education nationale, groupe de l'enseignement primaire, Mme Jacqueline BRUCKERT, directrice du CFMI de Lille, Mme Irène CASALIS, principale du Collège Saint Remi, Mme Christiane CLAIRON-LENFANT, conseillère pour le développement et l'action territoriale à la DRAC Ile-de-France, Mme Alice COLIN, responsable à l'Espace Simone Signoret, M. Pierre-Henri CONDAMINE, chargé de mission, service des affaires culturelles du Conseil général de la Marne, Mme Marie-Laure COTTE, conseillère pédagogique départementale en éducation musicale, Mme Anne-Valérie DELVAL, responsable de l'Espace d'Art contemporain HEC, Mme Agnès DE JACQUELOT, responsable animations et jeune public à l'Opéra national de Paris, M. Alain DESSEIGNE, président du Conseil des CFMI, Directeur du CFMI de Lyon, Mme Sabine DE VILLE responsable des services éducatifs du Théâtre de la Monnaie à Bruxelles, M. André DUBOST, inspecteur général de la musique honoraire du Ministère de la culture, M. Robert DULAU, conservateur en chef du patrimoine et responsable du projet « le Corbusier », M. Philippe DUREY, directeur de l'Ecole du Louvre, président du Comité Français d'Histoire de l'Art, M. Antoine DURRLEMAN, directeur de l'Ecole Nationale d'Administration (ENA), Mlle Maëlle DUVAL, élève au collège de Thibaud-en-Champagne, M. Olivier FARON, directeur de l'Ecole Normale Supérieure de Lettres et Sciences Humaines de Lyon (ENS LSH), Mme Nicole FERRY-MACCARIO, professeur à l'Ecole des Hautes Etudes Commerciales (HEC) et responsable de la Majeure « Management des Arts et de la Culture », M. Rachid FETOUCHI, ancien élève participant au programme « Dix Mois d'école et d'Opéra », M. Bernard FOCCROULLE, directeur du festival d'art lyrique d'Aix en Provence, Mme Danielle FOUACHE, responsable du programme « Dix mois d'école et d'opéra », Mme Viviane FOURNIER, documentaliste au collège de Fismes, M. Alexandre GADY, maître de conférences en histoire de l'art et de l'architecture à l'Université Sorbonne-Paris IV, Mme Geneviève GALLOT, directrice de l'Institut National du Patrimoine, M. Laurent GARDEUX, co-directeur du CFMI d'Orsay, Mme Mireille GRUBERT, directrice de l'Ecole de Chaillot, M. Daniel GUYOT, conseiller pédagogique départemental en arts visuels, M. Jean-Claude HURPEZ, directeur de l'école primaire Paul Fort, M. Barthélémy JOBERT, professeur d'histoire de l'art à l'Université Sorbonne-Paris IV, M. Philippe LAGARDE, président de l'association de parents d'élèves du collège de Pontfaverger, M. Francis LE BRAS, directeur de « Djaz 51 », M. Didier LE CORRE, directeur de l'espace Simone Signoret, M. Jean-Michel LENIAUD, professeur d'histoire de l'art, directeur d'études à l'École pratique des hautes études et professeur à l'École nationale des chartes, Mme Antoinette LENORMAND-ROMAIN, directrice générale de l'Institut National d'Histoire de l'Art, Mme Clotilde LESCANNE, chef du service des affaires culturelles du Conseil général de la Marne, M. Frank LESJEAN, chargé de mission, service des affaires culturelles du Conseil général de la Marne, M. Dominique LEVEQUE, conseiller général de la Marne, M. Vincent MAESTRACCI, inspecteur général de l'Education Nationale, groupe de l'enseignement et de l'éducation artistique, Mme Hélène MARTIAT, conseillère

technique auprès de Mme ARENA, ministre belge de l'Enseignement obligatoire et de la Promotion sociale, Mme Christine MARTIN, enseignante à l'école élémentaire (éducation musicale), M. Philippe MICHELOT, vice-président du Conseil général de la Marne, M. Jean-Yves MOIRIN, inspecteur général de l'Education Nationale, groupe de l'enseignement et de l'éducation artistique, M. Benoît MOITTIE, conseiller général de la Marne, M. Gérard MONNIER, professeur émérite de l'Université de Paris I Panthéon-Sorbonne, M. Pascal MORY, architecte, responsable du projet « Le Corbusier », M. Gérard MORTIER, directeur de l'Opéra national de Paris, M. François MOURRA, vice-président du Conseil général de la Marne, M. Marc NOUSCHI, directeur régional des affaires culturelles, M. Claude PARENT, architecte et membre de l'Académie des beaux-arts, Mme Myriam PERRIE, déléguée Académique à l'action culturelle, M. Dominique POULOT, professeur d'histoire du patrimoine à l'Université de Paris I Panthéon-Sorbonne, M. Roland RECHT, professeur titulaire de la chaire d'histoire de l'art européen médiéval et moderne au Collège de France, M. Jean-Pierre REISMANN, chef du service du développement et de l'action territoriale (SDAT) à la Direction régionale aux affaires culturelles (DRAC) Ile-de-France, Mlle Angélique RINEAU, élève au collège de Thibaud-en-Champagne, Mme Marie-Christine ROBION, professeur de musique au collège de Fismes, M. Pierre ROSENBERG, membre de l'Académie Française, ancien président-directeur du Musée du Louvre, Mme Emilie ROYER, chargée de mission, service des affaires culturelles du Conseil général de la Marne, Mme Anne RUELLAND, directrice du service des publics de la Cité de l'architecture et du patrimoine, Mme Christine SAINT-MARC, inspectrice générale de l'Education Nationale, groupe de l'enseignement primaire, M. René-Paul SAVARY, président du Conseil général de la Marne, M. Christian SCHIRM, directeur de l'Atelier lyrique de l'Opéra national de Paris, Mme Catherine TOMASSO, enseignante à l'école élémentaire (arts visuels), M. Jean-Marie TOURATIER, délégué académique à l'action culturelle au rectorat de Paris, M. Denis VARIN, principal du collège Terres Rouges, M. Pascal VEY, coordinateur départemental arts et culture pour le second degré au Conseil général de la Marne.

Le Haut Conseil remercie les institutions qui ont accueilli ses réunions plénières :

la Cité de l'architecture et du patrimoine, l'Opéra national de Paris, le Conseil général de la Marne,

Le Haut Conseil remercie enfin les étudiants stagiaires au sein du Bureau du HCEAC :

M. Ugo BERTONI, Mlle Mathilde BERTRAND, M. Simon CHEMAMA, Mlle Agnès DE FERLUC, Mlle Juliette DUTOUR, M. Olivier GAUDIN, Mlle Vanina GERE, Mlle Mathilde LABBE, Mlle Sarah LEGRAIN, M. Julien MAGNIER, M. Xavier REY, Mlle Carole RICHARD, Mlle Carole SARKIS.

Paris, le 19 octobre 2005

Le Ministre de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche

Le Ministre de la Culture
et de la Communication

Monsieur Didier LOCKWOOD
Vice-président du Haut Conseil
de l'éducation artistique et culturelle

CC/140930

Monsieur le Vice-président,

L'éducation aux arts et à la culture fait l'objet d'une politique conjointe des deux Ministères de l'Éducation nationale et de la Culture depuis de nombreuses années. Le premier protocole de coopération entre les ministères chargés de la culture et de l'éducation nationale a en effet été signé le 25 avril 1983. Il a été prolongé par l'engagement du gouvernement de Jacques Chirac et le vote de la loi relative aux enseignements artistiques du 6 janvier 1988, ainsi que par le protocole pour le développement de l'éducation artistique de 1993 et le plan lancé en 2000. Les positions prises par le Président de la République en 1995 et 2002 vont dans le même sens, de même que les différents textes d'orientations qui ont pu être proposés depuis et notamment la circulaire conjointe du 4 janvier 2005.

L'éducation artistique et culturelle s'adresse à tous les élèves. Elle est une composante à part entière de la formation des enfants et des jeunes dans tous les temps de leur vie et concerne également la vie culturelle des étudiants dans les universités, les grandes écoles et les établissements d'enseignement supérieur dépendant du ministère de la culture. Moment privilégié de rencontre avec l'ensemble des patrimoines et la création sous toutes ses formes, l'éducation artistique et culturelle est un facteur d'épanouissement personnel et une occasion privilégiée de rencontre avec les artistes créateurs.

Ainsi comprise, l'éducation artistique et culturelle englobe et dépasse le seul domaine des enseignements artistiques proprement dits, qui sont, à l'école, de la responsabilité principale de l'éducation nationale. Elle s'étend à l'ensemble des domaines des arts, de la langue et de la culture, où se retrouve et se cimente notre société dans ses valeurs communes et dans la diversité des formes linguistiques et culturelles qui la composent. Elle prépare ainsi à l'exercice du choix et du jugement, et concourt à l'apprentissage de la vie civique et sociale et à l'égalité des chances.

L'éducation artistique et culturelle s'inscrit, en milieu scolaire, dans un contexte marqué par de nouvelles exigences :

- la diversité des champs reconnus dans le monde des arts et de la culture : arts visuels (arts appliqués, arts plastiques, cinéma et audiovisuel...) ; arts du son (musique vocale et instrumentale, travail du son...) ; arts du spectacle vivant (théâtre, danse...) ; histoire des arts (comprenant le patrimoine architectural et des musées) ;
- la diversité des démarches pédagogiques, qui conjuguent des enseignements artistiques, des dispositifs d'action culturelle et des approches croisées ;
- la diversité des jeunes publics qui suppose des actions renforcées, pendant le temps scolaire et périscolaire, dans les zones socialement défavorisées ou géographiquement isolées ;
- la diversité des partenariats dans lesquels les structures artistiques et culturelles et les collectivités territoriales ont une implication de plus en plus forte.

Notre réflexion, qui se fonde sur une action continue menée au cours des deux dernières décennies, s'inscrit aujourd'hui dans un contexte nouveau, marqué notamment par :

- l'importance croissante des nouveaux modes de transmission de la culture auprès des jeunes publics que sont les œuvres produites par les industries culturelles dans leurs développements technologiques les plus récents (DVD, Internet...), d'où l'impérieuse nécessité pour nos institutions de les y préparer à travers une éducation aux arts et à la culture qui soit simultanément une formation à l'esprit critique dans l'usage des nouveaux médias et une sensibilisation aux enjeux liés au piratage des sources ;

- la diversité culturelle, telle qu'elle est définie dans l'avant-projet de traité international actuellement en cours d'élaboration sous les auspices de l'UNESCO, qui fait désormais partie des engagements européens et internationaux de la France. Il conviendra d'illustrer concrètement son application dans le domaine des arts et de la culture à l'école.

Ce grand programme d'action marqué désormais par ces deux priorités nouvelles devrait s'inscrire, dans le long terme, à toutes les échelles du territoire afin de toucher le plus grand nombre, et impose de mobiliser, autour d'objectifs partagés et de démarches concertées, l'ensemble des acteurs de l'éducation et de la culture : l'État - nos deux ministères et leurs services déconcentrés mais aussi les ministères partenaires - les collectivités territoriales, le milieu associatif et la société civile dans toutes ses composantes.

Il suppose en effet la généralisation de l'éducation aux arts et à la culture, élément essentiel de notre sentiment d'appartenance nationale et européenne. Son objectif s'inscrit dans un véritable projet de société destiné à conjuguer le respect de la diversité culturelle et la préservation des valeurs de la République.

Dans cet esprit, nous attendons de vous que vous puissiez jouer un rôle d'analyse et de conseil. Le Haut Conseil devra fonctionner à la fois comme un observateur, un consultant et une force de propositions. Pour cela, il pourra s'appuyer sur les travaux de ses membres titulaires, comme sur ceux des groupes de travail qu'il est habilité à constituer, y compris en faisant appel à des personnalités ne siégeant pas en son sein, et reconnues pour leurs compétences.

Votre réflexion pourrait s'orienter concrètement vers les points suivants :

1°) Tout d'abord, il conviendra de vous appuyer sur les états des lieux auxquels procèdent régulièrement les deux administrations pour nous proposer les initiatives et les orientations nouvelles que les deux ministères pourraient prendre pour rester en cohérence avec une demande en pleine évolution. Vous vous appuyerez également sur les témoignages des différents membres du Haut Conseil pour recueillir les attentes et les représentations exprimées par les autres acteurs concernés (collectivités territoriales, acteurs artistiques et culturels, mouvement associatif, familles...). Vous pourrez sur cette base poser les jalons d'autres actions futures ordonnées autour de concepts fédérateurs, réalistes et pérennes, permettant à la fois un approfondissement et une généralisation pour tous les élèves et les jeunes concernés.

2°) Dans un deuxième temps, nous souhaitons que vous puissiez examiner les conditions de mise en œuvre d'une véritable politique éducative territoriale pour les arts et la culture, impliquant tous les acteurs concernés. Les dernières années écoulées ont vu en effet une transformation du paysage éducatif avec l'implication très forte des collectivités territoriales dans le maillage culturel du territoire. Cette politique réussie de décentralisation a permis un développement des ressources artistiques, une mise en valeur de toutes les formes des patrimoines et des lieux de mémoire qui sont autant de points d'appui pour une action éducative, souhaitée par les élus responsables au bénéfice de l'ensemble des citoyens et d'abord des plus jeunes dans tous leurs temps de vie, scolaire et périscolaire.

Ceci suppose notamment que soient mieux organisées les ressources documentaires relatives à l'ensemble des lieux de création artistique et des éléments patrimoniaux ouverts au public, qui structurent désormais le territoire. Cette organisation, dont vous aurez pour mission d'optimiser les contours, devra notamment prendre en compte une meilleure utilisation des ressources numériques déjà mises en place et tout particulièrement les faire mieux connaître.

3) La réflexion qu'il vous est demandée de mener pour l'enseignement scolaire devra également s'intéresser à la vie culturelle des étudiants des Grandes écoles, des Universités et des établissements d'enseignement supérieurs dépendant du Ministère de la Culture. L'absence de culture générale artistique est en effet particulièrement préjudiciable à ces niveaux d'études, qui concernent les futurs candidats aux concours de l'enseignement. Vous aurez à cœur ce maillon très spécifique de la chaîne de formation, particulièrement important à prendre en compte pour préparer l'avenir.

Vous pourrez à cet égard vous interroger sur la place que peut occuper l'éducation artistique et culturelle dans la formation initiale et continue des enseignants du premier et du second degré ainsi que des cadres de l'éducation nationale. De même vous pourrez nous faire des propositions visant à mieux former les artistes et professionnels de la culture aux démarches de transmission.

4) Il convient aussi de s'interroger sur l'importance croissante de nouveaux vecteurs culturels qui deviennent souvent les valeurs symboliques des jeunes et constituent une partie de leur imaginaire. Ce phénomène, analysé déjà

pour la télévision hertzienne dès les années 60, a connu dans la dernière décennie une accélération qui transforme les mentalités des jeunes enfants. On assiste ainsi à l'émergence d'une « culture de la chambre » où l'enfant, entouré d'objets communicants, qui lui permettent de naviguer dans un environnement de sons et d'images mondialisés, et d'échanger des fichiers de données. Cette évolution constitue un défi pour le système éducatif chargé de la formation des esprits qui se doit de mieux maîtriser la surabondance d'une information le plus souvent déstructurée.

Dans cet esprit, vous devez ouvrir des pistes de réflexion et de proposition afin de développer l'esprit critique dans l'usage de tous les produits pour mettre en place une vraie politique d'éducation aux images diffusées par l'ensemble des écrans, aussi bien ceux de la télévision que ceux qui diffusent les DVD, les jeux vidéos et les contenus de l'internet. Celle-ci devra intégrer une dimension forte de prévention du piratage des sources qui constitue une menace tangible pour la vitalité et la diversité de la création artistique. De la même façon, il conviendra de s'interroger sur les voies et moyens susceptibles de donner, dès l'enfance, une ouverture sur la richesse que constitue la maîtrise de la diversité linguistique et culturelle, mais également de contribuer à l'émergence d'une identité culturelle européenne ouverte sur les cultures du monde.

Votre réflexion devra enfin s'efforcer de proposer les pistes qu'il vous paraîtra possible de mettre en œuvre, afin de développer une nouvelle formation de l'esprit et une véritable culture humaniste permettant, dans les conditions réelles du XXI^e siècle, de former des esprits critiques et ouverts à la diversité des arts et de la culture. Selon le souhait, déjà, d'André Malraux, il s'agira toujours d'expliquer les œuvres et en même temps de rendre les enfants sensibles à ce qui fait leur valeur.

Pour mener à bien cette réflexion, vous disposerez d'un secrétariat général, doté des moyens permettant de préparer l'ordre du jour de vos séances, d'assurer la diffusion des convocations et l'organisation matérielle des réunions, de prendre en charge les frais de déplacement des membres du Haut Conseil conformément à la réglementation en vigueur, et chargé de la rédaction et de la diffusion des comptes rendus des séances et des réunions des groupes de travail.

L'action du Haut Conseil devra donner lieu à la présentation d'un rapport d'activité annuel à transmettre au plus tard dans le courant du premier trimestre de l'année suivante. Ce rapport devra comporter l'exposé des propositions relatives aux quatre points de travail évoqués dans la présente lettre. Il comprendra également les comptes rendus des réunions du Haut Conseil (assemblées plénières, et groupes de travail), les procès verbaux des auditions des personnalités que vous aurez associées à votre réflexion et un mémoire récapitulatif des dépenses liées au fonctionnement du Haut Conseil.

Renaud DONNEDIEU DE VABRES

Gilles DE ROBIEN

ORGANIGRAMME

MEMBRES

Christine ALBANEL, *Président* Xavier DARCOS, *Président*

Didier LOCKWOOD, *Vice-président*

Yann ARTHUS-BERTRAND
Photographe, membre de l'Académie des Beaux-arts

Jacques LASSALLE
Acteur, auteur, metteur en scène

Didier BLANC
Représentant de la FCPE

François DE MAZIERES
Président de la Cité de l'archit. et du patrimoine

Myriam CAU
Conseillère régionale Nord-Pas-de-Calais

Albéric DE MONTGOLFIER
Président du Conseil général d'Eure et Loire

Jacques CHANCEL*
Producteur

Jean-Louis NEMBRINI*
Directeur général de l'enseignement scolaire

Françoise FERAT
Sénateur-maire de Cuchery

Françoise NYSSSEN
Direction des éditions Actes Sud

Claude JEAN*
DRAC de Picardie

Rick ODUMS
Danseur, professeur et chorégraphe

Christine JUPPE-LEBLOND
Inspectrice générale de l'Education Nationale

Claude PARENT
Architecte, membre de l'Académie des Beaux-arts

Martine KAHANE
Directrice du Centre national du costume de scène

Benoît PAUMIER
Délégué du DDAI

Anne KERKHOVE
Présidente de la Peep

XXX*
Recteur (en cours de nomination)

PERMANENTS

Alain CASABONA, *Secrétaire général*

Jean-Miguel PIRE, *Rapporteur général*

Jean-Philippe AUDOLI, Pierre BAQUE, Vincent FIGUREAU, *Chargés de mission*

Vanina GERE et Juliette DUTOUR, *Chargées d'étude et rapporteurs*

CORRESPONDANTS DES MINISTERES

Laura ORTUSI, *ministère de l'Education nationale*

Jean-François CHAINTREAU, *ministère de la culture et de la communication*

* Modifications de l'organigramme intervenues au cours de l'année 2007 :

M. Jacques CHANCEL a remplacé Mme Frédérique DUMAS,
M. Claude JEAN a remplacé Mme Marie-Christine LABOURDETTE,
M. Jean-Louis NEMBRINI a remplacé M. Roland DEBBASCH,
Le (la) remplaçant (e) de Mme Marie-Danièle CAMPION est en cour de nomination.

PRESENTATION DES MEMBRES DU HAUT CONSEIL

MEMBRES

REPRESENTANTS DE L'ETAT

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

JEAN-LOUIS NEMBRINI, directeur général de l'enseignement scolaire (DGESCO)

ou sa représentante

LAURA ORTUSI, sous-directrice Orientation, adaptation scolaire et actions éducatives

MINISTERE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION

BENOIT PAUMIER, délégué au développement et aux affaires internationales

ou son représentant

JEAN-FRANÇOIS CHAINTREAU, délégué-adjoint au développement et aux affaires internationales

CLAUDE JEAN, directeur régional des affaires culturelles de Picardie

REPRESENTANTS DES COLLECTIVITES TERRITORIALES

MYRIAM CAU, conseillère régionale du Nord-Pas-de-Calais

FRANÇOISE FERAT, sénateur-maire de Cuchery

ALBERIC DE MONTGOLFIER, président du Conseil général d'Eure-et-Loire

REPRESENTANTS DES PARENTS D'ELEVES

ANNE KERKHOVE, présidente de la PEEP (Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public)

DIDIER BLANC, responsable à la FCPE (Fédération des conseils des parents d'élèves).

PERSONNALITES QUALIFIEES

DIDIER LOCKWOOD, *Vice-président*

Musicien compositeur, fondateur et directeur du Centre international des musiques improvisées à Dammarie-les-Lys, il compte 30 ans de carrière comme violoniste de jazz, plus de 3000 concerts dans le monde entier, 30 CD, 2 ouvrages pédagogiques ainsi qu'une autobiographie publiée chez Hachette Littérature. Plasticien amateur éclairé, Didier Lockwood est un fervent défenseur de la pratique artistique notamment en milieu scolaire au sein duquel il aime partager sa passion.

YANN-ARTHUS BERTRAND

Yann Arthus-Bertrand s'est formé dans différents domaines artistiques (acteur, réalisateur, photographe). À trente ans, il part vivre au Kenya afin d'étudier le comportement des lions dans la réserve de Massai Mara. Ce séjour donne naissance en 1981 à *Lions*, son premier livre, et lui offre l'occasion de découvrir, à bord d'une montgolfière, la beauté du monde vu du ciel. Dès son retour en France, il entame une carrière de photoreporter spécialisé dans l'aventure, le sport et la nature. En 1995, sous le patronage de l'Unesco, il crée une banque d'images de la Terre vue du ciel, accompagnées de textes écrits par des scientifiques. Pour lui, la pratique artistique est indissociable de la transmission des connaissances culturelles et scientifiques. En 2003, avec « 6 Milliards d'Autres », il envoie des cameramen à travers le monde pour aller à la rencontre des gens qui vivent dans les lieux photographiés du ciel. En juillet 2005, il fonde l'association « Good Planet.org », destinée à promouvoir le développement durable en informant et en éduquant. Il est élu à l'Académie des Beaux-arts en 2006.

JACQUES CHANCEL

Ecrivain, journaliste, homme de radio et de télévision, Jacques Chancel est aujourd'hui administrateur du groupe Canal Plus et conseiller du président Bertrand Méheut. Il est également administrateur de l'université d'Ifrane au Maroc et membre du Haut Conseil de la francophonie. Correspondant de guerre en Indochine à dix-sept ans, il parcourt ensuite de 1950 à 1958 tout le Sud-est asiatique et termine ses études entre Saïgon et Pékin. En 1968, après avoir dirigé *L'Heure de Paris*, *Paris-Jour*, il crée *Radioscopie* et présente, vingt années durant, 6 800 émissions sur France-Inter. Viennent ensuite d'autres programmes, dont *Figures de proue*. Dans le même temps il participe à la création de la chaîne de télévision Antenne 2. Il animera durant de longues années son émission phare *Le Grand Échiquier*. Il présentera par ailleurs l'émission *Lignes de mire* sur France 3 vers le milieu des années 1990.

CHRISTINE JUPPE-LEBLOND

Christine Juppé-Leblond est depuis 1996 inspectrice générale de l'Education Nationale (groupe des enseignements artistiques, en charge du dossier cinéma et audiovisuel.) Elle est par ailleurs fondatrice et présidente de la Maison du Geste et de l'Image (Centre de recherche et d'éducation artistique/Ville de Paris), membre de la commission de classification des œuvres cinématographiques et membre du comité de lecture de scénarios de fictions à ARTE-France. Elle a été déléguée générale de la FEMIS (aujourd'hui Ecole Nationale Supérieure des Métiers de l'Image et du Son - ENSMIS). Elle est auteur de plusieurs rapports, dont : « Vous avez dit...image? » (1999), et en partenariat avec le ministère de la culture : « L'éducation aux arts et à la culture » (2003).

MARTINE KAHANE

Conservateur général des bibliothèques, Martine Kahane a fait une grande partie de sa carrière à l'Opéra National de Paris, comme directeur de la Bibliothèque-Musée, puis comme Directeur du Service Culturel qu'elle a créé en 1994. Elle a développé un important service pédagogique au sein de cette institution, dont un des axes principaux fut le travail avec les jeunes en grande difficulté, en partenariat avec les Académies de Paris, Versailles et Créteil. Elle continue dans cet esprit comme chef de projet du Centre National du Costume de scène, à Moulins, qui comprendra un large volet pédagogique, notamment envers les lycées professionnels et les milieux ruraux. Elle en assure la direction depuis son inauguration en 2006.

JACQUES LASSALLE

Ancien élève du Conservatoire national supérieur d'art dramatique de Paris (Classe Fernand Ledoux), agrégatif de lettres modernes, il a publié de nombreux ouvrages : *Jonathan des années*

30, *Un couple pour l'hiver*, *Le Soleil entre les arbres*, *Un Dimanche dans la vie d'Anna*, *Avis de recherche*, *Après*, *La Madone des poubelles*, *Pauses* (Edition Actes -Sud), *Conversations sur Don Juan* avec J.L. Rivière (Edition POL), *L'Amour d'Alceste* (Edition POL). *Conversations sur la Formation de l'acteur* avec J.L Rivière (Actes Sud 2004). Jacques Lassalle a enseigné à l'Institut d'études théâtrales de l'Université Paris III et au Conservatoire national supérieur d'art dramatique. Il a fondé en 1967 puis dirigé jusqu'en 1982 le Studio-Théâtre de Vitry. Directeur du Théâtre National de Strasbourg, de 1983 à 1990, administrateur général de la Comédie Française entre 1990 et 1993, il dirige *La Compagnie pour Mémoire* depuis 1994 et redevient professeur au Conservatoire national supérieur d'art dramatique de Paris jusqu'en 2001. Il obtient en 1998 le grand prix national du théâtre et est président de L'ANRAT (association nationale de recherche et d'action théâtrale) de 2000 à 2006.

FRANÇOIS DE MAZIERES

Après avoir commencé sa carrière dans le corps préfectoral, François de Mazières opte pour le ministère des Finances. Intégré à l'inspection générale des finances, il sera notamment Chef de cabinet du ministre de l'économie, rapporteur général du Conseil des impôts. Nommé Directeur Général de la fondation du patrimoine de 2000 à 2001, il sera ensuite conseiller pour la culture et la communication du Premier ministre Jean-Pierre Raffarin (2002-2004), avant de prendre la présidence de la Cité de l'architecture et du patrimoine en 2004. Parallèlement, François de Mazières a été élu maire de Versailles en mars 2008 après avoir été adjoint au maire chargé de la culture depuis 1995. Il a été président de la Fédération nationale des élus pour la culture (FNCC) de 1999 à 2002. Ancien élève du CNR de Versailles, il met en œuvre sa passion pour le théâtre en créant en 1996, le Festival « le Mois Molière » à Versailles dont il assure la direction depuis cette date. Il est l'auteur d'articles sur la culture et du livre *La culture n'est pas un luxe* (Editions Eska, 1999).

FRANÇOISE NYSSSEN

Après avoir suivi des études scientifiques et d'urbanisme, et obtenu une agrégation, Françoise Nyssen a commencé une carrière de chercheur au laboratoire de biologie moléculaire de l'Université Libre de Bruxelles, puis au Centre d'études et de recherches urbaines. Après un bref passage à la direction de l'architecture du ministère de l'Environnement et du cadre de vie, Françoise Nyssen est devenue en 1980 associée et président directeur général de la Coopérative d'Editions du Paradou et depuis 1987, associée et présidente du directoire de la SA Actes Sud. Elle a créé parallèlement avec Jean-Paul Capitani la librairie Actes Sud.

RICK ODUMS

Danseur, professeur et chorégraphe international, directeur artistique d'une compagnie subventionnée et de l'Institut de formation professionnelle qui porte son nom, créateur du Centre International de Danse Jazz ouvert au grand public, Rick Odums a fait le tour du monde et a toujours mené de front plusieurs activités. Chorégraphe, il a créé des œuvres variées dans des champs très diversifiés : de la comédie musicale de Broadway aux étoiles de l'Opéra de Paris, de la télévision au cinéma sans oublier la danse de création pour des compagnies françaises et étrangères, son travail est très éclectique. Propagateur infatigable de la danse jazz, ce pédagogue transmet sa démarche et son style au sein de son école parisienne qu'il fonde en 1988.

CLAUDE PARENT

Architecte, il est membre de l'Institut dans l'Académie des Beaux-arts, directeur du collège des architectes du nucléaire, co-fondateur et rédacteur en chef de la revue *Architecture Principe*. Il travaille avec Paul Virilio, avec qui il met au point la théorie de la *fonction oblique*. Il entreprend une action de vulgarisation de l'architecture dans le cadre des Maisons de la Culture. Il participe

notamment à la conception de la Maison de l'Iran à la Cité Universitaire. Claude Parent a aussi beaucoup travaillé dans le domaine de l'architecture nucléaire (centrales de Cattenom et de Chooz). Il a réalisé le théâtre Silvia Monfort à Paris, l'Hôtel de région à Marseille et l'Hôtel de Ville de Lillebonne. Claude Parent est l'auteur de nombreux ouvrages, tels que *Vivre à l'oblique* (1970), *Cinq réflexions sur l'architecture* (1972), *l'Architecture et le nucléaire* (1978), *Errer dans l'illusion* (2001), *Quand les bouffons relèvent la tête* (2002), *Cuits et archicuits* (2003), *Portraits (impressionnistes et véridiques) d'architectes* (2005).

PERMANENTS

ALAIN CASABONA, *secrétaire général*

Pianiste concertiste et professeur d'éducation musicale de 1973 à 1986, il anime depuis 1980 le CNEA (Comité national pour l'éducation artistique). Il organise en 1999 le Sommet européen de l'éducation artistique à la demande de l'Unesco. Il réhabilite en 2002 le Grenier des Grands-Augustins, ancien atelier de Pablo Picasso, à Paris. Ce lieu, ouvert gratuitement au public a accueilli les élèves de 270 écoles, collèges et lycées. Le Prix Alphonse Allais lui est attribué en 1994 pour son livre *Histoires à dormir Dubout*. Il a publié 2007 avec Patrick Renaudot *le Grenier aux merveilles* aux Editions du Rocher. Il est Président depuis 1998 de l'Académie Alphonse Allais.

JEAN-MIGUEL PIRE, *rapporteur général*

Chercheur à l'Ecole pratique des hautes études, ancien élève à l'Institut Universitaire Européen (Florence), il est docteur en sociologie et spécialiste des politiques culturelles. Il fut chargé d'enseignement à l'université de Paris VII (1995-2002), chargé de mission auprès de Jacques Rigaud, président de la Commission d'étude de la politique culturelle de l'État (1996-1997), puis chargé d'étude à la Fondation Robert Schuman (1999-2001), il fut également chargé de mission auprès de Brigitte Sauzay, co-directrice de l'Institut Berlin-Brandebourg pour la coopération franco-allemande en Europe (2003). Secrétaire de rédaction de la *Revue française d'administration publique* au Département recherche, publications et administration comparée de l'ENA (2004-2005), il est membre du conseil scientifique de l'Institut culturel franco-germano-luxembourgeois Pierre Werner (depuis 2003).

JEAN-PHILIPPE AUDOLI, *chargé de mission*

Violoniste, Jean-Philippe Audoli est premier violon du Quatuor Ludwig depuis 1987. Ces dernières vingt années, Jean Philippe Audoli joue dans plus d'une centaine de pays dont très régulièrement aux Etats-Unis, en Chine, au Canada, au Japon et dans le Royaume-Uni. Il a obtenu de nombreux Grands Prix Internationaux et enregistré 25 disques salués par la critique. Directeur artistique depuis l'année 2001 du Festival des Nuits du Château de la Moutte à Saint-Tropez, il porte activement le projet de création d'un Centre International qui réunit les sciences, les arts et les nouvelles technologies autour de la musique. De 2005 à 2007, il est conseiller technique du ministre Azouz BEGAG, délégué auprès du Premier Ministre pour la promotion de l'égalité des chances. Son champ d'attribution est la culture et les médias. Depuis mars 2007, il préside l'association « Artistes Citoyens » dont il est à l'initiative. Cette association a pour objectif de créer une force de propositions dans les domaines de la culture et de créer un lien entre artistes et politique.

PIERRE BAQUE, *chargé de mission*

Professeur des universités, Pierre Baqué est Docteur de 3ème cycle en esthétique et Docteur d'État es-lettres et sciences humaines (option arts plastiques-architecture). Professeur visiteur dans plusieurs universités étrangères, Pierre Baqué a assumé différentes fonctions au Ministère de

l'Éducation nationale, au Ministère de la Culture, au Conseil de l'Europe, et dans divers pays comme consultant pour l'éducation artistique. Par ailleurs, Pierre Baqué a exercé une activité artistique centrée sur la relation entre l'art monumental et l'architecture (commandes publiques à Aix, Boulogne, Caen, Courbevoie, etc.)

VINCENT FIGUREAU, *chargé de mission*

Titulaire d'un DEA de philosophie du droit et d'un DEA de droit public, ancien collaborateur parlementaire entre 1994 et 1996, Vincent Figureau est responsable des relations extérieures d'une grande institution du secteur sanitaire et social et, à ce titre, est membre du conseil d'administration de l'Association pour les relations avec les pouvoirs publics (ARPP). Il a enseigné le droit constitutionnel à l'Université de Paris II et à l'Université de Nantes entre 1992 et 2001. Il a collaboré à titre bénévole au développement du programme d'éducation artistique de l'Opéra National de Paris, « Dix mois d'école et d'opéra », et a contribué à la préparation du rapport parlementaire du député Bernard Serrou sur l'art lyrique en région (1996).

JULIETTE DUTOUR, *chargée d'étude et rapporteur*

Juliette Dutour est doctorante en histoire du patrimoine à l'Université Laval (Québec) et à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (Paris). Sa thèse s'intitule « La construction du patrimoine historique du Canada : de la reconnaissance publique à la valorisation touristique ». Elle a effectué d'autres recherches, notamment sur la construction des valeurs patrimoniales en France, au Canada et aux États-Unis ; elle a également travaillé au Maroc à la constitution d'un inventaire du patrimoine architectural.

VANINA GERE, *chargée d'étude et rapporteur*

Agrégée d'anglais, Vanina Géré a intégré l'École Normale Supérieure de Lettres et Sciences Humaines en septembre 2003. Elle réalise un double cursus en Études anglophones et en Histoire de l'art, dans une approche pluridisciplinaire. Spécialiste d'art américain contemporain, elle a exécuté des recherches sur les relations entre la poésie expérimentale et les arts visuels américains contemporains aux États-Unis (Colby Collège, Maine, et l'Institute of Fine Arts, New York en 2004-5 et 2006-2007). Elle oriente son doctorat sur l'artiste africaine-américaine Kara Walker.

P R E A M B U L E

Didier Lockwood

Vice-président du HCEAC

Réconcilier le sensé et le sensible

Au cours de sa première année d'existence en 2006, le Haut Conseil s'est employé à montrer que l'éducation artistique et culturelle devait impérativement sortir de sa relégation. Obtenue sur notre proposition, son inscription dans le Socle des savoirs fondamentaux a représenté une étape indispensable. Mais il s'agissait là d'un point de départ et nullement d'un point d'arrivée. Un socle doit porter un édifice sinon il ne proclame que le vide. Cette année, l'introduction, sur notre proposition, d'une heure hebdomadaire d'histoire des arts dans l'ensemble de la scolarité obligatoire, constitue donc un deuxième succès. A la musique et aux arts plastiques, présents depuis longtemps à l'école et au collège, s'ajoutent d'autres disciplines artistiques (le cinéma, la danse, l'architecture, etc.) et, outre la pratique, la sensibilisation passe désormais par l'acquisition de contenus théoriques.

Pour autant, s'agit-il ici d'ajouter simplement au programme une nouvelle discipline ? Pas seulement, car, en plus de la pratique et de la théorie, l'art donne accès à une autre dimension : celle des émotions. Les recherches en neuromotricité font apparaître le rôle que la créativité peut jouer dans le développement des facultés physiques et intellectuelles. Comme peu d'autres objets offerts à l'esprit, l'art établit ce lien exceptionnel entre la raison et les sens, le sensé et le sensible. C'est à ce titre qu'il est un merveilleux vecteur en faveur des autres disciplines. En effet, l'histoire, la philosophie, les lettres, les langues mais aussi les sciences, les mathématiques comportent toutes une part esthétique. Habituellement négligée au profit d'approches purement rationnelles, elle constitue pourtant un puissant moyen de susciter la curiosité, notamment celle des jeunes élèves parfois rebutés par des savoirs qui leur apparaissent comme trop « froids » ou trop « secs ».

L'histoire des arts sera donc aussi une voie pour appréhender la plupart des connaissances par le biais de leur dimension sensible. Conçue de façon transversale, elle sera une discipline à part entière, dispensatrice de repères solides, mais elle agira également comme un lien entre les autres disciplines. Dans un champ éducatif massivement édifié sur les valeurs de la raison, la sensibilité ainsi promue dispensera à tous les enseignements cette unité qui leur fait parfois défaut aux yeux des élèves, notamment de ceux qui éprouvent le plus de difficultés pour s'intégrer. Il s'agit là d'une évolution majeure. Depuis trop longtemps en France, l'éducation s'est construite sur une opposition délibérée entre la raison et la sensibilité. L'émotion est considérée chez nous comme un obstacle à la réflexion. Or, je suis convaincu que les émotions sont un puissant moteur dans la construction de notre conscience, et qu'elles ont une large part dans notre désir d'apprendre. Chez les enfants, cet appétit doit être encouragé et, dans ce registre, l'art est évidemment un agent essentiel.

La création de cet enseignement représente pour le Haut Conseil une avancée symbolique importante. Pour autant, elle seule ne suffira pas à accomplir cette mutation profonde que nous appelons de nos vœux. Le grand défi demeure celui de la formation des enseignants. Tant qu'ils ne recevront pas les moyens pédagogiques d'intégrer la dimension artistique et sensible dans leur enseignement, celle-ci demeurera largement un simple ornement ou un divertissement. Plusieurs propositions de notre rapport de 2006 avançaient des pistes auxquelles il n'a pas été donné suite. En particulier, la création d'un enseignement approprié dans les IUFM (proposition n°2), la création de 100 postes de conseillers pédagogiques en arts (proposition n°3), l'organisation avec l'Ecole supérieure de l'Education nationale (ESEN) d'une politique régulière de formation initiale et continue des personnels d'encadrement et de direction (proposition n°4). Outre la réitération de ces propositions, nous souhaitons formuler trois axes capables de créer les conditions de l'élan nécessaire pour assurer cette réconciliation du sensé et du sensible.

UN ARTISTE DANS CHAQUE ECOLE

Pour que la sensibilité artistique ait enfin toute sa place à l'école, il faut en ouvrir les portes aux artistes. Bon nombre d'expériences ont prouvé que cette démarche pouvait donner d'excellents résultats. Il importe désormais de l'étendre à l'ensemble des écoles et des établissements, et de la pérenniser grâce à la mise en place de résidences articulées avec les projets culturels d'établissements dont la généralisation est désormais prévue par les textes.

Pour sensibiliser l'opinion et s'assurer de son appui, chaque académie pourrait être parrainée par un artiste disposant d'une forte notoriété. Il s'engagerait à coordonner un ensemble cohérent d'initiatives mobilisant tous les acteurs

éducatifs et culturels d'une région, durant une période donnée. Le financement de cette opération pourrait notamment être assuré par le mécénat.

UN ATELIER DANS CHAQUE ECOLE

L'art doit disposer d'un lieu dédié dans chaque établissement scolaire. Outre une nécessité pratique pour accueillir l'élaboration des projets artistiques, il est essentiel de concrétiser dans l'espace éducatif cette nouvelle importance accordée à l'art. Ce lieu constituera pour les élèves un repère physique autant que symbolique, et il facilitera l'appropriation de cette dimension désormais conférée à l'enseignement. Concrètement, il pourra accueillir le travail des élèves, servira de lieu d'exposition, de spectacle et sera aussi le point central des résidences d'artistes.

CONNAITRE ET DIFFUSER LES MEILLEURES PRATIQUES

Le rapport 2006 proposait déjà la création d'un observatoire national destiné à identifier les programmes les plus efficaces et à analyser les conditions de leur reproductibilité. Il s'agit d'un point essentiel. La plupart du temps, les plus grands succès de l'éducation artistique et culturelle naissent de l'engagement et de l'inventivité de personnalités exceptionnelles. Quand leur activité s'interrompt, les programmes qu'elles ont conçus et le savoir qu'elles ont accumulé, sont irrémédiablement perdus. Il faut désormais faire connaître cette richesse en constituant une banque de données non pas seulement quantitative mais qualitative, permettant une évaluation sur la base de critères d'excellence. L'éducation artistique et culturelle demeure marginale faute de la constitution de ce savoir. Un tel travail de reconnaissance est naturellement l'une des clés de la légitimation que nous défendons.

Au terme de notre deuxième année de travail et à mesure que nous progressons dans notre état des lieux, domine le sentiment que nous sommes bien face à un choix de société. De façon privilégiée, l'éducation artistique et culturelle met en question la relation au savoir et à sa transmission. En mêlant intimement les registres de la théorie, de la pratique et de l'émotion, elle nous permet d'éclairer d'un jour nouveau la question de l'éducation dans un monde où la transmission des savoirs est toujours plus menacée par l'éparpillement. En montrant que l'art peut permettre d'accéder au savoir, que les émotions et la

créativité sont une part essentielle de la culture, nous permettrons de réconcilier un grand nombre de jeunes avec l'école, le collège et le lycée. Nous leur montrerons que le monde scolaire et la vie future demeurent profondément liés par une même exigence : l'édification d'un individu autonome et responsable, capable d'émettre un jugement critique, de formuler des goûts personnels, de déployer sa créativité, mais aussi de comprendre le monde où il évolue, de le situer dans un contexte chronologique et culturel, de reconnaître la valeur des êtres et des œuvres ; finalement d'être un homme libre. Cette réconciliation du sensé et du sensible n'est pas du seul ressort de l'art, sans doute, mais l'art peut y prendre une part capitale.

C'est donc bien à ce niveau que je souhaiterais situer la contribution du Haut Conseil au débat public. Quelle éducation voulons-nous donner aux jeunes générations, et à quelle société les préparons-nous ? Comment équipons-nous les jeunes consciences d'aujourd'hui face à l'immense machine industrielle qui prend peu à peu possession de toute la culture ? Quelles sont les clés que nous leur transmettons pour distinguer entre ce qui élève leur conscience et ce qui les réduit à n'être que des consommateurs de produits « culturels » ?

L'art à l'école est l'une des réponses à ces questions. Ce n'est pas la seule, mais elle est aujourd'hui à notre portée et c'est maintenant qu'il nous faut agir.

I N T R O D U C T I O N

Jean-Miguel Pire

Rapporteur général du HCEAC

Cette deuxième année d'activité a permis au Haut Conseil de poursuivre sa mission d'observation, d'écoute et de recommandation. Les huit séances plénières et restreintes ont permis d'auditionner plus de soixante-dix acteurs de l'éducation artistique et culturelle. Avec la trentaine d'auditions effectuées en 2006, c'est un tableau assez complet de l'état du débat sur l'éducation artistique et culturelle qui commence à s'établir. Dans le présent rapport, chaque audition fait l'objet d'un compte rendu détaillé et les annexes comprennent le *verbatim* exhaustif des échanges. Les problématiques traitées cette année ont particulièrement mis en lumière le rôle essentiel de trois acteurs ou catégorie d'acteurs de l'éducation artistique et culturelle : les artistes, les établissements culturels et les historiens de l'art.

Si le lien entre les artistes et l'éducation artistique et culturelle semble aller de soi, la question de **la place de l'artiste** dans l'organisation de cet enseignement est pourtant loin d'être une évidence. Il est vrai que l'artiste comme transmetteur de savoir peut avoir du mal à trouver sa place dans un dispositif où, légitimement, l'enseignant assume l'essentiel de la responsabilité pédagogique. Par ailleurs, nombre d'artistes estiment qu'il ne leur appartient pas d'opérer le travail de médiation susceptible de faciliter l'accès à leurs œuvres. Toutefois, le désir d'accroître la présence des artistes dans le champ scolaire est bien réel et partagé par la plupart des acteurs éducatifs. Il faut donc inventer les réponses les plus adaptées à une situation non dénuée de paradoxe. La durée, le temps long, l'habitude de la fréquentation entre les élèves et un artiste semble ici l'une des voies possibles. La résidence d'un artiste dans l'espace scolaire pour une durée significative, permet en effet d'éviter la confusion entre les rôles de l'enseignant et du créateur. Cette présence continue n'impose pas à l'artiste de s'expliquer dans le temps ténu d'un cours, mais le conduit à donner à voir aux élèves son travail en train de s'accomplir. La résidence donne aussi tout son sens aux projets culturels dont les écoles et les établissements doivent impérativement se doter.

Fréquenter un artiste, mais aussi fréquenter les lieux où se montre et s'accomplit l'art : **les établissements culturels constituent le lieu incontournable où emmener les élèves** pour que prenne corps la sensibilisation essentiellement théorique qu'ils reçoivent en classe. Sans nécessairement se multiplier, les « sorties » au spectacle, au musée et dans tout autre lieu culturel, doivent absolument rompre avec le principe récréatif. La légitimation de l'éducation artistique et culturelle passe par l'intégration de ces moments dans le processus éducatif. Une majorité d'enseignants accomplit depuis longtemps cet indispensable travail de préparation et de restitution mais il faut accroître leurs moyens d'agir en ce sens. Déjà très présente en 2006, la revendication de la formation des enseignants s'est largement imposée au cours de nos débats. A côté des IUFM, les départements pédagogiques des grands établissements culturels sont évidemment les acteurs privilégiés de cette entreprise. Ceux que nous avons pu auditionner ont manifesté un engagement remarquable pour ce qui leur apparaît comme étant directement lié à leur responsabilité dans la démocratisation de l'accès à la culture.

C'est sur la base de ce consensus qu'il faut absolument améliorer les relations de ces établissements avec l'Education nationale. Véritables partenaires de la formation des formateurs, il faut faciliter leur action, particulièrement dans l'élaboration et la mise en œuvre des programmes pédagogiques qu'ils produisent à destination des enseignants. La mise à disposition, même temporaire, de professeurs dans ces services, éventuellement dans le cadre des heures supplémentaires, représente souvent un élément essentiel de cet engagement. Sur le fond, il est la condition de cette synergie d'objectifs et de contenus qui caractérise la relation aboutie entre le monde éducatif et le monde culturel.

L'histoire de l'art est un élément central de l'éducation artistique et culturelle. Présente seulement au lycée sous forme d'une option étendue à l'histoire des arts, l'enseignement de cette discipline a été traditionnellement réservé à l'université. Proposée par le Haut Conseil en 2006, la création dès la rentrée prochaine d'une heure hebdomadaire d'histoire des arts dans l'ensemble de la scolarité obligatoire, constitue donc une avancée majeure. En effet, la communication conjointe du Ministre de l'Education nationale et de la Ministre de la culture lors du Conseil des ministres du 30 janvier 2008, introduit un « enseignement d'histoire des arts dans les disciplines existantes, à l'école primaire, aussi bien que pour le collège et le lycée. » Il faut désormais l'accompagner en se saisissant de la question des contenus qu'il conviendra de donner à cet enseignement. Le choix de la transversalité permettra, outre la transmission de savoirs théoriques et historiques sur les œuvres et les artistes, de développer la dimension artistique de la plupart des disciplines. Cette approche est sans doute la plus compatible avec la volonté de faire de cet enseignement un moyen de sensibiliser à l'art tout en garantissant l'acquisition des repères

théoriques et historiques fondamentaux. L'audition de membres éminents de la communauté des historiens de l'art lors de la séance plénière du 18 décembre 2007 s'inscrivait dans ce processus d'identification des contenus et des méthodes. Elle fut l'occasion de mesurer combien il paraissait urgent de poser les bases d'une relation fructueuse entre l'Education nationale et cette communauté, deux univers qui nous sont apparus peu familiers l'un de l'autre. Une telle relation est indispensable à l'heure où il faut jeter les bases de ce chantier relativement inédit en France. A cet égard, l'exemple étranger, italien en particulier, sera sans doute très éclairant alors qu'aujourd'hui semblent y être remises en cause les méthodes qui président, depuis les années 1920, à l'organisation de l'enseignement obligatoire de l'histoire de l'art.

Outre ces trois pistes de réflexion, la **question de l'évaluation** est apparue comme une autre problématique non résolue aux yeux de nombreux acteurs. Sans doute n'est-il pas aisé de mesurer l'impact réel des projets pédagogiques dans le parcours scolaire des jeunes qui en bénéficient. Au-delà de la simple acquisition des connaissances, des dimensions aussi essentielles que l'éveil de la sensibilité et la prise de conscience de l'existence d'un patrimoine commun, restent difficiles à estimer. Cependant, le développement d'une évaluation de l'éducation artistique et culturelle se révèle indispensable à l'accroissement de sa crédibilité comme matière d'enseignement à part entière. La vérification d'acquis spécifiques n'est pas incompatible avec la traditionnelle prise en compte du potentiel de cet enseignement à améliorer l'intégration scolaire des élèves. Au contraire, une telle démarche est pleinement complémentaire avec la transversalité qui caractérise ce nouvel enseignement.

La mise en évidence de ces questions et même de celles qui sont abordées dans l'ensemble des débats n'a pas vocation à dresser un tableau exhaustif des problèmes posés par le développement de l'éducation artistique et culturelle. La vocation du Haut Conseil est bien plutôt de proposer un état du débat public inscrit dans la durée, mettant en lumière la façon dont les acteurs se représentent les difficultés qu'il leur faut affronter. Les propositions reprises dans ce rapport sont nécessairement liées à cette démarche. Loin d'en limiter la validité, une telle méthode nous permet de les formuler au plus près de l'attente des premiers concernés. En cultivant cette démarche, le Haut Conseil se propose d'être ce forum permanent qui fait défaut au monde composite de l'éducation artistique et culturelle, ouvert à tous et capable de traiter les questions les plus élémentaires comme de se hisser au niveau de réflexion le plus général.

La **première partie** de ce rapport est constituée par le rapport d'activité proprement dit, qui comprend :

- la synthèse des débats tenus lors des huit séances plénières et restreintes ;
- le rapport d'impact qui détaille certaines avancées concrètes obtenues par le Haut Conseil.

La **deuxième partie** dresse la liste des propositions issues de ces débats.

Enfin, des **annexes** présentent le décret fondateur du Haut Conseil et le *verbatim* exhaustif de l'ensemble des débats.

Je tiens à remercier chaleureusement Mathilde BERTRAND, Juliette DUTOUR, Vanina GERE et Mathilde LABBE pour le travail qu'elles ont accompli en qualité de chargées d'étude au sein du Bureau du Haut Conseil. Elles ont fait preuve d'une disponibilité et d'une rigueur remarquables, et ce rapport doit beaucoup à leur dévouement.

PREMIERE PARTIE
RAPPORT D'ACTIVITE

1.1. SYNTHÈSE DES SÉANCES PLENIÈRES ET RESTREINTES

Liste des thèmes

- La place de l’Opéra de Paris dans l’éducation artistique et culturelle (30 janvier 2007).
- La culture dans la formation des élites (7 mars 2007).
- L’éducation artistique et culturelle en région : l’exemple de Vitry-le-François et du département de la Marne (27 mars 2007).
- L’action pédagogique de la Cité de l’architecture et du patrimoine (24 avril 2007).
- Etat des lieux dans le primaire. Présentation du rapport de l’Inspection générale : « La mise en œuvre de l’éducation artistique et culturelle dans l’enseignement primaire » (25 septembre 2007).
- Le rôle de la ville dans l’enseignement artistique et culturel périscolaire : l’exemple de la ville de Paris (octobre 2007).
- L’histoire de l’art dans la scolarité : vers un enseignement d’histoire des arts obligatoire (18 décembre 2007, matin).
- Le rôle des Centres de formation des musiciens intervenants (CFMI) dans l’éducation musicale au sein du cycle primaire (18 décembre 2007, après-midi).

Liste des personnes auditionnées

Elus

- René-Paul SAVARY président du Conseil général de la Marne,
- François MOURRA, vice-président du Conseil général de la Marne,
- Philippe MICHELOT, vice-président du Conseil général de la Marne,
- Dominique LEVEQUE, conseiller général de la Marne,
- Benoît MOITTIE, conseiller général de la Marne,

Représentante d’un ministre européen :

- Hélène MARTIAT, conseillère technique auprès de Marie ARENA, ministre belge de l’Enseignement obligatoire et de la Promotion sociale,

Responsables au ministère de la culture et de la communication :

- Jacqueline BRUCKERT, directrice du CFMI de Lille,
- Christiane CLAIRON-LENFANT, conseillère pour le développement et l’action territoriale à la Direction régionale des affaires culturelles (DRAC) Ile-de-France,
- Alain DESSEIGNE, président du Conseil des CFMI, directeur du CFMI de Lyon,
- André DUBOST, inspecteur général de la musique honoraire du ministère de la culture,
- Robert DULAU, conservateur en chef du patrimoine et responsable du projet « le Corbusier »,
- Laurent GARDEUX, co-directeur du CFMI d’Orsay,
- Marc NOUSCHI, directeur régional des affaires culturelles,
- Jean-Pierre REISMANN, chef du Service du développement et de l’action territoriale (SDAT) à la Direction régionale aux affaires culturelles (DRAC) Ile-de-France,

Responsables au ministère de l'Education nationale :

- Viviane BOUYASSE, inspectrice générale de l'EN, groupe de l'enseignement primaire,
- Marie-Laure COTTE, conseillère pédagogique départementale en éducation musicale,
- Daniel GUYOT, conseiller pédagogique départemental en arts visuels,
- Vincent MAESTRACCI, inspecteur général de l'EN, gr. de l'enseignement et de l'éducation artistique,
- Jean-Yves MOIRIN, inspecteur général de l'EN, gr. de l'enseignement et de l'éducation artistique,
- Myriam PERRIE, déléguée académique à l'action culturelle,
- Christine SAINT-MARC, inspectrice générale de l'EN, groupe de l'enseignement primaire,
- Jean-Marie TOURATIER, délégué académique à l'action culturelle au rectorat de Paris,

Responsables d'établissements culturels publics :

- Philippe BORDES, directeur des études et de la recherche à l'Institut National d'Histoire de l'Art,
- Bernard FOCCROULLE, directeur du Festival d'art lyrique d'Aix en Provence,
- Geneviève GALLOT, directrice de l'Institut National du Patrimoine,
- Gérard MORTIER, directeur de l'Opéra national de Paris,
- Pierre ROSENBERG, ancien président-directeur du Musée du Louvre,
- Christian SCHIRM, directeur de l'Atelier lyrique de l'Opéra national de Paris,

Responsables de services pédagogiques d'établissements culturels publics :

- Agnès DE JACQUELOT, responsable animations et jeune public à l'Opéra national de Paris,
- Sabine DE VILLE, responsable des services éducatifs du Théâtre de la Monnaie de Bruxelles,
- Danièle FOUACHE, responsable du programme « Dix mois d'école et d'opéra » à l'Opéra national de Paris,
- Anne RUELLAND, directrice du service des publics de la Cité de l'architecture et du patrimoine,

Responsables d'établissements de recherche et de formation :

- Anne-Valérie DELVAL, responsable de l'Espace d'Art contemporain HEC,
- Philippe DUREY, directeur de l'Ecole du Louvre, président du Comité Français d'Histoire de l'Art,
- Antoine DURRLEMAN, directeur de l'Ecole Nationale d'Administration,
- Olivier FARON, directeur de l'Ecole Normale Supérieure de Lettres et Sciences Humaines,
- Mireille GRUBERT, directrice de l'Ecole de Chaillot,

Responsables d'espaces culturels locaux :

- Alice COLIN, responsable à l'Espace Simone Signoret,
- Didier LE CORRE, directeur de l'Espace Simone Signoret,

Responsables d'établissements scolaires :

- Jean-Claude HURPEZ, directeur de l'Ecole primaire Paul Fort,
- Irène CASALIS, principale du Collège Saint Remi,
- Denis VARIN, principal du Collège Terres Rouges,

Universitaires :

- Nicole FERRY-MACCARIO, professeure à l'école des Hautes Etudes Commerciales (HEC) et responsable de la majeure « Management des Arts et de la Culture »,
- Alexandre GADY, maître de conférences en histoire de l'art et de l'architecture à l'Université Sorbonne-Paris IV,

- Barthélémy JOBERT, professeur d’histoire de l’art à l’Université Sorbonne-Paris IV,
- Jean-Michel LENIAUD, professeur d’histoire de l’art, directeur d’études à l’École pratique des hautes études et professeur à l’École nationale des chartes,
- Antoinette LENORMAND-ROMAIN, directrice générale de l’Institut National d’Histoire de l’Art,
- Gérard MONNIER, professeur émérite de l’Université de Paris I Panthéon-Sorbonne,
- Dominique POULOT, professeur d’histoire du patrimoine à l’Université de Paris I Panthéon-Sorbonne,
- Roland RECHT, professeur titulaire de la chaire d’histoire de l’art européen médiéval et moderne au Collège de France,

Enseignants :

- Erwan BOMSTEIN-ERB, enseignant, directeur du Canal Educatif à la Demande,
- Christine MARTIN, enseignante à l’école élémentaire,
- Catherine TOMASSO, enseignante à l’école élémentaire,
- Marie-Christine ROBION, professeur de musique au collège de Fismes,

Cadres territoriaux:

- Agnès BOURBONNAIS, conseillère pédagogique départementale en arts visuels,
- Catherine BOURC, animatrice de la ZEP Vitry-le-François,
- Christine BOBAN-RICHARD, directrice des affaires scolaires, culturelles, sportives et touristiques du Conseil général de la Marne,
- Bernard BONNASSIEUX, sous-directeur de l’action éducative et périscolaire de la Ville de Paris,
- Pierre-Henri CONDAMINE, Frank LESJEAN, et Emilie ROYER, chargés de mission pour les affaires culturelles du Conseil général de la Marne,
- Clotilde LESCANNE, chef du service des affaires culturelles du Conseil général de la Marne,
- Pascal VEY, coordinateur départemental arts et culture pour le second degré au Conseil général de la Marne,

Responsable d’une association d’éducation artistique et culturelle :

- Francis LE BRAS, directeur de « Djaz 51 »,

Responsable d’association de parents d’élèves :

- Philippe LAGARDE, président de l’Association de parents d’élèves du collège de Pontfaverger

Architecte :

- Pascal MORY, architecte, responsable du projet « Le Corbusier » à la Cité Chaillot,

Artiste intervenant dans les projets pédagogiques :

- Benoît BAR, chorégraphe de la compagnie « Appel d’air »,

Documentaliste en établissement scolaire :

- Viviane FOURNIER, documentaliste au collège de Fismes,

Elèves et anciens élèves :

- Rachid FETOUCHI, ancien élève bénéficiaire du programme « Dix Mois d’école et d’Opéra » de l’Opéra national de Paris,
- Maëlle DUVAL, élève au collège de Thibaud-en-Champagne,
- Angélique RINEAU, élève au collège de Thibaud-en-Champagne.

SEANCE PLENIERE DU 30 JANVIER 2007

La place de l'Opéra dans l'éducation artistique et culturelle

Personnes auditionnées :

M. Gérard MORTIER, directeur de l'Opéra national de Paris,

M. Christian SCHIRM, directeur de l'Atelier lyrique de l'Opéra national de Paris,

Mme Danièle FOUACHE, responsable du programme « Dix mois d'école et d'opéra », accompagnée de M. Rachid FETOUCHI, ancien élève bénéficiaire du programme,

Mme Agnès DE JACQUELOT, responsable animations et jeune public à l'Opéra national de Paris,

M. Bernard FOCCROULLE, directeur du Festival d'art lyrique d'Aix-en-Provence, accompagné de Mme Sabine DE VILLE, responsable des Services éducatifs du Théâtre de la Monnaie de Bruxelles,

Mme Hélène MARTIAT, conseillère technique auprès de Mme Marie ARENA, ministre belge de l'Enseignement obligatoire et de la Promotion sociale.

Cette matinée d'audition très riche a permis de traiter des relations et des collaborations entre le monde de l'opéra et le milieu scolaire. La transmission de la culture propre à l'opéra et celle de la culture, au sens plus large, à travers l'opéra, ont été au cœur des discussions. Les débats ont insisté sur la nécessité de sensibiliser davantage les enseignants et les chefs d'établissements qui sont, en définitive, les véritables instigateurs des projets éducatifs en matière artistique. Le travail d'échange et de mutualisation des meilleures pratiques, accompli par RESEO (Réseau Européen des Services Educatifs des maisons d'Opéra), a été considéré comme une démarche exemplaire de la réflexion qu'il convient de poursuivre pour améliorer la contribution de l'opéra à l'éducation artistique et culturelle.

La transmission de l'opéra aux jeunes : enjeux et modalités

L'opéra est une institution culturelle prestigieuse, chargée d'histoire, de symboles et qui appartient à l'expression la plus élevée de la culture européenne. Art exigeant, il nécessite l'acquisition de certaines clés de lecture pour l'appréhender. Or, le niveau d'exigence requis entrave la diffusion de l'opéra, perçu comme une institution élitiste et éloignée des affaires de la cité. En outre, la langue de l'opéra et ses codes sont souvent considérés comme un obstacle. Rendre le langage lyrique accessible à tous, faire le choix d'un répertoire qui ait une résonance actuelle, mettre en évidence la dimension politique et sociale aussi bien qu'esthétique du théâtre lyrique, sont des défis importants auxquels est très attaché M. Gérard Mortier, le directeur de l'Opéra national de Paris. Ils posent la question du statut et des finalités de l'opéra. Ils conduisent à réfléchir à sa place dans la société et à sa mission de transmission de la culture.

L'opéra est donc pris entre deux exigences : éduquer et s'ouvrir sans compromettre la qualité de ses productions. De ce constat sont nées les politiques culturelles et éducatives des maisons d'opéra à l'adresse des jeunes publics. Leurs principaux objectifs sont la transmission et l'exploitation à des fins éducatives du riche patrimoine culturel de l'opéra. Pour les plus avancées d'entre elles, ces politiques visent aussi la valorisation de l'opéra en tant que lieu de débat sur les valeurs qu'une société veut promouvoir.

Les politiques éducatives créées par les maisons d'opéra se déclinent en différentes actions conduites par leurs services culturels et pédagogiques. L'Opéra national de Paris fait figure d'exemple avec un large ensemble d'opérations menées en faveur des enfants et des jeunes : des spectacles adaptés à l'âge des publics, des sessions informatives et réflexives, des débats accompagnant les spectacles, ainsi que des politiques tarifaires avantageuses.

La transmission au travers des partenariats

La mise en place de partenariats avec les écoles, les collèges et les lycées fait apparaître les convergences qui existent entre la mission éducative des maisons d'opéra et la mission d'éducation artistique et culturelle inscrite dans les programmes d'enseignement. Ces convergences peuvent se concrétiser sous forme de projets pédagogiques liés aux tranches d'âge, aux cursus scolaires et universitaires, et construits sur la collaboration de professionnels de l'opéra, d'artistes et d'enseignants.

La plupart des établissements lyriques nouent ainsi des partenariats avec des écoles, des collèges et des lycées dont les classes bénéficient d'opérations éducatives structurées autour du monde de l'opéra. Le potentiel éducatif du théâtre lyrique, la transversalité qu'il permet entre les disciplines (musique, arts

plastiques, arts vivants, littérature et théâtre, histoire, langues, techniques), le contact direct avec le milieu professionnel et la participation à la genèse d'un spectacle, sont des atouts majeurs pour la sensibilisation des enfants et des jeunes aux arts et à la culture.

Parmi les opérations les plus remarquables, l'Opéra de Paris développe avec le programme « 10 mois d'école et d'opéra », un partenariat ciblé sur les élèves (primaire, collège et lycée) de Zones d'Education Prioritaires de trois académies d'Ile-de-France. Placé sous la responsabilité de Mme Danièle Fouache, ce programme très ambitieux a pour objectif de rompre avec le cloisonnement social en encourageant l'accès culturel des élèves en grande difficulté, de valoriser leur propre image, et de leur permettre de se forger une attitude positive par rapport au travail et à l'apprentissage.

En lien étroit avec les programmes scolaires, piloté par des équipes pédagogiques et les enseignants, « 10 mois d'école et d'opéra » promeut le contact approfondi entre les élèves et les différents corps de métier de l'opéra, dans une perspective de sensibilisation aux arts et à la culture, mais aussi de valorisation des métiers techniques.

L'importance de la concertation entre les différents acteurs de l'action pédagogique

La multiplication des dispositifs mis en place dans le cadre des politiques culturelles et pédagogiques menées par les maisons d'opéra en France comme dans d'autres pays européens (Belgique, Espagne, Allemagne) a conduit à la création d'un réseau d'échange sur les bonnes pratiques. RESEO (Réseau Européen des Services Educatifs des maisons d'Opéra) constitue un organe de réflexion, de valorisation, d'évaluation et d'analyse sur les opérations conduites par les services éducatifs en faveur de l'ouverture des établissements et de l'éducation des jeunes publics. La dimension européenne est primordiale, les opéras et théâtres lyriques étant en mesure de créer des liens entre le monde artistique et les établissements scolaires à une échelle internationale par le biais de partenariats et de festivals.

A la lumière des pratiques éducatives qui ont fait leurs preuves, on peut identifier différents critères de réussite des partenariats. En premier lieu, il semble que le fait de travailler avec des classes sur le long terme, dans l'optique d'une participation à un spectacle permet une implication beaucoup plus forte des enfants et offre une continuité propice à la mise en relation transversale de différentes disciplines. De même, la rencontre avec des artistes dans des projets scolaires est un facteur dynamisant. Ainsi la pratique des résidences d'artistes dans des institutions culturelles pourrait être plus systématiquement orientée vers l'action éducative.

Ces constats montrent aussi le rôle crucial de la formation des enseignants et des chefs d'établissements. En effet, c'est d'abord sur leurs épaules que reposent les projets d'école. Leur formation initiale doit être une préoccupation fondamentale de l'éducation artistique et culturelle.

La formation des artistes

La transmission de la culture du théâtre lyrique et la découverte de sa richesse se joue également au niveau de la formation des futurs professionnels. C'est dans cette perspective qu'a été réorganisé l'Atelier Lyrique de l'Opéra national de Paris. Cette structure intégrée à l'Opéra aide les artistes à s'engager dans une carrière professionnelle. Les élèves sélectionnés reçoivent une rémunération de l'Opéra au cours de leur formation. Celle-ci est construite autour d'un objectif principal : l'approfondissement et l'élargissement du répertoire lyrique dont les artistes sont appelés à devenir les ambassadeurs sur les scènes françaises et étrangères. Au cours de cette formation, l'accent est mis sur la rigueur, le travail et l'excellence. Extrêmement sélectif, l'atelier se veut très soucieux des débouchés professionnels de ses élèves, et valorise sa mission de diffusion nationale et internationale du répertoire français.

SEANCE PLENIERE DU 7 MARS 2007

La culture dans la formation des élites

Personnes auditionnées :

M. Antoine DURRLEMAN, directeur de l'Ecole Nationale d'Administration (ENA) ;

M. Olivier FARON, directeur de l'Ecole Normale Supérieure de Lettres et Sciences Humaines de Lyon (ENS-LSH) ;

Mme Anne-Valérie DELVAL, responsable de l'Espace d'Art contemporain de HEC ;

Mme Nicole FERRY-MACCARIO, professeur à l'Ecole des Hautes Etudes Commerciales (HEC) et responsable de la Majeure « Management des Arts et de la Culture ».

* * *

Les auditions ont traité de la place de la culture et des arts dans les grandes écoles à travers les exemples de l'ENS-LSH, l'ENA et HEC. Tous les intervenants ont convenu que la culture devait jouer un rôle essentiel dans la formation des élites et ont reconnu la nécessité de lui accorder une place qui ne la relègue pas à un statut secondaire au regard des autres disciplines enseignées dans leurs établissements. Cependant, chacun a aussi souligné que son inscription dans le cursus propre à chaque école ne pouvait obéir à un modèle figé mais était déterminée par des objectifs de formation spécifiques. La discussion a largement porté sur les programmes et les actions menés dans chaque établissement. Le débat a permis de soulever certains problèmes particuliers mais aussi de mettre en avant des perspectives de développement.

La culture et les arts dans la formation des élites : un enjeu essentiel reconnu par tous

Les intervenants s'accordent sur la nécessité de susciter des contacts directs et multiples entre leurs élèves, les arts et la culture. Ceci est bien sûr vrai pour ceux qui se destinent à des métiers dans le domaine de la culture, mais également pour les élèves qui suivront un autre parcours. En effet, la culture apporte une ouverture d'esprit, un sens critique, un enrichissement personnel – des qualités indispensables pour des gens appelés à exercer des fonctions de responsabilité dans la société. La possession d'une culture étendue et diversifiée représente un outil essentiel pour comprendre la société contemporaine. Chacun a ainsi convenu que les grandes écoles devaient être pour tous les élèves, des lieux d'accès privilégiés à l'ensemble des formes de la création artistique. Cette nécessité correspond d'ailleurs à une réelle demande de la part des élèves.

Les quatre intervenants ont toutefois tenu à rappeler que la culture et les arts ne constituaient pas la principale préoccupation de leurs établissements. Ainsi a-t-il été rappelé qu'aucun n'avait pour ambition de former des artistes. Si l'ENS-LSH place l'orientation humaniste au cœur de sa démarche, et semble donc la plus directement liée avec le monde artistique et culturel, un établissement comme l'ENA vise avant tout la formation des administrateurs compétents dans des domaines qui peuvent être très éloignés du monde culturel. Quant aux objectifs des enseignements à HEC, former principalement des cadres et des gestionnaires, s'ils peuvent présenter des liens avec la culture et la création, c'est principalement sous l'angle de la stratégie commerciale, du droit, de la finance. La présence de la culture générale dans ces formations est donc soumise à une forte concurrence avec les disciplines principales enseignées par ces établissements.

Les points d'entrée de la culture dans les écoles

Sur le plan intellectuel, la culture est présente à différentes étapes du parcours des élèves. Les concours qui comportent tous une composante culturelle sous forme d'épreuves écrites et orales de culture générale, représentent une première évaluation de la culture réelle du candidat, et manifestent l'importance accordée à cette dimension par les grandes écoles. Lors de la formation, ce contact avec les arts peut se décliner sous la forme de cours et de séminaires optionnels, de *masterclasses* encadrées par des intervenants extérieurs familiers des milieux artistiques, de stages dans des institutions culturelles, ou encore de conférences orientées vers les arts et la culture.

Il a été question à maintes reprises des doubles cursus pour lesquels optent les élèves déjà impliqués dans une activité artistique. Tous les intervenants ont convenu que de tels parcours transversaux, alliant souvent acquisition d'un savoir

théorique et pratique d'un art, devaient être encouragés et mieux reconnus. Cette perspective va d'ailleurs dans le sens d'une volonté de développer les partenariats entre les grandes écoles, les universités, les établissements de formation artistiques (Conservatoires, ENSAT) ou les institutions culturelles (Musées).

Sur le plan matériel, les auditions ont insisté sur la qualité des infrastructures dont sont équipées ces établissements (théâtres, salle d'enregistrement, instruments, espaces dédiés aux expositions). Ces atouts leur permettent de mener de véritables politiques culturelles à la fois internes et ouvertes sur l'extérieur. Il semble que l'ENS-LSH et HEC se démarquent sur ce point. Ces deux écoles insistent sur la nécessité de donner aux élèves la possibilité de pratiquer une discipline artistique. La mise à disposition de lieux et de moyens pour pratiquer apparaît en effet comme un facteur puissant de créativité. Les associations étudiantes sont également un excellent relais pour les arts et la culture.

Un nombre important de « bonnes » pratiques a ainsi été relevé. Les actions réalisées en faveur de la promotion de la culture artistique comme l'espace d'art contemporain à HEC, ou comme l'invitation d'intervenants extérieurs issus du milieu artistique dans le cadre de conférences ou d'expositions, ont été louées et encouragées. Il reste que le nombre d'actions menées dans ce sens varie selon la politique des écoles, et que si celles-ci font déjà de nombreuses démarches, elles souhaitent développer leurs actions culturelles et sont ouvertes aux propositions.

Problèmes et perspectives

La discussion a fait naître un questionnement sur la place plus ou moins grande que l'on peut accorder de façon réaliste aux arts et à la culture tout en restant en adéquation avec les objectifs premiers des écoles. Le manque des qualifications du corps enseignant est apparu comme l'une des pistes d'amélioration. En aval, chez les élèves, dès le lycée et les classes préparatoires, la sensibilisation à la culture artistique est subordonnée à des matières jugées plus essentielles. La logique de sélection des concours et les programmes des classes préparatoires renforcent cette tendance. Dès lors, les grandes écoles ont un rôle à jouer dans l'ouverture de filières en post-bac qui soient à la fois orientées vers les arts et ancrées dans les formations spécifiques des écoles. La reconnaissance de ces disciplines, sanctionnée par la création de diplômes d'excellence mêlant connaissances théoriques et pratique artistique peut enclencher un processus de dynamisation des filières dites littéraires en les ouvrant à une perspective valorisant une transversalité qui est au cœur des disciplines humanistes.

Pour ce qui regarde la scolarité des élèves, des propositions ont été faites, inspirées des expériences et démarches déjà mises en œuvre. L'idée de diversifier

les partenariats a ainsi été retenue car elle pourrait contribuer à assouplir des cursus jugés parfois trop rigides et fermés. L'existence de passerelles entre les établissements de formation pourrait également permettre de briser l'image élitiste des grandes écoles.

Une large part de la discussion a été consacrée aux actions menées *in situ*. L'expérience de l'Espace d'Art Contemporain d'HEC a démontré l'importance de la notion de contact direct avec les arts, un rapport qui peut susciter des travaux communs entre artistes, élèves, enseignants et associations. Ce type de rencontres est à encourager car il permet de rapprocher l'école et le milieu artistique. De même, la création d'espaces et de temps propices aux échanges culturels sur la base de projets à caractère artistique, peut réellement susciter la curiosité pour les arts que l'on attend des élèves, et atténuer la rupture entre savoirs théoriques et savoirs « sensibles ».

En définitive, un consensus est apparu sur la nécessité de revaloriser la place de la culture dans ces formations. A côté des savoirs spécialisés, la nécessité de développer une approche humaniste s'est imposée comme une piste féconde.

SEANCE PLENIERE DU 27 MARS 2007

L'éducation artistique et culturelle en région : l'exemple de Vitry-le-François et du département de la Marne

Personnes auditionnées :

Elus et responsables administratifs au Conseil général de la Marne

Mme FERAT, sénateur de la Marne, conseiller général,
M. Dominique LEVEQUE, conseiller général,
M. Philippe MICHELOT, vice-président du Conseil général,
M. Benoît MOITTIE, conseiller général,
M. François MOURRA, vice-président du Conseil général,
M. René-Paul SAVARY, président du Conseil général,

Mme Christine BOBAN-RICHARD, directrice des aff. scol., cult., sport. et tourist.,
Mme Clotilde LESCANNE, chef du Service des affaires culturelles,
M. Pascal VEY, coordinateur départemental « arts et culture » pour le second degré,
Mme Emilie ROYER, M. Pierre-Henri CONDAMINE, M. Frank LESJEAN, chargés de mission pour les affaires culturelles,

Responsables éducatifs

M. Jean-Claude HURPEZ, directeur de l'Ecole primaire Paul Fort,
Mme Irène CASALIS, principale du Collège Saint Remi,
M. Philippe LAGARDE, président de l'Association de parents d'élèves du Collège de Pontfaverger,
Mme Myriam PERRIE, déléguée académique à l'action culturelle,
Mme Marie-Christine ROBION, professeur de musique au Collège de Fismes,
M. Denis VARIN, principal du Collège Terres Rouges,

Responsables culturels

M. Benoît BAR, chorégraphe de la compagnie « Appel d'air »,
Mme Catherine BOURC, animatrice de la ZEP Vitry-le-François,
Mme Alice COLIN, responsable à l'Espace Simone Signoret,
Mme Viviane FOURNIER, documentaliste au collège de Fismes,
M. Francis LE BRAS, directeur de « Djaz51 »,
M. Didier LE CORRE, directeur de l'Espace Simone Signoret,
M. Marc NOUSCHI, directeur régional des affaires culturelles,

Anciennes élèves au Collège Thibaud de Champagne

Milles Maëlle DUVAL et Angélique RINEAU.

La séance plénière du 30 janvier 2007 a permis de mettre en évidence les spécificités des projets d'éducation artistique et culturelle initiés dans le département de la Haute-Marne, et plus largement dans la région Champagne-Ardenne. Les discussions ont porté notamment sur le plan local d'éducation artistique de Vitry-le-François et l'action de l'association Djaz51 en milieu rural. Ces cas exemplaires sont caractérisés par un puissant ancrage territorial et l'existence de partenariats solides entre l'ensemble des acteurs impliqués. Leur présentation a été l'occasion de réfléchir aux objectifs et aux modalités de mise en œuvre des programmes d'éducation artistique et culturelle, ainsi que d'identifier les conditions nécessaires à une généralisation de ce type d'initiatives.

La nécessaire prise en compte des singularités du territoire dans la définition du projet

Au cours de la mise en place des projets d'éducation artistique et culturelle dans la Marne, l'ensemble des acteurs, en particulier les élus, ont affirmé très clairement leur volonté de mettre en place une politique culturelle conçue au plus près des réalités, des atouts et des difficultés du territoire dans lequel elle avait vocation à s'inscrire. La prise en compte de la situation locale a donc été déterminante dans la définition des objectifs et des modalités des projets présentés. Ainsi, il a fallu envisager des solutions aux contraintes spécifiques au milieu rural, dans lequel vit une grande partie de la population du département, tel que l'éloignement des équipements culturels, qui engendre des coûts de transport très lourds. De même, la majorité des habitants concernés vivent dans des conditions sociales et économiques difficiles, notamment à Vitry-le-François et ses environs, où les quartiers sensibles sont majoritaires et le chômage élevé.

Ce contexte territorial justifie les préoccupations d'égalité des chances et de démocratisation de l'accès à la culture qui animent les projets mis en œuvre comme leur volonté de toucher le plus grand nombre de jeunes. A Vitry-le-François, 100% des écoles sont désormais concernées par le programme « Ecole du spectateur », tandis qu'en milieu rural, 60% des élèves y ont accès.

L'existence de partenariats constructifs et l'implication de l'ensemble des protagonistes

Le Plan local d'éducation artistique de Vitry-le-François constitue un cas exemplaire de partenariat réussi entre les différents acteurs du projet : les élus des collectivités territoriales, notamment la municipalité, les enseignants, les responsables d'établissements culturels, et les intervenants artistiques.

L'élaboration continue des projets, sur plusieurs années, intègre une concertation permanente entre les différents acteurs. Toutes les mesures sont ainsi validées par l'ensemble des parties.

Le succès des programmes d'éducation artistique et culturelle mis en œuvre tient aussi à l'implication constante des parents d'élèves. Ce soutien est jugé nécessaire à leur pérennisation. Un travail de sensibilisation des parents sur l'importance de l'éducation artistique et culturelle et sa légitimité dans les programmes d'enseignement, est ainsi effectué lors de réunions d'information régulières.

***La diversité des projets permet de répondre
à des objectifs multiples et de toucher un public étendu***

Les partenariats instaurés ont permis de mettre en place des projets d'une grande diversité et de développer chez les enfants concernés des aptitudes variées. Adaptées aux différentes tranches d'âge, les actions visent à toucher tous les élèves de la région, de la maternelle à la terminale. Certains projets durent sur l'ensemble de la scolarité, d'autres correspondent à une période particulière de la scolarité. Tous ces programmes sont attentifs à favoriser la multiplicité des formes d'expression artistique et sont soucieux de prévenir chez l'enfant un comportement de consommation culturelle passive, ou l'excès du simple divertissement.

Beaucoup de ces projets ambitionnent l'intégration par l'élève de certains comportements propres au spectateur engagé et à lui permettre de développer son esprit critique vis-à-vis des œuvres. Ainsi, lors de l'expérience « Collège au cinéma », il est invité à rédiger un « cahier du spectateur » dans lequel il doit réaliser un commentaire du film visionné. De la maternelle au collège, de nombreux ateliers relatifs aux arts visuels sont mis en place et permettent aux élèves d'acquérir des clés de lecture et d'analyse de l'image. Dans le domaine du spectacle vivant, l'« Ecole du spectateur » leur offre la possibilité d'assister à des représentations auxquelles ils ont été auparavant sensibilisés par leurs enseignants.

D'autres projets cherchent à développer la créativité de l'enfant, à travers sa pratique personnelle d'une discipline artistique. C'est le cas notamment du projet « l'enfant créateur », pour lequel l'Espace Simone Signoret organise des ateliers artistiques animés conjointement par des enseignants et des artistes. La spécificité de ce projet est son inscription dans la durée, propice à la qualité de l'enseignement dispensé aux enfants et à leur investissement. L'aboutissement du travail est marqué par des rencontres rassemblant régulièrement parents, artistes et enseignants.

Enfin, l'incitation à une pratique musicale donne lieu à des projets comme celui élaboré entre les établissements scolaires, les écoles de musique et l'association Djaz51, avec le concours des collectivités territoriales. Les classes participantes rencontrent des musiciens de jazz qui leur dispensent des connaissances théoriques et les initient à la pratique de leur instrument. La formation aboutit à la mise en place de spectacles à l'issue desquels le public est invité à dialoguer avec les musiciens. Au cours de ces rencontres, les élèves ont souvent la possibilité de découvrir l'ensemble des étapes de l'élaboration d'un spectacle, au plan artistique comme au plan logistique. Il faut noter que des opérations comme celle-ci peuvent contribuer à mettre à l'honneur les musiques actuelles comme le jazz, souvent marginalisé dans les enseignements au profit de la musique classique. En effet, les professeurs de musique en collège, du fait de leur formation, sont parfois démunis au regard de l'enseignement des musiques contemporaines, dont le potentiel éducatif reste sous-exploité en dépit de l'intérêt que leur portent les élèves.

Conditions d'une généralisation à l'échelle nationale

Au cours de la séance, la présentation de ces initiatives locales réussies a conduit les participants à s'interroger sur la possibilité de leur généralisation et de leur transposition dans d'autres lieux. Au-delà des obstacles matériels, il est apparu que la motivation des organisateurs restait l'élément déterminant. Celle-ci passe nécessairement par une sensibilisation des protagonistes, et notamment des enseignants, aux enjeux de l'éducation artistique et culturelle. Le débat aussi a permis de revenir sur le manque important de formation des enseignants dans ce domaine, en particulier du fait de la quasi-inexistence d'horaires dédiés à ces connaissances dans les IUFM. Cette lacune les rend particulièrement désarmés pour définir des projets cohérents et en assurer ensuite le volet pédagogique. Or, le développement des pratiques artistiques et culturelles en milieu éducatif dépend absolument de la capacité des enseignants à s'impliquer et à devenir des relais entre le monde artistique et les élèves. Ceci ne peut se produire sans une sensibilisation et une formation particulièrement approfondie. Certains ont émis l'espoir que le rattachement des IUFM aux universités puisse remédier à cette lacune.

Pour perdurer et se développer, les initiatives d'éducation artistique et culturelle nécessitent également le concours administratif et financier de comités de pilotage territoriaux impliquant, à côté des communes, les départements et la région. Les projets inscrits dans la durée sont en effet bien plus bénéfiques pour les élèves que les actions ponctuelles dispersées. Ce type d'initiatives doit aussi donner lieu à la constitution d'outils d'évaluation dans le court et dans le long terme.

Cette première séance plénière organisée en région s'est révélée très éclairante. Les problèmes mis au jour et les solutions évoquées n'ont pas paru radicalement nouveaux. Cependant, il était utile de mesurer ainsi sur le terrain, au plus près de la réalité humaine vécue par les acteurs, et à travers leurs propres représentations, les facteurs qui contribuent à favoriser ou à nuire au développement de l'éducation artistique et culturelle.

SEANCE PLENIERE DU 24 AVRIL 2007

L'action pédagogique de la Cité de l'architecture et du patrimoine

Personnes auditionnées :

M. François DE MAZIERES, président de la Cité de l'architecture et du patrimoine,

M. Robert DULAU, conservateur en chef du patrimoine et M. Pascal Mory, architecte, responsables du projet « Le Corbusier »,

Mme Mireille GRUBERT, directrice de l'Ecole de Chaillot,

Mme Anne RUELLAND, directrice du Service des publics de la Cité de l'architecture et du patrimoine.

Considérée comme un art appliqué, l'architecture peut être vue aussi bien comme une discipline artistique et technique que comme une activité pratique qui intervient sur les espaces et les cadres de vie. Cette nature hybride et transversale la rend particulièrement propice à l'éducation artistique et culturelle. La diversité des actions menées par la Cité de l'architecture et du patrimoine constitue une remarquable illustration du potentiel éducatif que revêt la sensibilisation à l'architecture. D'une part, le champ important de connaissances qu'elle recouvre se prête volontiers à l'approche transversale ; d'autre part, elle soulève des thématiques essentielles comme la relation de l'homme à son habitat, la gestion de l'environnement, la relation du passé au présent à travers les lieux de mémoire, etc. Autant de questions qui, au-delà de l'art et de la culture, engagent une réflexion sur les valeurs, la citoyenneté et qui peuvent pleinement concourir à l'édification d'une conscience critique.

La synthèse entre les dimensions historique et patrimoniale, contemporaine et créative, culturelle et sociale

La mission première de la Cité de l'architecture et du patrimoine est la promotion du dialogue entre l'architecture du présent et du passé. Il s'agit de rompre avec la tendance à sectoriser patrimoine historique et création contemporaine, et de faire en sorte que la valeur de chaque forme architecturale, ancienne ou récente, soit reconnue pour elle-même ainsi que par sa mise en rapport diachronique avec d'autres œuvres.

Ce principe était déjà à l'œuvre dans le premier Musée des Monuments de France : sensibiliser à la protection et à la restauration du patrimoine ancien mais également mettre en valeur le patrimoine contemporain. Ainsi, tout en menant une action soutenue en faveur de la création contemporaine et de l'expérimentation, la Cité de l'architecture et du patrimoine cherche à valoriser l'ancrage historique des créations et des politiques urbaines actuelles.

Cette philosophie est également sensible dans la formation dispensée par l'École d'architecture de Chaillot, en particulier dans les filières « aménagement et patrimoine », et dans les coopérations internationales. L'enseignement comprend un travail de sensibilisation à la gestion raisonnée des territoires dans le respect du patrimoine ancien. De même, les élèves architectes spécialistes des questions de patrimoine sont amenés à intégrer les aspects culturels, économiques et sociaux d'un lieu, en privilégiant des solutions de développement qui associent l'ancien et le nouveau.

Une forte vocation pédagogique

L'architecture représente une ressource éducative très riche et constitue un point d'entrée idéal pour la sensibilisation à un grand nombre d'expressions artistiques et culturelles. Les dispositifs pédagogiques conçus par les équipes du service des relations avec le public accordent une importance très grande à l'expérience sensible dans l'appréhension de l'architecture. Elle invite à s'interroger sur l'agencement des espaces, sur la structure interne et externe d'une construction. La connaissance et le sens critique se construisent à partir de cette expérience sensible, à travers l'acquisition progressive de clés théoriques et méthodologiques. Dans cette perspective, les ateliers, animations et parcours éducatifs se veulent accessibles et adaptés au niveau et aux besoins propres à chaque tranche d'âge.

La dimension pratique est valorisée à travers des ateliers accompagnant les expositions et dans lesquels l'observation, le « ressenti » et la manipulation d'objets ont une grande place. Les actions pédagogiques mettent l'accent sur le principe de liberté dans la création. Une grande latitude est ainsi offerte aux enfants dans leur exploration – guidée – du champ des possibles. Divers types de visites et de cours thématiques sont aussi proposés à un public d'adultes qui souhaite acquérir ou approfondir des notions d'architecture. Quant à eux, les programmes destinés plus particulièrement aux adolescents cherchent à les sensibiliser à l'aspect fonctionnel et technique ainsi qu'à susciter un questionnement critique sur les lieux qui composent leur cadre de vie.

La mise en place de partenariats avec le milieu éducatif constitue un important volet de l'action pédagogique de la Cité. Le projet de reconstitution

d'un appartement de la Cité Radieuse de Le Corbusier a ainsi été élaboré en partenariat avec 17 lycées professionnels de trois académies d'Ile-de-France qui se sont investis, chacun dans leur domaine de spécialisation, dans un travail technique, de recherche et d'observation. Il s'agit, à travers leur propre implication dans la construction, de rendre visibles à ces élèves les liens essentiels entre les arts, les techniques et les métiers du bâtiment, dans un processus de valorisation mutuelle. Autour de cette réalisation technique, un travail de recherche est mené qui conduit les élèves à découvrir la dimension culturelle des métiers liés à l'architecture. Au-delà, il s'agit de conduire ces jeunes vers la découverte plus large de l'architecture et du patrimoine à travers les collections du musée. Le succès de ce projet mené sur cinq ans encourage la Cité à le renouveler.

Replacer l'architecture dans une perspective citoyenne

Convaincue de la place centrale de l'architecture dans les thématiques sociétales d'aujourd'hui, la Cité de l'architecture et du patrimoine mène une action pédagogique guidée par la volonté d'impliquer différents publics dans les problématiques d'urbanisme, de protection du patrimoine et de développement. Ceci se joue tout d'abord au niveau de la cellule familiale pour laquelle sont conçues des opérations de découverte du patrimoine à travers des exercices d'observation active. Les équipes pédagogiques du service des relations au public visent en effet à générer des approches critiques et dynamiques au sein des familles, approches qui pourront être ensuite reproduites dans divers environnements.

S'agissant des opérations visant des publics scolaires, l'élaboration d'action en coopération avec les écoles constitue l'une des principales perspectives de développement de la politique éducative de la Cité. Ceci exige de la part de ses services pédagogiques, l'extension des formations spécifiquement destinées aux enseignants souhaitant s'investir dans les partenariats. Insuffisamment préparés pour mener de tels projets du fait du manque de formation et de sensibilisation aux disciplines artistiques et culturelles en IUFM, les enseignants sont les premiers à solliciter ce type de formation, qui leur offre des directives et un cadre de travail solide. Le principal problème pour le Service des relations au public est donc le manque de postes de médiateurs culturels capables d'assurer ce lien entre l'institution et les enseignants.

L'Ecole de Chaillot

Fidèle à sa vocation première qui est de former les architectes et urbanistes d'Etat, l'Ecole de Chaillot offre aux professionnels de l'architecture et de

l'urbanisme des spécialisations dans les filières de l'aménagement du territoire et du patrimoine. Elle fonctionne en partenariat avec l'Ecole des Ponts et Chaussées, dont elle est l'école d'application. Cette école pilote a su gagner une stature internationale en créant des programmes de coopération à l'étranger. Depuis son intégration à la Cité de l'architecture et du patrimoine, elle a pu diversifier ses actions et développer des formations destinées spécifiquement aux élus des collectivités territoriales, principaux décideurs dans les projets d'urbanisme. Privilégiant les rencontres et les dialogues avec de grands architectes, le cycle «Architecture et Maîtrise d'Ouvrage » leur fournir de nombreux éléments destinés à éclairer leurs choix. D'autres types de formation prises en charge par les enseignants de l'Ecole de Chaillot sont également proposés au grand public, signe d'une volonté d'engager le plus grand nombre dans une réflexion sur les problématiques du patrimoine et de l'urbanisme.

SEANCE PLENIERE DU 25 SEPTEMBRE 2007

Etat des lieux dans le primaire

Présentation du rapport de l'Inspection Générale : « La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire » (mai 2007)

Personnes auditionnées

Mmes Viviane BOUYASSE et Christine SAINT-MARC, inspectrices générales de l'Education nationale, groupe de l'enseignement primaire ;
MM. Vincent MAESTRACCI et Jean-Yves MOIRIN, inspecteurs généraux de l'Education nationale, groupe de l'enseignement et de l'éducation artistique ;
Mmes Christine MARTIN et Catherine TOMASSO, enseignantes à l'école élémentaire,
Mme Agnès BOURBONNAIS et M. Daniel GUYOT, conseillers pédagogiques départementaux en arts visuels,
Mme Marie-Laure COTTE, conseillère pédagogique départementale en éducation musicale.

* * *

Cette séance avait pour objet de présenter le rapport des enquêtes menées par les inspecteurs généraux de l'Education nationale, commandé sur la suggestion du Haut Conseil lors de sa séance plénière du 29 mai 2006, et remis au ministre de l'Education nationale en mai 2007. Les débats ont permis de mettre en évidence quatre problématiques essentielles :

- 1/ le manque de moyens et de compétences dont disposent les enseignants pour intégrer pleinement l'éducation artistique et culturelle à leur enseignement ;
- 2/ le rôle joué par l'investissement personnel de l'enseignant dans la réussite de tout projet d'éducation artistique et culturelle, une dépendance qui pose le problème de l'égalité des élèves pour accéder à cet enseignement ;
- 3/ l'utilité de l'intervention d'équipes pédagogiques élargies (conseillers pédagogiques et artistes partenaires en particulier) et, pourtant, la difficulté à établir les partenariats entre ces équipes et le corps enseignant ;
- 4/ en dépit de sa difficulté, le caractère indispensable de l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle pour sa valorisation et sa crédibilité.

Dans sa présentation du rapport, Mme Viviane Bouysse évoque la situation de l'enseignement des arts visuels et les conditions de travail de l'enseignant. Elle fait remarquer le manque de clarté et de lisibilité des textes d'instructions concernant l'éducation artistique ; le flou des conceptions comme l'absence de références lisibles et solides, ne facilitant pas leur interprétation par les enseignants. Par ailleurs, le contenu de ces textes traite davantage de l'action culturelle périphérique que du travail pédagogique à proprement parler, et la représentation selon laquelle cet enseignement serait essentiellement facultatif, s'en trouve renforcée.

Quant à eux, les enseignants soulignent les difficultés particulières qu'ils éprouvent dans le domaine des arts visuels. Alors qu'ils mesurent l'importance de cette éducation artistique pour les élèves, ils considèrent ne pas avoir les compétences suffisantes pour la conduire de façon satisfaisante. Il en résulte l'absence des caractères de régularité, de systématisme et de cohérence qui revêtent les autres enseignements. Ils évoquent aussi l'absence relative de pilotage, le manque de coordination entre les actions culturelles et la juxtaposition qui en résulte.

La transversalité

Au cours de la discussion, l'éducation artistique est évoquée maintes fois sur le plan de la transversalité avec les autres disciplines. Celle-ci est jugée comme un élément favorable à l'intégration de l'ensemble des savoirs par les élèves. Des projets artistiques comme « Tête-à-tête », mené par Daniel Guyot en partenariat avec le Musée du Louvre, et « Dire, chanter et illustrer la poésie », dans lequel est intervenu Claude Parent, ont pour caractéristique d'établir un lien entre les disciplines artistiques et le reste de l'enseignement. En particulier, Daniel Guyot montre comment les travaux plastiques peuvent donner lieu à des restitutions qui mobilisent chez les élèves la pratique du langage oral et écrit, et ainsi facilitent chez les plus rétifs d'entre eux, l'appropriation de ces moyens d'expression. La transversalité concerne aussi le travail des enseignants. Davantage que d'autres disciplines, l'éducation artistique et culturelle doit se comprendre dans la perspective du développement d'une polyvalence utile à l'assimilation des autres matières.

Les programmes et le pilotage

D'après l'audition de Mmes Christine Martin et Catherine Tomasso, M. Jacques Lassalle constate que les enseignants souhaitent recevoir des orientations claires mais aussi disposer d'une marge d'autonomie qui leur permette de

s'approprier cet enseignement. Vivianne Bouysse souligne que ce problème de l'autonomie de l'enseignant doit aussi prendre en compte l'exigence d'équité et le droit pour tous les élèves à recevoir cet enseignement. M. François de Mazières avait déjà évoqué l'inégalité où conduit une éducation artistique trop dépendante de la compétence ou du bon vouloir de l'enseignant. Les programmes constituent donc une garantie puisqu'ils définissent les mêmes objectifs concrets pour tous, tout en ménageant aux enseignants la capacité d'adapter leur enseignement. Leur caractère flou et imprécis est toutefois jugé comme un frein au développement de l'éducation artistique et culturelle. Il reviendrait au pilotage départemental d'assurer l'optimisation des moyens comme la coordination des enseignants dans l'usage des ressources locales. Ces ressources existent mais ne paraissent pas suffisamment mobilisées. Le rôle des conseillers pédagogiques paraît ici essentiel. Un consensus s'établit autour du constat de leur nombre insuffisant. Catherine Tommaso souligne aussi un problème de communication entre eux et les enseignants.

Le parrainage d'une classe par un artiste

Didier Lockwood rappelle l'utilité d'insérer les artistes dans le milieu pédagogique. Il propose de mettre en place dans le domaine des arts visuels un type de parrainage ayant fait la preuve de son efficacité dans le domaine musical. Il s'agit d'établir une correspondance suivie entre un artiste et une classe grâce à la création d'un site internet. Peu coûteux, ce dispositif permet de créer des liens multiples entre le travail de l'artiste et les enseignements artistiques et culturels développés en classe. Daniel Guyot remarque que ce type de projet, dans la mesure où il ne concerne qu'un enseignant et sa classe, est peu favorable au principe du travail d'équipe entre enseignants. Il recommande plutôt son application à l'échelle de tout un établissement. *A contrario*, M. Didier Lockwood souligne les avantages du partenariat individualisé qui permet la personnalisation de l'enseignement et le partage d'expériences plus intenses pour les élèves.

Difficultés propres aux arts visuels

M. Jean-Yves Moirin éclaire la difficulté qu'ont les enseignants à appréhender l'éducation aux arts visuels. Il montre comment l'on est passé d'un enseignement où les repères étaient simples à une discipline intellectualisée et complexe dont la portée théorique constitue parfois un obstacle. S'il ne saurait être question de renoncer à cette nouvelle dimension, tous s'accordent sur la nécessité de rendre sa place à l'apprentissage du dessin. Claude Parent souligne la

dimension de langage universel que revêt le dessin, et son utilité pour aborder la plupart des formes artistiques.

L'évaluation de l'éducation artistique et culturelle

L'évaluation de l'éducation artistique est jugée indispensable à la valorisation de cet enseignement aux yeux des élèves, des parents et des enseignants. Comme pour les autres matières, il est essentiel de pouvoir juger des compétences et des acquis à l'issue de la scolarité. Sans doute faut-il privilégier des méthodes adaptées. Les qualités de certains moyens sont évoquées, notamment les livrets de compétences des élèves. L'enseignante Marie-Laure Cotte remarque par ailleurs que les représentations artistiques auxquelles assistent les parents permettent une appréciation pertinente des compétences acquises. Pour Vivianne Bouysse, l'amélioration de l'évaluation passe par une redéfinition des programmes scolaires et une identification précise des acquis que l'on entend évaluer. Vincent Maestracci remarque l'existence d'un consensus nouveau au sein de l'Education nationale sur la nécessité de cette évaluation.

SEANCE PLENIERE DU 30 OCTOBRE 2007

Le rôle de la ville dans l'enseignement artistique et culturel périscolaire : l'exemple de la ville de Paris

Personnes auditionnées:

M. Bernard BONNASSIEUX, sous-directeur de l'action éducative et périscolaire de la ville de Paris,

Mme Christiane CLAIRON-LENFANT, conseillère pour le développement et l'action territoriale à la DRAC Ile-de-France,

M. Jean-Pierre REISMANN, chef du Service du développement et de l'action territoriale (SDAT) à la DRAC Ile-de-France,

M. Jean-Marie TOURATIER, délégué académique à l'action culturelle au rectorat de Paris.

* * *

Cette séance a réuni divers acteurs administratifs de l'éducation artistique et culturelle à Paris, travaillant au sein de trois institutions : le rectorat de Paris, la mairie de Paris, la DRAC Ile-de-France. Son but était d'établir un état des lieux des actions culturelles scolaires et périscolaires mises en œuvre dans la capitale, et de faire dialoguer les intervenants sur leurs expériences, les objectifs, les moyens et les difficultés quotidiennes de leur travail. Elle fut l'occasion de mettre en lumière des caractéristiques de l'éducation artistique et culturelle spécifiques à Paris et, particulièrement, de l'originalité locale que constitue le corps des « Professeurs de la Ville de Paris ». Il s'agissait aussi de recueillir des exemples positifs et des suggestions émanant de ces différentes instances appelées à une coopération toujours plus étroite dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle.

Ainsi, cette séance rejoint différentes préoccupations majeures du Haut Conseil, qui sont autant d'enjeux pour l'éducation artistique et culturelle :

- la coordination des institutions politiques en vue d'un développement cohérent, orienté mais ouvert, de l'éducation artistique et culturelle, prenant en compte la nécessaire adaptation aux situations singulières des quartiers et des établissements ;

- l'articulation des champs scolaire et périscolaire sur des plans divers : formes, acteurs, objectifs de l'action ;

- la possibilité d'une évaluation et d'une mutualisation des meilleures pratiques ;
- les moyens pour généraliser ces meilleures pratiques, tant sur le plan du territoire que sur celui de la gamme de l'offre culturelle.

Missions et objectifs des trois acteurs institutionnels

La ville de Paris a pour particularité d'orienter et de financer les actions éducatives scolaires et périscolaires, dont les activités à dominante artistique et culturelle, par le biais de son service de l'action éducative et périscolaire rattaché à la direction des affaires scolaires. M. Bonnassieux souligne le dommageable cloisonnement administratif qui coupe ce service de la direction des affaires culturelles, alors même qu'il s'efforce d'orienter l'offre scolaire et périscolaire existante vers des activités à dominante artistique et culturelle. Les objectifs que la direction des affaires scolaires a réunis dans la Charte Educative sont l'enrichissement de la personnalité de l'enfant, l'accès à la culture au sens large en vue de développer sa sensibilité et sa réflexion personnelle.

Au cours de la séance a été soulignée à diverses reprises la difficulté à évaluer objectivement l'atteinte de ces objectifs. Il apparaît que les effets positifs les plus visibles relèvent surtout du comportement de l'enfant : moins d'agitation, plus de confiance en soi, plus grande curiosité. L'impact de ces activités sur les dispositions scolaires, particulièrement dans d'autres disciplines, reste difficile à mesurer. Enfin, ces activités scolaires et périscolaires touchent également à l'objectif de l'intégration sociale, et en cela relèvent pleinement d'une politique de la ville au sens large.

Le délégué académique à l'action culturelle du rectorat de Paris, M. Touratier, suit tous les enseignements artistiques qui jalonnent les parcours primaire et secondaire. Il joue un rôle majeur dans la constitution de partenariats entre les institutions culturelles parisiennes et les établissements. En particulier, il assure l'évaluation des intervenants qui désirent collaborer avec l'Education Nationale. Enfin, il lui revient d'appuyer les mises à disposition d'enseignants au sein des services pédagogiques d'institutions culturelles.

Le service du développement et de l'action territoriale de la DRAC est transversal. Sa mission est interministérielle car elle se situe au carrefour de la politique éducative relayée par le rectorat et de la politique d'aménagement culturel du territoire relayée par la ville de Paris. M. Reismann et Mme Clairon-Lenfant travaillent pour croiser les moyens des différentes instances, mais sont confrontés à une organisation interne compliquée (divisions en services sectoriels associés aux divers domaines artistiques). Il leur appartient de promouvoir des interlocuteurs dans les différents établissements culturels en relation avec la DRAC. Ils œuvrent aussi, par le dialogue avec l'administration centrale, à inscrire

l'éducation artistique et culturelle au centre des contrats d'objectifs et de moyens signés par les établissements publics. Par ailleurs, ils doivent veiller à la prise en compte de la dimension culturelle dans les projets d'établissements des établissements scolaires. Leur service mène aussi une politique territoriale qui a pour priorité l'action dans les territoires éloignés des centres culturels ou difficiles.

Etat des lieux de l'offre parisienne : atouts, revers, difficultés

La spécificité majeure est l'existence d'un corps de professeurs spécialisés, rémunérés par la ville de Paris. Ces professeurs sélectionnés par un concours de haut niveau, interviennent durant le temps scolaire des classes élémentaires dans les domaines de l'éducation physique et sportive, de l'éducation musicale et des arts plastiques (une heure des trois heures consacrées à l'éducation artistique). Ils animent également des actions dans le cadre de partenariats avec des écoles. Ces enseignants représentent un véritable atout pour l'éducation artistique et culturelle parisienne, comme le souligne Bernard Bonnassieux. Tous les interlocuteurs s'accordent sur ce point, tout en regrettant que ce système ne soit pas étendu aux classes maternelles et ne concerne pas le théâtre et la danse, laquelle demeure souvent dépendante de l'Education Physique et Sportive (EPS). Jean-Marie Touratier fait également remarquer l'effet pervers pour l'Education Nationale : dans les classes, les enseignants se désinvestissent lors des cours des Professeurs de la Ville de Paris (PVP) ; dans les IUFM parisiens, la carence nationale de la formation artistique est accrue par la négligence locale due à l'idée fausse que le maître sera déchargé de cet enseignement grâce aux PVP. Or, le bon fonctionnement du système dépend évidemment d'une articulation entre le travail du PVP et celui de l'enseignant. Il porte ses fruits lors d'une éducation artistique menée à deux, voire à trois, par exemple dans le cas d'un partenariat avec un intervenant dans une institution culturelle. Ainsi l'exemple des PVP montre bien que la réussite réside dans une coopération de l'Education nationale, des collectivités territoriales et du ministère de la culture, à toutes les échelles (rectorat, municipalité, DRAC ; enseignants, PVP, intervenants) en vue d'une complémentarité de l'offre.

La ville de Paris finance également un grand nombre d'activités scolaires : les classes à Projet Artistique et Culturel (PAC), financées à parité avec l'éducation nationale, les classes de découvertes, et tout particulièrement le projet « classe à Paris » qui vise à la découverte du très riche patrimoine parisien, ou encore les actions de lecture du centre « Paris Lecture », qui mobilisent des enseignants et des PVP. L'éducation artistique et culturelle, en tant qu'elle vise au développement personnel, culturel de l'enfant, et à son intégration sociale, a pleinement sa place dans le temps hors-scolaire et peut contribuer au renforcement

des tissus sociaux. La ville de Paris y contribue donc également en finançant les activités périscolaires le mercredi après-midi et durant les vacances scolaires. Un débat s'engage autour de l'instauration prochaine d'activités dans la tranche horaire 17-19h. Les intervenants admettent que l'action artistique et culturelle en temps périscolaire se heurte à trois obstacles majeurs : la prédominance des activités sportives ou des activités d'aide aux devoirs les mercredis après-midi, qui jouissent de plus de crédit auprès des parents et des enfants ; le risque que les activités artistiques soient finalement l'apanage des élèves favorisés et de bon niveau engendre une tension entre la nécessité d'attirer les enfants et l'exigence d'actions de qualités qui ne soient pas vécues comme purement ludiques ; la difficulté, dans le temps imparti, d'organiser les sorties, essentielles pour leur permettre de réelles découvertes artistiques dans leur propre ville.

Enfin, la ville de Paris subventionne également des institutions culturelles, comme le Théâtre du Châtelet, qui mettent des moyens à disposition des établissements scolaires et proposent des partenariats variés.

Les défis posés par la spécificité du territoire et de l'offre culturelle

La surabondance de l'offre peut paradoxalement devenir un handicap. La quantité risque souvent de nuire à la qualité, dans un domaine où il est particulièrement important de promouvoir des actions personnalisées. Il s'avère ainsi difficile de trouver à Paris une structure de taille réduite avec laquelle un partenariat ciblé soit aisé à construire. Les enseignants se heurtent souvent à la difficulté de trouver un interlocuteur dans les grands établissements à dimension nationale, qui n'ont pas nécessairement une politique éducative tournée vers les publics de proximité. Les relations privilégiées entre un centre culturel municipal et un établissement scolaire local, que l'on trouve dans les communes plus démunies culturellement, sont plus ardues à nouer dans la capitale.

Cette multiplication des intervenants a motivé M. Touratier à créer une habilitation des intervenants à travailler avec l'Education nationale. Du côté des services pédagogiques des institutions, la présence d'enseignants de l'Education nationale mis à disposition est l'une des solutions créées par le rectorat.

Le territoire parisien lui-même, du fait de son relatif enclavement, est source d'un certain nombre de handicaps pour l'éducation artistique et culturelle, qui suppose la mobilité des acteurs comme des élèves. Le coût foncier est tel que la ville est très en retard en ce qui concerne les résidences d'artistes et les centres culturels. Le clivage entre les quartiers périphériques et les quartiers centraux, et *a fortiori*, la regrettable césure entre la ville intra-muros et la banlieue, créent un cloisonnement que la DRAC Ile-de-France s'efforce de réduire. Ainsi, Paris, territoire restreint mais doté d'un grand nombre d'établissements, rend difficile à la fois l'accès à l'offre de proximité et le déplacement vers le plus lointain.

Ces paradoxes parisiens qui compliquent l'accès à l'offre se retrouvent également dans le champ de la coopération administrative. M. Reismann fait remarquer que les institutions placées sous tutelle du ministère de la culture, et dont la mission éducative est plus que jamais mise en avant, ont rarement le réflexe de dialoguer avec la DRAC. Alors que la politique culturelle est largement décentralisée sur le plan des moyens et des initiatives, et qu'elle relève pleinement de l'échelon régional, il se produit à Paris une confusion entre les missions, due à la cohabitation sur le même territoire de la DRAC et de l'administration centrale. Ainsi la DRAC Ile-de-France recouvre trois académies, mais ne bénéficie pas de moyens humains suffisants.

Les moyens et les difficultés d'une généralisation des atouts parisiens à l'ensemble du territoire national

Le corps des PVP constitue un coût très important que l'immense majorité des communes ne peut assumer pour l'éducation artistique et culturelle, comme l'a souligné M. Bonnassieux. Marseille et Lyon ont imité ce système, mais les possibilités d'extension dans le territoire français sont quasi-nulles. Cet obstacle pose en fait la question cruciale de la formation en IUFM, incontestablement défailante dans le domaine artistique et culturel. En effet, les instituts de formation de l'éducation nationale restent la courroie de transmission indispensable de la politique éducative nationale, et eux seuls peuvent garantir un développement harmonieux de l'enseignement scolaire artistique et culturel. Mais selon Christiane Clairon-Lenfant, on ne peut demander aux professeurs des écoles de savoir pratiquer et enseigner les matières artistiques en plus des dix disciplines qu'ils doivent traiter.

Les interlocuteurs s'accordent pour dire qu'il est illusoire d'attendre des enseignants qu'ils deviennent des spécialistes dans le domaine artistique et culturel. Or, il paraît essentiel que les élèves soient mis en relation avec des artistes véritables, pourvus d'une motivation et de qualifications pour la transmission pédagogique. De ce constat découlent deux propositions concernant la formation :

– Les IUFM pourraient délivrer un enseignement préparant les futurs enseignants à l'organisation d'activités artistiques et culturelles : trouver des informations concernant l'offre culturelle territoriale, exploiter les ressources documentaires, construire des partenariats avec des établissements culturels, monter des projets avec des intervenants qualifiés. Ceci suppose de mettre à la disposition des enseignants des centres de ressources, mais aussi de favoriser le dialogue entre la formation en IUFM et les formations des PVP et des intervenants.

– Rick Odums constate que les écoles d’art ainsi que la formation du Diplôme d’Etat sont dépourvues d’une formation à l’intervention en milieu scolaire. La création d’une spécialité vouée à cela pourrait être une réponse à la double exigence de qualité artistique et de capacité pédagogique que ne remplissent pas toujours les intervenants. M. Touratier approuve cette proposition et évoque des exemples allant dans ce sens (l’école des Beaux-Arts de Cergy-Pontoise, les intentions du nouveau directeur du conservatoire d’arts dramatiques Daniel Mesguich). La création des Centres de Formation des Musiciens Intervenants allait dans ce même sens, rappelle Pierre Baqué, mais elle a été interrompue faute de crédits.

L’école hors les murs, l’école insérée dans un territoire, l’école ouverte

Il ressort de cette séance que le milieu scolaire doit entretenir des rapports plus étroits avec le territoire local et national, et avec l’espace de citoyenneté en général, notamment *via* les actions périscolaires. L’éducation artistique et culturelle se situe précisément dans cette double perspective, en se donnant pour objectif à la fois de mettre l’enfant en contact avec les richesses patrimoniales de la région et de conférer à l’espace scolaire une ouverture culturelle plus grande, susceptible de le rendre plus attractif et épanouissant.

L’importance de la mobilité apparaît dans l’évocation de partenariats qui prolongent le dispositif scolaire hors les murs : ainsi les sorties relevant d’un véritable projet pédagogique sont-elles un moyen « d’exporter » la vie scolaire en dehors de l’établissement scolaire. M. Touratier évoque une expérience menée dans le XXe arrondissement. Le rectorat, la direction des affaires scolaires de la Ville et les élus de l’arrondissement ont travaillé sur la question de l’articulation de temps scolaire et du temps périscolaire, ce qui a abouti à un dispositif de rencontres entre chefs d’établissements, enseignants, associations de quartier, parents pour discuter du continuum entre l’école et la vie périscolaire. L’instauration de dialogues de ce type répond à la nécessité de tisser des réseaux favorables à l’intégration de l’éducation scolaire à un territoire, comme d’accroître les échanges entre l’ensemble des acteurs de l’éducation.

Il apparaît que l’école peut également intégrer un projet culturel ambitieux en son sein, comme en témoigne l’expérience du collège Utrillo. Le projet qui associait la ville de Paris et la DRAC, visait la création d’une résidence d’écrivain pour trois années. Croisant des approches habituelles (ateliers artistiques) et un projet plus spécifique émanant du dispositif « école ouverte » au sein d’un territoire classé « politique de la ville », ce projet a rencontré un grand succès et a permis de rapprocher, chez les élèves, la notion de travail et celle liée au plaisir généré par l’art et la culture.

La collaboration avec les établissements culturels

Les grands moyens et l'offre culturelle très riche de Paris permettent d'aller dans la voie de l'expérimentation. Certaines expériences sont très porteuses et gagnent à être imitées ou approfondies. Ainsi, avec les grands établissements culturels, dont le Louvre est la figure emblématique, il est essentiel de développer, en plus des activités relevant d'une offre standardisée, des partenariats ciblés, par exemple en direction des établissements scolaires de zone prioritaire. La relation avec le rectorat peut donc être fondée sur l'échange de services et de compétences : le rectorat aide l'institution à produire des outils pédagogiques performants qui servent de modèle à l'action éducative et, en échange, l'institution noue des partenariats spécifiques avec des établissements scolaires identifiés par le rectorat. Les expériences les plus prometteuses sont celles du partenariat engagées avec les institutions culturelles les plus récentes, comme le Musée du quai Branly, la Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration. Le dialogue entre l'ensemble des partenaires y accompagne en effet toutes les étapes de la mise en place du service pédagogique. De ce fait, l'élaboration de celui-ci répond particulièrement bien aux attentes et aux objectifs défendus par chacun de ces partenaires.

De nombreuses institutions étant financées par la DRAC et par la ville, il faut donc prioritairement commencer par s'appuyer sur celles-ci pour développer l'éducation artistique et culturelle. Mme Clairon-Lenfant regrette qu'il n'y ait parfois pas d'approfondissement de l'existant. Des pôles régionaux en éducation artistique et culturelle (PREAC) qui structurent l'information, se sont toutefois progressivement développés dans les DRAC. La proposition du Haut Conseil visant à créer un observatoire des bonnes pratiques d'éducation artistique et culturelle et à se constituer comme un centre de ressources sur ce sujet, est donc bien accueillie.

SEANCE PLENIERE DU 18 DECEMBRE 2007

L'histoire de l'art dans la scolarité : vers un enseignement d'histoire des arts obligatoire

Personnes auditionnées :

M. Erwan BOMSTEIN-ERB, enseignant, directeur du *Canal Educatif à la Demande*,

M. Philippe BORDES, directeur des études et de la recherche à l'Institut National d'Histoire de l'Art,

M. Philippe DUREY, directeur de l'Ecole du Louvre, président du Comité Français d'Histoire de l'Art,

M. Alexandre GADY, maître de conférences en histoire de l'art et de l'architecture à l'Université de Paris IV,

Mme Geneviève GALLOT, directrice de l'Institut National du Patrimoine,

M. Barthélémy JOBERT, professeur d'histoire de l'art à l'Université de Paris IV,

M. Jean-Michel LENIAUD, professeur d'histoire de l'art, directeur d'études à l'École pratique des hautes études et professeur à l'École nationale des chartes,

Mme Antoinette LENORMAND-ROMAIN, directrice générale de l'Institut National d'Histoire de l'Art,

M. Gérard MONNIER, professeur émérite de l'Université de Paris I,

M. Dominique POULOT, professeur d'histoire du patrimoine à l'Université de Paris I,

M. Roland RECHT, professeur titulaire de la chaire d'histoire de l'art européen médiéval et moderne au Collège de France,

M. Pierre ROSENBERG, membre de l'Académie française, ancien président-directeur du Musée du Louvre.

* * *

Contrairement aux habitudes, le nombre de personnes invitées à cette séance était particulièrement important. Le Haut Conseil voulait ainsi marquer sa volonté de contribuer à la réflexion et de faire avancer le débat sur l'introduction d'un enseignement obligatoire d'histoire des arts dans la scolarité du primaire et du secondaire. Il s'agissait aussi de faire une large place à tous les points de vue sur cette question, notamment à ceux des historiens de l'art qui s'estiment insuffisamment impliqués dans la réflexion gouvernementale. Les débats n'ont pas manqué d'évoquer les travaux en cours de la mission confiée à M. Pierre

Baqué par la Direction générale de l'enseignement scolaire, au sujet des programmes d'histoire des arts dans l'ensemble de la scolarité primaire et secondaire. Le contenu, les modalités et la mise en place de cet enseignement sont l'objet de divergences que cette séance voulait clarifier.

La discussion a été structurée par trois questions principales :

- la définition, le contenu de la discipline et ses liens avec la recherche universitaire,
- les méthodes et dispositifs les mieux adaptés au contexte actuel de l'organisation scolaire,
- le recrutement et la formation des enseignants en charge de la discipline.

Quels contenus pour quelle discipline ?

Cette question soulève le problème de l'institutionnalisation de la discipline universitaire d'histoire de l'art et de sa relation avec d'autres disciplines, universitaires et non universitaires. Les facultés d'histoire de l'art ont connu ces dernières années un élargissement de leur champ de recherche, notamment aux études cinématographiques, alors que la discipline évoluait dans ses théories et ses méthodes sous l'influence d'autres sciences sociales comme la sociologie, l'anthropologie et d'une manière plus générale l'histoire culturelle. Outre la peinture, la gravure, la sculpture, l'architecture et l'archéologie, les facultés d'histoire de l'art s'intéressent désormais aux arts décoratifs, au design, à la photographie, au cinéma et même, pour certaines d'entre elles, aux images numériques.

L'ensemble des participants s'est donc accordé pour souligner la complexité de la définition des contenus d'une discipline qui, par ailleurs, souffre d'un manque d'unité épistémologique et d'une reconnaissance insuffisante dans la société française. Partagé par d'autres sciences humaines, ce manque de reconnaissance est d'autant plus sensible que la discipline demeure obscure aux yeux d'un grand nombre de nos contemporains, notamment du fait de son inexistence dans le primaire et le secondaire. Une telle ignorance est par ailleurs étroitement liée à l'absence de débouchés de la filière histoire de l'art à l'université. Dans ce contexte, l'introduction d'un enseignement obligatoire est perçue comme une voie d'amélioration évidente.

*Les méthodes et les dispositifs les mieux adaptés
au contexte de l'organisation scolaire*

Selon M. Pierre Baqué, la mise en place d'un enseignement d'histoire des arts dans le cadre de la scolarité obligatoire bénéficie de l'expérience des 127 lycées qui disposent de cette option depuis 1993. Assuré par quatre à sept professeurs dans chaque établissement, qui apportent leurs différentes spécialités après une certification complémentaire, cet enseignement pluridisciplinaire cherche à envisager l'ensemble des formes artistiques en se structurant autour de l'histoire de l'art. Comme le futur enseignement destiné à tous les élèves, il n'a pas l'ambition de former des spécialistes mais d'éveiller la curiosité et la sensibilité esthétique, ainsi que de former le goût en privilégiant le patrimoine local et le cadre urbain.

L'adaptation de l'histoire de l'art au contexte de l'organisation scolaire actuelle pose la question de l'articulation entre histoire de l'art et histoire des arts et, surtout, du lien entre la discipline universitaire et son enseignement dans le cadre scolaire. Ce point de passage très important a retenu l'attention des intervenants. L'enjeu est en effet de favoriser des échanges dans les deux sens : comme l'enseignement dans le secondaire prépare mieux les futurs étudiants au supérieur, le contenu des programmes scolaires doit rendre compte des avancées de la recherche. M. Philippe Bordes rappelle l'importance d'une réflexion sur la didactique qui permet d'infuser dans les programmes et les contenus du secondaire l'apport théorique et méthodologique le plus neuf, issu de la recherche en histoire de l'art. Cependant, M. Dominique Poulot prend exemple sur la géographie pour justifier la nécessité de conserver une certaine distance entre les développements universitaires et scolaires d'une discipline.

L'étude des rapports entre l'histoire de l'art et les autres disciplines soulève la question de la place de la chronologie historique. Si M. Jean-Michel Leniaud insiste sur le fait que l'histoire doit être nécessairement la colonne vertébrale d'un enseignement d'histoire de l'art, il conçoit avec d'autres qu'une approche thématique peut se révéler féconde. Cette démarche autorise notamment la mise en relation de différents types de discours. Par ailleurs, la chronologie telle qu'elle est appréhendée par l'enseignement d'histoire permet de poser des repères, mais elle souffre néanmoins d'une prédominance de la période contemporaine dans les programmes actuels. Pour sa part, M. Gérard Monnier propose de s'extraire de la stricte chronologie pour utiliser comme point d'entrée les périodes de l'histoire de l'art les plus populaires : la familiarité très répandue des élèves avec l'Égypte ancienne ou Van Gogh faciliterait ainsi leur initiation à la discipline. Il faudra par ailleurs veiller à un équilibre qui limite la place de la

création contemporaine que certains, comme Mme Gallot, trouvent trop favorisée dans l'option histoire des arts telle qu'elle existe aujourd'hui.

De l'avis unanime, la généralisation d'un enseignement d'histoire des arts dans le primaire et le secondaire s'inscrit légitimement dans les politiques destinées à faire progresser l'égalité des chances. Aussi s'inscrit-elle pleinement dans le cadre de l'établissement du Socle commun de connaissances. Dans ce contexte, Mme Antoinette Le Normand-Romain précise qu'il faut déterminer quel est le capital culturel fondamental qui sera considéré comme minimum pour être sensibilisé à l'art et disposé à fréquenter des établissements culturels, quelles que soient les pratiques de chacun dans le cadre familial. Plusieurs invités ont souligné la difficulté d'insérer cet enseignement dans le contexte culturel propre à de nombreux élèves, en particulier ceux provenant de régions ou de quartiers défavorisés. M. Erwan Bomstein-Erb a ainsi souligné l'absence de références élémentaires chez beaucoup de ces élèves ainsi que la prédominance d'une culture télévisuelle et même chez certains, l'incapacité d'appréhender la notion même d'œuvre d'art.

Le recrutement et la formation des enseignants en charge de la discipline

Les débats ont évoqué la légitimité et l'utilité qu'il y aurait à créer une agrégation et un CAPES d'histoire de l'art ; cependant, la réforme en cours ne semble pas pouvoir s'appuyer sur de nouveaux moyens. A ce stade, il est donc plutôt question de faire de l'histoire des arts un enseignement transversal assuré par des équipes pédagogiques constituées non de spécialistes, mais d'enseignants disposant d'une formation adaptée. Des dispositions sont ainsi évoquées pour assurer le niveau de compétence des professeurs chargés de cet enseignement. Outre les certifications complémentaires que peuvent déjà acquérir les volontaires dans diverses disciplines artistiques, certains évoquent la création d'une option histoire de l'art à l'agrégation et au CAPES des disciplines littéraires et de sciences humaines. Face à la vive inquiétude de plusieurs historiens de l'art sur la qualité des contenus du nouvel enseignement, Mme Christine Juppé-Leblond précise que les spécialistes devront avoir toute leur place dans le cadre de la formation des formateurs ; elle prend l'exemple des universitaires historiens du cinéma qui œuvrent activement et de longue date à former des futurs enseignants en charge de l'option cinéma au lycée. La formation initiale représente en effet un levier essentiel pour assurer la qualité du contenu de la discipline. L'intégration des IUFM dans les universités est évoquée comme un moyen d'accroître les échanges entre le supérieur et la formation des enseignants.

Contenus et méthodes

Dans la réflexion sur les contenus du futur enseignement, l'établissement d'une liste canonique d'œuvres, ou d'œuvres de référence, a fait débat parmi les historiens de l'art. M. Barthélemy Jobert avance qu'il serait souhaitable, dans une perspective d'égalité des chances, que ce soient les historiens de l'art qui déterminent les œuvres à inclure dans cette liste. Quant à lui, M. Roland Recht pense qu'il faut en finir avec la notion de chef-d'œuvre : l'enfant doit pouvoir construire librement son propre panthéon, en dehors de canons imposés et grâce à sa propre sensibilité. Un choc émotionnel peut être fondateur dans l'expérience de l'enfant. Si une majorité d'intervenants s'accorde sur la faculté dont devrait disposer chaque élève d'envisager son environnement sous un regard esthétique, et ainsi prendre conscience de la richesse du patrimoine national, certains pensent qu'il est plus urgent de les doter d'une culture solide, fondée sur la capacité de hiérarchiser les œuvres.

Ces discussions sur les œuvres à inclure ou non dans les programmes ont conduit les intervenants à évoquer le contact direct avec celles-ci dont doivent bénéficier les élèves. Considéré comme fondamental, ce contact justifie le développement des visites de musées et de monuments car il joue un rôle crucial dans la prise de conscience de la matérialité des objets, de leur beauté mais aussi de leur fragilité et des mesures de préservation dont tout patrimoine doit faire l'objet. De ce point de vue, l'environnement local constitue une ressource complémentaire à celle des musées. Une sortie réussie doit couronner un travail préparé en classe pour ne pas être un simple divertissement. M. Pierre Rosenberg souligne à ce sujet que les services pédagogiques des musées ne peuvent réellement fonctionner qu'en s'appuyant sur l'implication des enseignants. Cependant, face aux difficultés des déplacements scolaires (encadrement, moyens financiers, temps nécessaire, responsabilité, etc.) les médias audiovisuels, (photo, vidéo, Internet et logiciel éducatif) peuvent apporter une aide précieuse au travail de l'enseignant.

La formation du regard est considérée comme plus nécessaire que jamais dans un contexte dominé par le flux incessant des images où est plongé l'individu contemporain. Aussi, selon MM. Jean-Michel Leniaud et Erwan Bomstein-Erb, l'histoire de l'art peut-elle aider à éduquer le regard et développer une sensibilité esthétique. Plus généralement, M. Erwan Bomstein-Erb pense que les nouvelles technologies de l'information et de la communication peuvent profiter à la diffusion de l'histoire de l'art, soit par l'intermédiaire des professeurs qui peuvent trouver sur Internet des matériaux scientifiques, soit par la mise à disposition de contenus interactifs à destination des élèves. A la différence de la télévision, Internet offre l'accessibilité des contenus sur un temps long et permet, des

audiences cumulées importantes, même sur des œuvres difficiles. C'est aussi un moyen de dépasser la limite des heures consacrées à l'enseignement d'histoire des arts. Il reste cependant à surmonter le problème des droits d'image dont sont détenteurs les artistes contemporains, les musées et les photographes des œuvres. Nonobstant leur légitimité, de tels droits peuvent apparaître comme un frein à l'usage pédagogique que l'on peut faire de ces médias.

Histoire de l'art et enseignement de la pratique artistique

La confusion ordinairement établie entre la *pratique* artistique et l'*enseignement* d'histoire des arts a été évoquée à plusieurs reprises. Les interlocuteurs présents ont tenu à distinguer très nettement l'histoire d'une forme artistique de la pratique d'un art. Pour plusieurs historiens de l'art, l'amalgame est source d'erreur et de confusion dans le cadre d'un enseignement d'initiation. Si la pratique et la connaissance historique et théorique sont complémentaires (la pratique d'un art peut permettre d'en comprendre les spécificités ; connaître l'histoire d'une forme artistique alimente la création et le geste artistique), il serait capital de bien faire apparaître aux élèves la différence fondamentale d'appréhension de l'objet qui sépare ces deux approches. Selon M. Roland Recht, il faut articuler beaucoup plus clairement cette double entrée de la pratique et de la théorie que cela n'est fait actuellement. M. Pierre Rosenberg montre, par exemple, que l'incapacité de jouer d'un instrument ne doit pas empêcher d'aimer les grands compositeurs et d'être ému par leur musique grâce à une compréhension de l'art musical. En revanche il concède que l'intervention d'un artiste dans les classes peut, par le geste et par le regard, éveiller la sensibilité bien qu'elle ne s'inscrive pas dans la perspective critique et diachronique de l'historien.

Histoire de l'art et histoire des arts

Les divergences entre les tenants de l'histoire de l'art et les partisans de l'histoire des arts semblent s'être aplanies au cours de la discussion. M. Jean-Michel Leniaud précise que la discipline universitaire d'histoire de l'art a intégré, au cours des dernières décennies, les méthodes et les enseignements de disciplines qui lui étaient connexes comme la sociologie, ce dont témoigne le champ épistémologique large et complexe qui est le sien aujourd'hui. M. Philippe Durey argue que cela fait longtemps que l'histoire de l'art s'étend au-delà de la peinture, la sculpture et l'architecture. Par conséquent il ne semble plus difficile aux yeux des historiens de l'art d'envisager une discipline dénommée « histoire des arts », qui s'ouvrirait à toutes les dimensions de la création. Ils désirent en revanche être

étroitement associés à la définition du contenu de cette nouvelle discipline ainsi qu'à la formation des enseignants qui en auront la charge.

La problématique histoire de l'art / histoire des arts s'est révélée n'être en fait qu'un problème de terminologie. M. Gady, reprenant une proposition de M. Leniaud, a même souligné tout le parti pédagogique qu'il y avait à tirer des œuvres d'art « totales » du XIXe comme synthèse des enseignements que pourrait recouvrir l'histoire des arts dans le primaire et le secondaire. A cette occasion, certains intervenants ont redit leur attachement à la notion de pluralisme et d'interdisciplinarité dans les arts. Les historiens de l'art ont réaffirmé leur volonté de s'investir dans la réflexion concernant les programmes.

Un bilan de l'option histoire des arts semble nécessaire. Mme Christine Juppé-Leblond a reconnu qu'il serait bénéfique de faire le point sur ce dispositif en place depuis maintenant quinze ans. Il a également été question des leçons à tirer de l'observation des autres pays européens et de la manière dont y est mené l'enseignement de l'histoire de l'art. Comment ces pays ont-ils établi le rapport entre histoire et pratique des arts ? Le retard de la France sur la mise en place d'un tel enseignement pourrait être transformé en atout, en tirant parti des meilleurs modèles européens. A ce sujet, une commission interministérielle (Education Nationale et Culture) travaille actuellement sur le projet d'une histoire européenne des arts. Plusieurs pays sont engagés dans cette réflexion sur ce qui fonde la culture européenne et les éléments qui peuvent fédérer les jeunes Européens autour d'une conscience culturelle et historique commune.

Les conditions de la réussite

Certains interlocuteurs ont admis que, dans un premier temps, l'enseignement de la nouvelle discipline d'histoire des arts soit confié à des enseignants bénéficiant d'une certification complémentaire. Pour d'autres, ce choix constituerait une nouvelle déception au regard de la question des débouchés offerts aux historiens de l'art. Par ailleurs, des interrogations ont été émises au sujet des moyens que le gouvernement est disposé à mobiliser pour introduire ce nouvel enseignement dans un contexte de réduction du volume horaire de cours et de rigueur budgétaire. Mme Christine Juppé-Leblond confirme cette difficulté à l'heure où des pressions fortes s'exercent pour la création de plusieurs enseignements pluridisciplinaires sur la sécurité ou le développement durable, et alors que les disciplines existantes ne veulent rien perdre de leurs acquis. L'implication dans ce dossier de plusieurs ministères, particulièrement l'Education nationale, l'Enseignement supérieur et la Recherche et la culture, ne simplifie pas les choses.

La question de la faiblesse des moyens et plus particulièrement celle du volume horaire que se verra attribuer chaque année ce nouvel enseignement, conduit à s'interroger sur la légitimité réelle de l'histoire des arts dans le champ scolaire. M. Alexandre Gady a par exemple exprimé sa crainte de voir les heures consacrées à cet enseignement connaître le même sort que celles de l'éducation artistique et musicale du collège, qui serviraient volontiers de défourloir. Pourtant, selon certains, le caractère obligatoire de l'enseignement et sa prise en considération au brevet et au baccalauréat devraient hâter la reconnaissance de la discipline.

Les interlocuteurs semblent tous d'accord pour considérer que la question de la protection du patrimoine national est posée en filigrane par l'introduction de l'histoire des arts. Dès lors, comme l'a souligné Mme Gallot, la réussite de cet enseignement, notamment dans les régions périphériques et les quartiers socialement défavorisés, est un véritable enjeu de société. Il pourrait éveiller des vocations patrimoniales dans des milieux sociaux plus diversifiés qu'aujourd'hui, ce qui rapprocherait les professionnels du patrimoine ainsi formés des populations les plus éloignées. Ces propos rejoignent les préoccupations de M. Rosenberg qui constate combien l'éducation artistique et culturelle reste un moyen précieux pour réduire les inégalités sociales.

SEANCE RESTREINTE DU 18 DECEMBRE 2007

Le rôle des Centres de formation des musiciens intervenants (CFMI) dans l'éducation musicale au sein du cycle primaire

Personnes auditionnées :

Mme Jacqueline BRUCKERT, directrice du CFMI de Lille,
M. Alain DESSEIGNE, président du Conseil des CFMI, directeur du
CFMI de Lyon,
M. André DUBOST, inspecteur général de la musique honoraire du
ministère de la culture,
M. Laurent GARDEUX, co-directeur du CFMI d'Orsay.

* * *

Au cours de cette séance restreinte, il a été procédé à l'audition du Conseil des CFMI. Elle a permis de clarifier le but de la formation dispensée par les CFMI et de traiter des enjeux liés à la reconnaissance des musiciens titulaires du Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant (DUMI) auprès des Ministères de L'Education nationale et de la culture et de la communication.

Le problème de l'éducation musicale en France

Le Conseil des CFMI a fait le constat du retard de la France en matière d'éducation musicale face à ses voisins européens, notamment la Finlande, les Pays-Bas, les pays scandinaves ou le Portugal. Ce retard réside principalement dans le manque de formation des professeurs des écoles à cet enseignement. Par ailleurs, l'éducation musicale est encore souvent considérée par l'Education nationale comme un enseignement empiétant sur les horaires accordés à l'enseignement des fondamentaux.

La politique actuelle de l'Etat en matière d'éducation musicale tend à substituer *l'action culturelle* à *l'éducation artistique et culturelle*. Or, l'action culturelle, parce qu'elle est fondée sur la rencontre ponctuelle des enfants avec les artistes, ne peut qu'apporter un complément, certes précieux, à l'éducation artistique, mais ne devrait pas s'y substituer. En effet, le développement d'une culture et d'une pratique artistiques véritables implique de s'inscrire dans la permanence, la continuité et la durée. Cela ne saurait être le cas de l'action culturelle, épisodique par nature.

***Le paradoxe du CFMI :
un dispositif insuffisamment reconnu en dépit de sa réussite***

La création des CFMI dans les années 80 a eu pour but de mettre à la disposition des collectivités territoriales des éducateurs diplômés et reconnus par l'Etat, disposant d'un statut et travaillant obligatoirement en partenariat avec les professeurs des écoles. A cette époque, l'insuffisance relative de l'éducation musicale à l'école primaire était en effet à l'origine d'initiatives associatives ou municipales quelquefois déconsidérées par l'Education nationale. A l'heure actuelle, les CFMI forment des intervenants pleinement reconnus par les DRAC, les Associations Départementales Danse et Musique (ADDM), les conservatoires, les conseillers pédagogiques en éducation musicale, de nombreux inspecteurs de l'éducation nationale, et les élus. Les diplômés du DUMI sont donc des acteurs incontournables comme éducateurs et médiateurs de l'action culturelle.

Le succès des CFMI se traduit aussi par leur taux d'insertion professionnelle de 100%, résultat remarquable compte tenu de la situation de l'emploi dans le secteur culturel. Aussi, le DUMI apparaît-il comme une réponse à la crise de l'intermittence. De plus, le rattachement des CFMI aux universités s'est révélé bénéfique pour celles-ci, en se plaçant dans l'optique de la professionnalisation de leurs cursus.

Enfin, les diplômés du DUMI sont formés à s'intéresser au développement culturel local, profil spécifique qui a incité à la création de postes dont le coût financier peut être absorbé par une collectivité, notamment une communauté de communes. Une telle pratique permet de pallier la baisse des subventions de l'Etat.

Malgré ces réussites, le dispositif du DUMI ne serait pas encouragé par l'Education nationale au motif que la formation dispensée par les CFMI serait insuffisante. Aussi, le Conseil des CFMI sollicite-t-il un bilan rigoureux de cette formation, dressé conjointement par le ministère de la culture et le ministère de l'Education nationale, afin de reconnaître aux diplômés universitaires intervenants, les « dumistes », leur double rôle d'éducateurs artistiques et d'agents dans l'action culturelle.

M. Lockwood se dit prêt à soutenir cette proposition. Par ailleurs, il propose aux membres du Conseil de les recevoir dans le cadre de la mission qui lui a été confiée par le Directeur de la Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles (DMDTS) relativement à la rénovation de la formation musicale dans les conservatoires.

1.2. RAPPORT D'IMPACT

Evaluation et amélioration de l'éducation artistique et culturelle dans le premier degré

De nombreux débats tenus devant le Haut Conseil et plusieurs rapports administratifs ont considéré que l'effort en matière d'éducation artistique et culturelle devait prioritairement bénéficier à l'école primaire. Ainsi, lors de la séance plénière du 29 mai 2006, Mme Vivianne Bouysse, inspectrice générale de l'Education nationale, avait conclu à la nécessité d'une réelle évaluation de la situation de l'éducation artistique et culturelle dans le premier degré. Sur la recommandation du Haut Conseil, le Ministre de l'Education nationale a donc commandé un travail d'évaluation co-piloté par Mme Vivianne Bouysse pour le premier degré et par son collègue M. Jean-Yves Moirin pour le groupe des enseignements artistiques. Ce rapport a ensuite fait l'objet d'une présentation devant le Haut Conseil lors de la séance plénière du 25 septembre 2007.

Il en est ressorti deux propositions concrètes : la promotion de stages de formation continue des enseignants et la création de ressources audiovisuelles pédagogiques autour d'œuvres artistiques. Ces propositions ont été reprises par la communication conjointe du Ministre de l'Education nationale et de la Ministre de la culture lors du Conseil des ministres du 30 janvier 2008. Il est ainsi prévu l'amplification de l'offre de formation continue aux enseignants par les institutions culturelles, et l'invitation des chaînes publiques à revisiter leur cahier des charges comme « à développer et diversifier leur offre pour l'éducation artistique et culturelle, en particulier en matière de vidéo à la demande (VOD) ».

Intégration de l'histoire des arts dans la scolarité obligatoire

Lors des séances plénières sur l'enseignement de l'éducation artistique et culturelle dans le primaire (25 septembre 2005) et sur l'histoire de l'art dans la scolarité (18 décembre 2007), les débats ont insisté sur la nécessité de rompre avec la faible considération dont l'éducation artistique et culturelle fait ordinairement l'objet. Deux voies privilégiées ont été évoquées : d'une part, l'identification de contenus théoriques et historiques et, d'autre part, la mise en place d'une évaluation de cet enseignement.

Ces objectifs s'inscrivaient notamment dans le cadre de la réflexion engagée par le Haut Conseil en 2006 sur le développement de l'histoire des arts à l'école, qui avait donné lieu à la proposition n°6. De telles orientations ont reçu un accueil favorable du Gouvernement puisque, déjà mentionnée, la communication en Conseil des ministres du 30 janvier 2008 introduit un « enseignement d'histoire

des arts dans les disciplines existantes, à l'école primaire, aussi bien que pour le collège et le lycée. » La nécessité de contenus théoriques a également été placée au centre de ces mesures puisqu'au collège l'histoire des arts doit représenter « un quart du programme d'histoire et la moitié des programmes d'éducation musicale et d'arts plastiques ». Enfin, la question d'une évaluation des acquis est prise en compte grâce à l'ajout d'une épreuve obligatoire d'histoire des arts au brevet des collèges.

Participation du Haut Conseil au débat public

La visibilité et la légitimité du Haut Conseil se sont accrues au cours de cette deuxième année d'exercice et les sollicitations des acteurs impliqués se sont multipliées. Tous ont souligné l'intérêt de pouvoir s'adresser à un interlocuteur capable d'organiser et d'accueillir le débat, ainsi que d'établir un lien permanent entre les différents acteurs concernés. De même, le Haut Conseil a été invité à intervenir lors de plusieurs manifestations réunissant les ministères de l'Education nationale et de la culture. Il a pu illustrer leur coopération institutionnelle et renforcer sa propre visibilité auprès de leur personnel respectif.

En particulier, le Bureau du Haut Conseil a assisté et a participé aux différents débats du symposium européen et international *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, organisé au Centre Pompidou les 10, 11 et 12 janvier 2007. Lors du séminaire de formation des cadres de l'Education nationale et de la culture qui s'est tenu à la Cité universitaire internationale les 22 et 23 janvier 2007, M. Lockwood a pu exprimer la vision de l'éducation artistique et culturelle défendue par le Haut Conseil et évoquer certaines des orientations inscrites dans le rapport annuel. Il a notamment insisté sur la complémentarité entre, d'une part, une éducation véritablement culturelle, fournissant aux élèves des connaissances et des repères (chronologiques, historiques), et, d'autre part, l'initiation à diverses pratiques artistiques abordée dans le prolongement de cette approche culturelle.

Mutualisation des bonnes pratiques : lancement d'un observatoire expérimental

Le Haut Conseil a initié une démarche préfigurant l'observatoire des « meilleures pratiques » évoqué dans la proposition n°8 du rapport annuel 2006. Cette initiative s'appuie sur les partenariats établis avec quelques grands établissements culturels, et prévoit la participation de chargés de missions désignés par le Bureau du Haut Conseil au sein des services pédagogiques de ces établissements pour une durée de trois à six mois.

A ce stade, les objectifs de l'observatoire sont de rassembler des données comparables sur des pratiques éducatives jugées efficaces et de valoriser celles qui sont susceptibles d'être mutualisées. Il s'agit de privilégier une approche qualitative et d'agir comme un relais des établissements soucieux de faire connaître leur action dans ce domaine. Au cours de l'année 2007, le Haut Conseil a obtenu des partenariats avec le Théâtre de la Colline, le Théâtre du Châtelet, l'Auditorium du Louvre et le Musée national du Jeu de paume.

DEUXIEME PARTIE
PROPOSITIONS

PROPOSITION N°1 UN ARTISTE DANS CHAQUE ECOLE

Favoriser la création de résidences d'artistes

La réconciliation entre le monde scolaire et le monde artistique invite à ouvrir les portes des établissements aux artistes. L'accueil durable voire la résidence d'un artiste ou d'un groupe d'artistes au sein d'un établissement ou d'une école constituerait **une chance unique pour les élèves de se familiariser avec la réalité de la création artistique**. Au-delà du choc esthétique de l'œuvre finie ou du spectacle, la sensibilisation des élèves au travail créatif suppose la durée et la fréquentation régulière. Outre l'observation directe du travail *in situ* de l'artiste, cette présence, coordonnée par les enseignants, peut faciliter l'organisation de projets de création artistique impliquant la totalité de l'établissement d'accueil.

Ces résidences peuvent être développées **dans le cadre des projets d'écoles et d'établissements**, qui devront intégrer d'ici septembre 2009 « *un volet culturel élaboré en partenariat avec les institutions culturelles* ». ¹ Afin de mener à bien cette intégration, il devient impératif de produire **un cahier des charges national adaptable** pour la mise en œuvre de la dimension artistique et culturelle des projets d'école et d'établissement.

Dans le même esprit, il est souhaitable de développer des « **résidences virtuelles** » consistant pour une classe à suivre le travail d'un artiste durant une année, par le moyen d'un contact permanent établi grâce à l'Internet. Dispositif souple et peu coûteux, il permet d'établir une relation privilégiée entre un créateur et les élèves en plaçant le professeur dans une situation de médiateur privilégié.

Pour sensibiliser l'opinion à cette innovation et créer l'élan nécessaire à son extension, **chaque académie pourrait être parrainée par un artiste disposant d'une forte notoriété** et qui s'engagerait à coordonner un ensemble cohérent d'initiatives avec les acteurs éducatifs et culturels régionaux, pour une période significative. Le financement de cette opération pourrait notamment être assuré par le mécénat.

¹ *Communication conjointe des ministres de la culture et de l'Education nationale lors du Conseil des ministres du 30 janvier 2008, sur l'éducation culturelle et artistique.*

PROPOSITION N°2 UN ATELIER DANS CHAQUE ECOLE

Aménager des espaces dédiés à l'art

En 2006, le Haut Conseil préconisait « d'identifier et [de] réserver dans chaque école et établissement des espaces dédiés aux arts et à la culture utilisables en temps scolaire et hors temps scolaire, et ouverts sur la cité » (Proposition n°9). Aujourd'hui, le Haut Conseil réaffirme que **l'art doit disposer d'un lieu qui lui soit consacré dans chaque école et chaque établissement**. Outre une nécessité pratique pour accueillir la mise en œuvre des projets artistiques et, en particulier, les résidences d'artistes, il est essentiel de concrétiser matériellement, dans l'espace scolaire l'importance de l'art et de la culture pour l'éducation.

Cet atelier constituera pour les élèves **un repère matériel autant que symbolique** et facilitera l'appropriation d'une dimension désormais pleinement reconnue à l'enseignement. Il pourra prendre la forme d'un local aménageable en atelier mais aussi en salle de répétition ou d'exposition selon les besoins et les projets des établissements et des écoles.

PROPOSITION N°3

CONNAITRE ET DIFFUSER LES MEILLEURES PRATIQUES

Créer un observatoire national pour identifier et mutualiser l'excellence

Le développement de l'éducation artistique et culturelle passe par la reconnaissance et le recensement des programmes atteignant les meilleurs résultats et qui sont susceptibles d'être reproduits. Il faut donc créer un **observatoire des meilleures pratiques**, c'est-à-dire une banque de données qualitatives fournissant à l'ensemble des acteurs les moyens de répéter les dispositifs français et européens les plus efficaces et les mieux adaptés à leurs objectifs. Outre l'identification de l'existant, cet observatoire devrait aussi jouer un rôle dans l'accumulation d'un corpus de données et le développement d'une expertise. Ceux-ci sont en effet essentiels à la constitution de l'éducation artistique et culturelle en savoir.

Dans le même esprit, la création d'un **réseau des services éducatifs entre les institutions culturelles** permettrait de diffuser sur l'ensemble du territoire, les acquis des excellents programmes de formation par les enseignants mis en place par certains grands établissements culturels. A l'image du RESEO (Réseau Européen des Services Educatifs des Maisons d'Opéra), un réseau de services éducatifs pourrait être développé entre tous les établissements culturels à l'échelle nationale.

Il est également nécessaire d'approfondir les comparaisons internationales des pratiques d'éducation artistique et culturelle. Un des moyens de cette observation serait d'exploiter le travail du **Réseau européen des fonctionnaires chargés de l'éducation artistique et culturelle**, que la France préside en 2008.

Enfin, l'un des exemples de pratiques d'éducation artistique et culturelle particulièrement performantes réside dans le travail des CFMI (Centres de formation des musiciens intervenants). Leur rôle à l'échelle locale est reconnu par les professionnels de l'enseignement comme par les élus. L'**établissement d'un bilan approfondi sur l'enseignement dispensé par les CFMI** permettrait d'envisager la mutualisation de leur pédagogie en éducation musicale. Le Haut Conseil appuie cette demande et sollicite par conséquent la réalisation d'une inspection conjointe des ministères de l'Education nationale et de la culture.

PROPOSITION N°4
RENFORCER L'IMPLANTATION DE L'HISTOIRE DES ARTS ET
DIVERSIFIER LES MOYENS DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

Le rapport annuel 2006 du Haut Conseil faisait la proposition d'établir un enseignement d'histoire des arts obligatoire. Cette proposition a été entendue avec la création d'une heure hebdomadaire dans toute la scolarité. Afin de poursuivre l'enracinement de cet enseignement en cycle primaire et secondaire, nous avançons les propositions suivantes :

L'évaluation

Nommer un Inspecteur Général de l'Education Nationale en charge de l'histoire des arts est souhaitable dès lors que l'histoire des arts devient enseignement obligatoire sur l'ensemble du cursus scolaire, afin de lui fournir un cadre d'évaluation interne.

Par ailleurs, **l'évaluation par L'IGEN de l'option histoire des arts au lycée** devient une nécessité. Créée voilà plus de quinze ans, cette option doit faire l'objet d'une évaluation afin d'en tirer les leçons et d'en améliorer les contenus.

La formation des enseignants

L'histoire de l'art est une discipline fondamentale pour l'éducation artistique et culturelle, et elle est au cœur de l'histoire des arts. Il importe donc de renforcer sa présence dans la formation des enseignants. Comme le rapport 2006 le préconisait déjà dans sa proposition n°2, il serait donc nécessaire de créer une **certification complémentaire en histoire de l'art** et de créer une **option histoire de l'art ouverte à l'histoire des arts, aux concours de recrutement des enseignants** dans les filières littéraires et celles de sciences humaines.

Le caractère obligatoire de l'histoire des arts rend nécessaire **l'intégration des historiens de l'art à la formation des enseignants dispensée en IUFM**. De même, afin d'améliorer leur possibilité de contribuer à l'amélioration du système, il conviendrait de créer un **siège réservé à un historien de l'art au sein du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle**.

La formation pédagogique des artistes intervenants

Il serait souhaitable **d'inciter les universités à se doter de Centres de Formation des Intervenants** pour les arts plastiques, le cinéma, l'audiovisuel, le spectacle vivant, sur le modèle des CFMI.

PROPOSITION N°5
FACILITER LES PARTENARIATS

***Faciliter la coopération entre les services éducatifs
d'établissements culturels et les rectorats***

La communication entre les services éducatifs des établissements culturels et les rectorats peut être renforcée en **assouplissant les conditions de décharges horaires** ou en facilitant la réalisation d'heures supplémentaires des enseignants dans ces établissements.

Faciliter le contact entre les théâtres, les opéras, et les écoles, les établissements scolaires afin de multiplier la rencontre des élèves avec le spectacle vivant

Pour chaque spectacle subventionné, l'établissement culturel d'accueil devrait être en mesure de proposer une représentation spéciale aux écoles avoisinantes pendant les horaires scolaires. Par ailleurs, le Ministère de la culture et le Ministère de l'Éducation nationale pourraient **créer un label « éducation artistique et culturelle »** pour encourager l'accueil par les établissements subventionnés des spectacles élaborés avec/ou au profit des jeunes ou des étudiants. Cette proposition est complémentaire de ce que recommandait le Haut Conseil en 2006, c'est-à-dire de créer un « label HCEAC [qui] pourrait valoriser les programmes [des chaînes de télévision publiques] après examen (...) de leur apport, de leur approche pédagogique, historique, explicative, et de leur contenu artistique ». (Proposition n°12).

PROPOSITION N°6
**ENCOURAGER ET SYSTEMATISER L'ENCADREMENT DES ACTIVITES
LIEES A L'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE**

***Promouvoir les pratiques de réception des œuvres et
des spectacles qui responsabilisent les élèves***

La pratique de conceptualisation de l'expérience esthétique par l'élève doit être encouragée et renforcée. La **rédaction d'un carnet de bord sur les œuvres vues et/ou entendues** permet la formation du jugement critique et encourage la capacité de l'exprimer. Elle développe en outre une pratique d'écriture régulière. Par ailleurs, la rédaction de mini-mémoires sur le modèle des Travaux Personnels Encadrés (TPE, en vigueur à l'épreuve anticipée du Baccalauréat) pourrait habituer les élèves à synthétiser et à problématiser leur expérience.

Développer l'aspect pédagogique des « sorties de classe »

La sortie scolaire, dont le but pédagogique est maintenant acquis, peut cependant être encore perçue comme une activité récréative. Afin d'éviter que les élèves ou les parents ne la considèrent comme une forme de distraction au regard du temps passé en classe, **la visite doit être systématiquement l'objet d'un travail en amont et en aval**. Les élèves sont en effet beaucoup plus attentifs durant la visite si celle-ci représente le couronnement d'un travail antérieur ou le point de départ d'un travail en classe autour d'une thématique liée au cours.

RAPPEL DES PROPOSITIONS EMISES DANS LE RAPPORT ANNUEL 2006

Proposition n°1 : Identifier et sanctuariser les moyens de l'éducation artistique et culturelle pour chacun des acteurs.

Afin de rompre avec la dispersion qui caractérise les politiques d'éducation artistique et culturelle, le Haut Conseil propose d'unifier la présentation des moyens réellement affectés.

Les ministères de l'Education nationale et de la culture doivent élaborer en partenariat avec les collectivités territoriales des modes d'identification et des outils de comparaison propres à fonder une vision globale de l'éducation artistique et culturelle.

Il conviendra de mesurer en fonction des priorités nationales, l'efficacité et l'efficience des politiques menées sur le territoire afin de viser à une véritable équité des populations scolaires face à l'offre culturelle et artistique.

A l'instar du programme 224.2 du ministère de la Culture, il serait souhaitable que le ministère de l'Education nationale, dans le cadre de la Loi Organique Relative aux Lois de Finances (LOLF), individualise les crédits hors personnel consacrés à l'éducation artistique et culturelle, et réalise un travail de mise en cohérence avec les indicateurs de résultats. Ces crédits doivent cesser d'apparaître comme la « variable d'ajustement » pour bénéficier d'une stabilisation de long terme dans les deux ministères de tutelle.

Proposition n°2 : Poursuivre la mise en place, dans les concours de recrutement, de mentions complémentaires en améliorant le modèle actuel (décrites au BO N°6 du 13 juillet 2006 et N° 8 du 22 février 2007).

Les étendre aux principaux domaines artistiques non concernés par les concours traditionnels afin de viser l'obtention ultérieure de « Certifications complémentaires » (en place depuis 2004 dans le second degré).

Prévoir les préparations appropriées dans les IUFM.

Simultanément, généraliser dans les IUFM les parrainages d'artistes et les modules de sensibilisation aux partenariats avec les institutions culturelles et les collectivités territoriales. Cet aspect a été pris en compte, sur recommandation du HCEAC dans l'arrêté du 19 Décembre 2006 paru au BO N°1 du 4 janvier 2007.

Proposition n° 3 : Ouvrir cent postes nouveaux de conseillers pédagogiques en arts dans le premier degré.

L'apport des conseillers pédagogiques étant depuis longtemps reconnu et leur nombre s'avérant largement insuffisant il convient d'en relancer la nomination. Les postes concerneraient tous les arts mentionnés dans les nouveaux programmes. (BO HS N°1 14 février 2002). Les conseillers seraient recrutés et formés au titre des nouvelles aptitudes et compétences nécessitées par ces programmes.

Proposition n° 4 : Organiser avec l'E.S.E.N. une politique régulière de formation initiale et continue des personnels d'encadrement et de direction.

Organiser, en partenariat avec le ministère de la culture, une session annuelle de formation théorique et pratique des personnels d'encadrement et de direction à l'ESN (Ecole Supérieure de l'Education Nationale). Cette politique, essentielle pour une présence effective des arts et de la culture à l'école, gagnerait à s'enrichir de l'apport des collectivités territoriales.

Proposition n° 5 : Transformer en éléments de programmes opératoires les références aux arts et à la culture actuellement dispersées dans les textes officiels relatifs au socle commun de connaissances et de compétences. (BO n° 29 du 20 juillet 2006).

Seraient concernés les programmes de l'école primaire et un ensemble de disciplines du collège (disciplines artistiques mais aussi d'autres disciplines telles que le français, l'histoire, les langues vivantes, etc.) dont la réécriture est actuellement en cours. Il s'agit ici de travailler à la réelle prise en compte dans la rédaction des programmes et dans les projets d'évaluation des éléments relevant des arts et de la culture mentionnés dans les différents piliers du Socle. Ces éléments doivent être clairement énoncés et facilement évaluables soit dans chaque discipline d'accueil, soit dans un regroupement disciplinaire à vocation artistique et culturelle.

Proposition n° 6 : Assurer la mise en œuvre effective, dès l'école primaire, d'un enseignement de l'histoire des arts. [EN COURS DE REALISATION]

Conformément aux articles 1 et 3 de la loi relative aux enseignements artistiques du 6 janvier 1988, il importe de s'assurer que l'histoire des arts soit enseignée dès l'école primaire. Cet enseignement doit comprendre l'histoire de l'art proprement dite (celle des arts plastiques dans leurs diverses catégories) et l'histoire d'autres domaines artistiques désormais familiers à l'école (architecture, cinéma, danse, design, théâtre, etc.). En s'adaptant à l'âge des élèves, il peut s'inspirer :

- des programmes d'histoire des arts existant au Lycée sous forme d'options, depuis 1993 (BO n°2 du 30 août 2001);
- de l'expérience « Rencontre avec l'œuvre d'art » mise en place au Collège, la même année. (BO n°19 du 11 mars 1993).

Proposition n° 7 : Créer une université européenne des arts « hors les murs ».

Il s'agit de construire un réseau international d'établissements d'enseignement artistique supérieur déjà habilités à fonctionner dans le cadre du système LMD. Le dispositif concernerait les niveaux du Master et du Doctorat. Appliquant un protocole commun à tous, ces établissements délivreraient conjointement des diplômes consacrant une recherche théorique et pratique dans un certain nombre de domaines artistiques.

Proposition n°8 : Développer un observatoire des « meilleures pratiques ».

Dans le cadre d'un appel d'offre national adressé à l'ensemble des responsables de programmes d'éducation artistique et culturelle, chaque comité régional de pilotage devrait faire une proposition d'identification et d'évaluation des meilleurs d'entre eux sur la base d'un cahier des charges proposé par le Haut Conseil.

Un label de reconnaissance attribué par le Haut Conseil conférerait une légitimité et une visibilité aux projets sélectionnés.

Sur la base du mécénat, l'organisation annuelle d'un prix de l'éducation artistique et culturelle remis par le Premier Ministre aux lauréats valoriserait les actions exemplaires d'éducation artistique et culturelle.

Proposition n° 9 : Identifier et réserver dans chaque école et établissement des espaces dédiés aux arts et à la culture utilisables en temps scolaire et hors temps scolaire, et ouverts sur la cité.

Soit en réaménageant les espaces existants, soit en proposant une nouvelle écriture des cahiers des charges architecturaux des établissements en projets. Cette proposition concerne au premier chef les collectivités territoriales concernées qui travailleront en partenariat avec les services déconcentrés des deux Ministères.

Proposition n° 10 : Reconnaître et valoriser les mérites individuels des membres de la communauté éducative et de leurs partenaires, et les prendre en compte dans l'évolution des carrières.

Il s'agit de repérer ceux des maîtres, des intervenants artistiques et culturels, des personnels d'encadrement et de direction relevant des deux ministères de l'Education nationale et de la Culture, qui se seraient signalés par leur engagement et leur réussite dans les domaines des arts et de la culture à l'école. Cette reconnaissance des mérites individuels ouvrirait sur les systèmes traditionnels des récompenses et distinctions attribuées par la République mais aussi sur une prise en compte pour une évolution positive des carrières.

Proposition n° 11 : Organiser un séminaire national annuel sur le partenariat.

Ce séminaire de réflexion, de confrontation et de proposition sur la mise en œuvre des partenariats nationaux et régionaux, concernerait tous les acteurs associés dans la promotion des arts et de la culture à l'école et hors l'école. A ce titre seraient plus particulièrement concernés les ministères chargés de l'Education, de la Culture mais aussi de l'Agriculture et de la Jeunesse et des sports, les collectivités territoriales, des associations. Il permettrait de réajuster régulièrement les modalités et les contenus afin d'améliorer les performances.

Proposition n° 12 : Officialiser, aux niveaux ministériels des partenariats avec le monde de l'audiovisuel pour une meilleure prise en compte de la question « éducation artistique et culturelle ».

La création d'un label HCEAC pourrait valoriser les programmes, notamment ceux qui lui seront proposés par les différentes chaînes, après examen par un groupe de travail de leur apport, de leur approche pédagogique, historique, explicative, et de leur contenu artistique. Cette initiative permettra de conférer aux meilleurs programmes une plus grande visibilité, et ainsi d'encourager les efforts faits par les programmeurs.

Il est nécessaire d'examiner, au moment du financement et de la conception des programmes susceptibles d'intéresser l'Education Nationale, les conditions de leur libération de droits pour la diffusion devant public scolaire. De tels programmes pourront ensuite faire l'objet d'une diffusion systématique par le biais d'Internet, notamment au moyen des services de télévisions publiques concernés par l'accord-cadre de mai 2003 signé en partenariat avec les Ministères de l'Education Nationale et de la Culture. Ce type de partenariat associant une chaîne de télévision, un service multimédia et les deux ministères, doit être développé car il autorise la meilleure forme possible d'usage des nouvelles technologies en milieu scolaire.

LES CONDITIONS DE LA REUSSITE

Ces propositions doivent être accompagnées sur le terrain. Il conviendra à cet égard :

- de désigner **un responsable pour les questions artistiques et culturelles** au sein de la Direction générale des enseignements scolaires du **Ministère de l'Education nationale** – référent de l'Education Nationale pour les programmes des enseignements artistiques, comme pour les actions d'éducation artistique et culturelle et pour la formation des enseignants, ce responsable coordonnera le travail des différentes sous-directions et aura vocation à devenir l'interlocuteur privilégié du HCEAC, ainsi que celui du Département de l'éducation, des formations, des enseignements et des métiers du Ministère de la Culture ;

- de s'assurer du **fonctionnement effectif** dans toutes les régions des **comités territoriaux de pilotage** ;

- de redéfinir le **cahier des charges des pôles de ressources**, et d'en stabiliser les missions ;

- d'accompagner concrètement la mise en place de la dimension artistique et culturelle des **projets d'école et d'établissement**.

ANNEXES

**I. DECRET RELATIF A LA COMPOSITION ET AU FONCTIONNEMENT DU
HAUT CONSEIL DE L'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE**

J.O n° 243 du 18 octobre 2005

Décrets, arrêtés, circulaires

Textes généraux

Ministère de la culture et de la communication

Décret n° 2005-1289 du 17 octobre 2005 relatif à la composition et au fonctionnement du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle

NOR: MCCB0500698D

Le Premier ministre,

Sur le rapport du ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et du ministre de la culture et de la communication,

Vu le code de l'éducation, notamment son article L. 312-8 ;

Vu l'avis du Conseil supérieur de l'éducation en date du 22 septembre 2005,

Décète :

Article 1

Le Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle institué par l'article L. 312-8 du code de l'éducation peut être consulté sur toute question concernant les orientations, les objectifs et les moyens des politiques d'éducation artistique et culturelle conduites par les administrations de l'Etat et les collectivités territoriales. Il est tenu informé des projets de loi et de décrets relatifs à l'éducation artistique et culturelle.

Article 2

Le haut conseil fait toutes propositions dans les domaines relevant de sa compétence.

Article 3

Outre le ministre chargé de la culture et le ministre chargé de l'éducation nationale, présidents, le Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle comprend dix-neuf membres, soit :

1° Quatre représentants de l'Etat :

a) Deux représentants du ministre chargé de la culture, dont un directeur régional des affaires culturelles ;

b) Deux représentants du ministre chargé de l'éducation nationale, dont un recteur d'académie.

2° Trois représentants des collectivités territoriales, dont :

- a) Un représentant proposé par l'Association des maires de France ;
- b) Un représentant proposé par l'Assemblée des départements de France ;
- c) Un représentant proposé par l'Association des régions de France.

3° Douze personnalités qualifiées, dont :

- a) Neuf membres issus du monde de l'éducation ou de la culture ;
- b) Une personnalité représentative du monde des industries culturelles ;
- c) Deux représentants des parents d'élèves ayant une expérience ou une expertise dans le domaine de l'art, de la culture ou de l'éducation artistique.

Article 4

Les membres du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle sont nommés par arrêté conjoint du ministre chargé de la culture et du ministre chargé de l'éducation nationale pour une période de trois ans.

Un vice-président, choisi parmi les membres du haut conseil, est nommé selon les mêmes formes.

Article 5

Le haut conseil se réunit au moins deux fois par an sur convocation de ses présidents qui fixent l'ordre du jour.

Article 6

Le haut conseil entend, à la demande de ses présidents, toute personne dont l'audition lui paraît utile, et notamment les responsables des administrations et organismes assurant des missions d'enseignement et de formation.

Article 7

Le haut conseil peut, à l'initiative de ses présidents, constituer des groupes de travail, qui peuvent comprendre des personnes ne siégeant pas au haut conseil.

Article 8

Le secrétaire général du haut conseil est nommé par arrêté conjoint du ministre chargé de la culture et du ministre chargé de l'éducation nationale pour une durée de trois ans. Les moyens du secrétariat général sont fournis conjointement par la délégation au développement et aux affaires internationales du ministère chargé de la culture et par la direction de l'enseignement scolaire du ministère chargé de l'éducation nationale.

Article 9

Le décret n° 88-247 du 15 mars 1988 relatif à la composition et au fonctionnement du Haut Comité des enseignements artistiques est abrogé.

Article 10

Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et le ministre de la culture et de la communication sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 17 octobre 2005.

Par le Premier ministre,
Dominique DE VILLEPIN

Le ministre de la Culture
et de la Communication,
Renaud DONNEDIEU DE VABRES

Le ministre de l'Education nationale,
de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche,
Gilles DE ROBIEN

II. LES AUDITIONS

LISTE DES AUDITIONS DU HAUT CONSEIL EN 2007

30 Janvier 2007 : *La place de l'Opéra de Paris dans l'éducation artistique et culturelle* : M. Gérard MORTIER, directeur de l'Opéra National de Paris, M. Christian SCHIRM, directeur de l'Atelier Lyrique de l'opéra national de Paris, Mme Danièle FOUACHE, responsable du programme « Dix mois d'école et d'opéra », M. Bernard FOCCROULLE, directeur du festival d'Aix en Provence. (Lieu : Opéra National de Paris).

7 mars 2007 : *La culture dans la formation des élites* : M. DURRLEMAN, directeur de l'Ecole Nationale d'Administration, M. Olivier FARON, directeur de l'Ecole Normale Supérieure de Lettres et Sciences Humaines, Mmes Nicole FERRY-MACCARIO et Anne-Valérie DELVAL, groupe HEC. (Lieu : Ministère de la culture).

27 Mars 2007 : *L'éducation artistique et culturelle en région : l'exemple de Vitry-le-François et du département de la Marne* : audition d'un ensemble d'acteurs locaux de l'éducation artistique et culturelle (Lieu : Châlons-en-Champagne).

28 mars 2007 : Remise du Rapport du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle au Gouvernement (Lieu : Institut national d'histoire de l'art).

24 avril 2007 : *L'action pédagogique de la Cité de l'architecture et du patrimoine* : M. François DE MAZIERES, président de la Cité de l'architecture et du patrimoine ; M. Robert DULAU, conservateur en chef du patrimoine et M. Pascal MORY, architecte, responsables du projet « Le Corbusier » ; Mme Anne RUELLAND, directrice du service des publics de la Cité de l'architecture et du patrimoine ; Mme Mireille GRUBERT, directrice de l'Ecole de Chaillot. (Lieu : Cité Chaillot).

25 septembre 2007 : *Etat des lieux dans le primaire. Présentation du rapport de l'Inspection générale : « La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire »* : Mme Viviane BOUYASSE, Mme Christine SAINT-MARC, inspectrices générales de l'Education nationale, groupe de l'enseignement primaire ; M. Vincent MAESTRACCI, M. Jean-Yves MOIRIN, inspecteurs généraux de l'Education nationale, groupe de l'enseignement et de l'éducation artistique ; Mme Christine MARTIN, Mme Catherine TOMASSO, enseignantes à l'école élémentaire ; Mme Agnès BOURBONNAIS, conseillère pédagogique départementale en arts visuels ; Mme Marie-Laure COTTE, conseillère pédagogique départementale en éducation musicale ; M. Daniel GUYOT, conseiller pédagogique départementale en arts visuels. (Lieu : Ministère de la culture).

30 octobre 2007 : *Le rôle de la ville dans l'enseignement artistique et culturel périscolaire : l'exemple de la ville de Paris* : M. Bernard BONNASSIEUX, sous-directeur de l'action éducative périscolaire de la ville de Paris ; M. Jean-Marie TOURATIER, délégué académique à l'action culturelle au rectorat de Paris ; M. Jean-Pierre REISMANN, chef du Service du développement et de l'action territoriale (SDAT) à la DRAC Ile-de-France ; Mme Christiane CLAIRON-LENFANT, conseillère pour le développement et l'action territoriale à la DRAC Ile-de-France. (Lieu : Ministère de la culture).

18 décembre 2007 (matin, séance plénière) : *L'histoire de l'art dans la scolarité : vers un enseignement d'histoire des arts obligatoire* : M. Erwan BOMSTEIN-ERB, enseignant, directeur du Canal Educatif à la Demande ; M. Philippe BORDES, directeur des études et de la recherche à l'Institut National d'Histoire de l'Art ; M. Philippe DUREY, directeur de l'École du Louvre, président du Comité Français d'Histoire de l'Art ; M. Alexandre GADY, maître de conférences en histoire de l'art et de l'architecture à l'Université Sorbonne-Paris IV ; Mme Geneviève GALLOT, directrice de l'Institut National du Patrimoine ; M. Barthélémy JOBERT, professeur d'histoire de l'art à l'Université Sorbonne-Paris IV ; M. Jean-Michel LENIAUD , professeur d'histoire de l'art, directeur d'études à l'École pratique des hautes études et professeur à l'École nationale des chartes ; Mme Antoinette LENORMAND-ROMAIN, directrice générale de l'Institut National d'Histoire de l'Art ; M. Gérard MONNIER, professeur émérite de l'Université de Paris I Panthéon-Sorbonne ; M. Dominique POULOT, professeur d'histoire du patrimoine à l'Université de Paris I Panthéon-Sorbonne ; M. Roland RECHT, professeur titulaire de la chaire d'histoire de l'art européen médiéval et moderne au Collège de France ; M. Pierre ROSENBERG, membre de l'Académie française, ancien président-directeur du Musée du Louvre. (Lieu : Institut national d'histoire de l'art).

18 décembre 2007 (après-midi, séance restreinte) : *Le rôle des Centres de formation des musiciens intervenants (CFMI) dans l'éducation musicale au sein du cycle primaire* : Mme Jacqueline BRUCKERT, directrice du CFMI de Lille, M. André DUBOST, inspecteur Général de la musique honoraire du Ministère de la Culture, M. Alain DESSEIGNE, président du Conseil des CFMI, directeur du CFMI de Lyon, M. Laurent GARDEUX, co-directeur du CFMI d'Orsay. (Lieu : Institut national d'histoire de l'art).

COMPTE-RENDU DE LA SEANCE PLENIERE DU 30 JANVIER 2007

La place de l'Opéra de Paris dans l'éducation artistique et culturelle

Présents

Membres du Haut Conseil

Didier Lockwood, vice-président, Marie-Danièle Champion, Christine Juppé-Leblond, Martine Kahane, Anne Kerkhove, Jacques Lassalle, Marie-Christine Labourdette, François de Mazières, Françoise Nyssen, Rick Odums, Bernard Pauchant, Claude Parent, Benoît Paumier.

Représentants des ministères

Laurent Bazin, ministère de l'Education nationale, Jean-François Chaintreau, ministère de la culture.

Permanents du Haut Conseil

Alain Casabona, secrétaire général, Jean-Miguel Pire, rapporteur général, Pierre Baqué, Vincent Figureau, chargés de mission, Ugo Bertoni, Julien Magnier, chargés d'étude.

Excusés

Didier Blanc, Myriam Cau, Soizic Charpentier, Roland Debbasch, Frédérique Dumas-Zajdela, Françoise Ferat, Gérard Garouste, Catherine Grenier, Albéric de Montgolfier, Laura Ortusi,

Les travaux de ce jour ont permis les auditions de :

M. Gérard MORTIER, directeur de l'Opéra national de Paris ;
M. Christian SCHIRM, directeur de l'Atelier lyrique de l'Opéra national de Paris ;
Mme Danielle FOUACHE, responsable du programme « Dix mois d'école et d'opéra », accompagnée de M. Rachid FETOUCHI, ancien élève participant au programme ;
Mme Agnès DE JACQUELOT, responsable « animations et jeune public » à l'Opéra National de Paris ;
M. Bernard FOCCROULLE, directeur du Festival d'art lyrique d'Aix-en-Provence, Mme Sabine de Ville, responsable des Services éducatifs du Théâtre de la Monnaie à Bruxelles ;
Mme Hélène MARTIAT, conseillère technique auprès de Mme Marie ARENA, ministre belge de l'Enseignement obligatoire et de la Promotion sociale.

* * *

AUDITION DE M. GERARD MORTIER

M. Mortier prend la parole à l'invitation du Vice-président

Je vous remercie de venir chez nous et je suis très heureux de vous accueillir. Nous nous interrogeons depuis longtemps sur la transmission de l'opéra aux jeunes. Aujourd'hui il y a des modes de perceptions qui ne sont plus linéaires, littéraires, comme auparavant, mais qui se fondent sur l'image et sur une connaissance beaucoup plus fragmentée. Comment envisager notre travail dans ces conditions ? Avons-nous des méthodes ? L'Opéra de Paris a développé un important travail dont Martine Kahane a pris l'initiative avec l'ancien directeur, M. Hugues Gall.

Tout d'abord, en ce qui concerne les spectacles, nous avons pour les tout petits à partir de 4-5 ans des spectacles mis en place par Agnès de Jacquilot, avec Martine Kahane, puis des spectacles pour les jeunes jusqu'à l'âge de 14-15 ans, qui sont les plus importants. A l'Opéra Garnier comme à l'Opéra Bastille, nous avons mis en place toute une série de mesures pour que les jeunes puissent assister facilement à nos spectacles. Il existe, d'une part, un « pass junior » à 25 euros pour toute une année : cet abonnement représente un coupe-file, qui permet de disposer de tarifs à très bon marché sur les places disponibles. J'ai créé en plus à l'Opéra Bastille 62 places debout – mais vous pouvez quand même vous accouder ou vous asseoir – à 5 euros. On constate que ces places sont très bien vendues : ce sont surtout des jeunes qui les achètent mais des personnes plus âgées essaient parfois aussi d'en avoir. L'argument selon lequel l'opéra n'est pas rentable par rapport au cinéma est donc tout relatif. Simplement, on doit informer les jeunes sur les possibilités qu'on leur offre.

La troisième chose, ce sont les abonnements jeunes sur les premières. Cela représente 20 000 places à l'année. Mais les jeunes abonnés doivent prendre quelques engagements en se fixant une date à l'avance. Ils peuvent donc avoir de très bonnes places mais ils doivent, en contrepartie, avoir le courage de dire « ici, à telle date, je vais à l'opéra ».

Puis, nous avons la partie « programmes » et le plus important – Danielle Fouache va en parler tout à l'heure – s'appelle « Dix mois d'école et d'opéra ». Nous avons également un programme « Opéra université » que je voudrais développer encore pour qu'il couvre toute la géographie parisienne et toutes les universités joignables en TGV en deux heures. Les étudiants y participent pendant une semaine : le choix de l'opéra se fait en fonction du cadre d'études qu'ils font à ce moment-là.

Dans le cadre de la théorie, il existe le programme « pleins feux » qui s'appelait autrefois « passeports ». Ces programmes concernent le grand public : ce sont des introductions sur les spectacles. Il y a également les « casse-croûte » le jeudi midi, où l'on accueille malheureusement moins de jeunes. Ce sont aussi bien des concerts de musique de chambre que des rencontres avec les artistes qui sont chez nous, ou des projections de vidéos.

Enfin, pour la première fois cette année, nous avons commencé une série de colloques et de débats. Cette année-ci, nous avons un colloque très important sur les questions autour du théâtre, pour lequel j'ai rassemblé les meilleurs théoriciens de toute l'Europe sur le théâtre, avec notamment Hans-Thies Lehmann. Malheureusement, malgré tous mes efforts, aucun journal n'a jugé nécessaire d'en parler. Ce cycle se compose de plusieurs thèmes : l'un sur le théâtre et la politique, un autre sur l'esthétique du théâtre aujourd'hui et un dernier sur l'opéra. Il y aura 250 personnes à chaque fois et le colloque sera enregistré par France-Culture. Il y aura un débat autour de *La Juive* qui est une pièce sur la tolérance et qui a été retirée de l'opéra en 1934, qui n'avait plus jamais été jouée en France depuis la montée du nazisme et qui, à présent, revient à l'opéra.

Il reste la partie sur la formation des jeunes. La première des deux écoles est l'École de Danse que je ne vais pas vous présenter, mais qui est extrêmement importante. Les élèves de cette école sont très privilégiés mais ne le savent pas toujours. Quand je vois cette école au milieu de Nanterre, je me rends compte encore plus de la différence et je voudrais vraiment parvenir à créer

la rencontre entre ce « temple du Graal » et le monde d'aujourd'hui. La seconde école est l'Atelier Lyrique que Christian Schirm dirige maintenant depuis deux ans avec moi.

Enfin, je voudrais ajouter une dernière chose qui n'est pas dans les documents : j'ai décidé l'année prochaine de présenter l'Opéra de Paris à Nanterre au Théâtre des Amandiers où l'on va jouer les *Noces de Figaro* avec les chanteurs qui chantent normalement à Garnier. Ce ne sera donc pas une version légère ou de moindre qualité, mais la qualité de Paris à des prix très bon marché. Je voudrais me concerter avec les écoles de Nanterre pour que les jeunes puissent y assister. Je vais faire de même à Bobigny, *Così fan tutte* avec l'Atelier lyrique, et le ballet à Créteil. Il s'agit de créer quelque chose pour être présent dans les banlieues et pour prendre contact. Nous ne voulons pas aller à Nanterre pour que les Parisiens viennent à Nanterre à des prix intéressants mais que les gens qui vivent là puissent aller à l'opéra.

Questions à M. Mortier

M. Lockwood :

Dans votre effort pour intéresser les jeunes à l'art lyrique, quelles sont vos difficultés ? Sont-elles d'ordre social, culturel, institutionnel, générationnel ? Souffrez-vous de l'inculture artistique et culturelle des jeunes, qui sont soumis au rouleau compresseur de la culture marchande, laquelle n'a rien à voir avec la culture populaire ?

M. Mortier :

L'image de nombreuses institutions culturelles, en particulier celle de l'opéra, joue un rôle majeur. Les institutions par lesquelles nous avons organisé la communication de l'art sont toutes des institutions du XIXe siècle : le musée, le théâtre, l'opéra et la danse. Cette institutionnalisation pose beaucoup de problèmes aux jeunes parce que l'art se communique par beaucoup d'autres moyens tels qu'Internet. Et ces institutions ont été conçues et construites comme des temples au XIXe siècle, auxquelles certaines parties seulement de la population pouvaient participer, des gens riches ou des intellectuels.

J'ai vécu cela dans ma carrière : après Salzbourg, j'ai travaillé trois ans dans la Ruhr dans un environnement où il y avait beaucoup de chômeurs et très peu de culture. Chaque fois que je suis présenté, on dit que j'ai été à Bruxelles, à Salzbourg, mais on ne parle jamais de la Ruhr. Cela signifie que les gens qui veulent soi-disant communiquer sur la culture trouvent la Ruhr négligeable. Pour moi, c'était le moment le plus important de ma carrière : après avoir travaillé 25 ans dans de grandes institutions, c'est là que j'ai compris où se trouvaient les problèmes. Sans pouvoir toujours les résoudre, j'ai pu du moins les saisir. Nous avons des femmes de ménage ici, qui travaillent souvent très tôt. J'essaie de discuter avec elles et je les ai invitées une fois à un spectacle de Gospel. Ces places sont restées vides. Je leur ai demandé pourquoi : elles étaient venues, mais elles n'avaient pas osé rentrer dans le bâtiment. Le problème est donc d'abord les institutions par lesquelles nous communiquons l'art.

Deuxième problème : beaucoup de fonctions de l'art, et notamment de l'opéra, ont été reprises par le cinéma, le spectaculaire et le divertissant. Le côté politique de l'art lyrique demeure, mais le côté émotionnel a été largement repris. A mon avis, l'opéra a encore de nos jours une grande valeur dans la communication sur la politique, la manière dont il instruit les gens sur une société, mais aussi sur les valeurs de l'émotion. C'est à l'opéra que les émotions ont de nouveau le droit de vivre, que l'on peut pleurer. A l'opéra, les images que l'on voit tout le temps à la télévision, reçoivent de nouveau une valeur émotionnelle. Alors, où se trouve le problème ? Aujourd'hui, c'est le langage de l'opéra qu'on ne comprend plus. Mais comment enseigner aux jeunes que l'opéra n'est plus une langue morte ? C'est très difficile. Par exemple, *Falstaff* est une pièce incroyablement belle qui se termine sur une phrase extraordinaire de Shakespeare, « le

monde n'est qu'une farce ». Loin d'être nihiliste, c'est une phrase humaniste qui signifie que l'on doit pouvoir prendre les choses un peu à la légère pour pouvoir les vivre. Mais comment les jeunes pourraient-ils se réjouir de cela alors qu'ils ne connaissent plus Shakespeare et ne savent plus ce qu'est une fugue ?

Mais, il y a aussi un autre phénomène : certaines pièces, et c'était la grande discussion pour *Don Giovanni*, sont prises en possession par une certaine classe. On veut présenter Don Giovanni comme un séducteur élégant du XIXe siècle parce que cela nous convient comme ça. Donc, quand je présente Don Giovanni comme ces jeunes loups violents de Wall Street, une partie du public s'oppose mais en revanche je sens que les jeunes sont plus attirés par ce qu'on leur présente.

Il apparaît donc plusieurs problèmes : l'ouverture des institutions, la manière de faire en sorte que les formes sur lesquelles nous travaillons ne deviennent pas une langue morte et, troisièmement, que les jeunes voient plus qu'un divertissement dans l'opéra.

M. Lockwood :

Vous êtes donc pour la réactualisation du répertoire ou sa réinsertion dans l'histoire d'aujourd'hui ?

M. Mortier :

Je ne réactualise jamais un répertoire : pour moi, il est actuel. Le répertoire qui n'est pas actuel doit disparaître. Je ne veux pas dépenser de l'argent public pour une pièce qui n'a plus rien à raconter. A l'inverse, pour moi, Hamlet est le personnage actuel de toutes les discussions que nous avons sur la politique. Je n'ai donc pas besoin d'actualiser les pièces. Je dois seulement faire de telle façon que la poussière du XIXe siècle soit enlevée pour qu'on en redécouvre l'actualité. La IXe de Beethoven est une pièce révolutionnaire que tout le monde a exploitée, aussi bien les Anglais qu'Hitler. On doit restituer ce qu'elle était originellement. Comment y parvenir ? Doit-on le faire avec des costumes ? Tout cela dépend, mais les soi-disant costumes historiques sont toujours une imitation, l'histoire racontée à une certaine époque selon une perception particulière. Dans les costumes espagnols de Philippe II, la fameuse mode créée à la Cour d'Espagne, ce qui m'intéresse est que le noir et le blanc sont toujours restés les couleurs officielles.

M. Lassalle :

Comment ne pas saluer chez un directeur d'opéra cette préoccupation pédagogique et cette approche politique et sociale des œuvres autant qu'artistique et musicale ? En vous écoutant, je ne peux pas m'empêcher de penser à mon expérience d'administrateur de la Comédie française où j'avais aussi essayé d'affirmer ces quelques préalables dans la politique du public, comme dans celle du répertoire et des pratiques artistiques. Je mesure votre courage parce que, si j'ose dire, on ne vous en demande pas tant. J'ai l'air de m'éloigner des problèmes de l'éducation artistique et culturelle, mais je ne crois pas. En dernière analyse, ce qu'il y a derrière l'éducation artistique et culturelle, c'est tout de même la finalité qu'on assigne. Je dis cela parce que je pense qu'on ne veut pas vraiment au pouvoir – et je dirais presque quel que soit ce pouvoir – de ces préoccupations de l'art, et très particulièrement quand il est institutionnel. Je ne suis pas sûr que ce que vous tentez soit appelé à un grand avenir, votre successeur n'aura probablement pas les mêmes priorités, mais le combat subsiste. Il n'y aura plus d'opéra si, dans une certaine mesure, nous ne menons pas, parallèlement à une exigence artistique de très haut niveau, à l'édification d'un répertoire en prise avec l'histoire, nous ne nous préoccupons pas de faire de l'opéra comme du théâtre une nécessité vitale pour toute la nation.

Mme Juppé-Leblond :

La question que se posent ceux qui travaillent sur ce dossier depuis des décennies, est : pourquoi ne s'agit-il pas d'une priorité ?

M. Lockwood :

Le problème me semble bien défini, nous subissons les effets pervers d'une société qui privilégie la seule rentabilité.

Mme Juppé-Leblond :

Pas uniquement. Individuellement, les gens adhèrent à une vision « non rentable », y compris dans la haute administration. Quand on interroge un conseiller technique de cabinet ministériel qui a un « enfant perdu » qui a décidé de faire du théâtre, il dit « c'est formidable » mais il reste son enfant perdu. Didier Lockwood disait en conclusion de la dernière séance plénière qu'il ne devrait même pas avoir besoin de défendre l'éducation artistique et culturelle, pourtant, il continue à le faire. Comment expliquer cela ?

M. Lockwood :

Parce qu'il y a un ennemi. Il y a un rouleau compresseur qui n'a pas besoin de l'art, de la culture et de la prise de conscience qu'ils suscitent. Le marché et la société qu'on a choisis n'ont surtout pas besoin de cela. Je pense que c'est un effet pervers et qu'il n'est pas vraiment conscient.

Mme Juppé-Leblond :

Mais, autrefois, c'était comme ça et il n'y avait pas de rouleau compresseur.

M. Schirm :

Une remarque si vous me le permettez : lors d'un voyage en Angleterre, j'ai assisté à un spectacle donné par les élèves du collège d'Eton. J'ai été très impressionné par la qualité professionnelle de la représentation. Le lendemain, nous nous sommes rendus à la Chapelle du collège où les élèves (12-14 ans) chantaient de la musique religieuse élisabéthaine à un niveau qu'on a du mal à envisager dans un collège français. En Angleterre, aussi bien dans ce collège que dans d'autres établissements, les élèves, quels que soient leur confession religieuse et leur milieu social, chantent de la musique religieuse élisabéthaine, des cantates de Bach et de la musique religieuse victorienne. En France nous n'avons plus cette pratique du chant lié aux services religieux. Cette rupture remonte peut-être à la Révolution française ?

Le chant est une discipline physique individuelle mais aussi collective très importante, source de plaisir et d'épanouissement. Chante-t-on encore dans les écoles de France et de Navarre ?

Qui fait chanter les élèves ? Dans les pays anglo-saxons, mais aussi en Allemagne et dans les pays du Nord, il y a dans les écoles, les collèges et les universités, une pratique musicale et vocale dynamique.

M. de Mazières :

Je ne serais pas aussi pessimiste que vous l'êtes. Je trouve que la France aujourd'hui est un pays d'une vitalité culturelle exceptionnelle sur le terrain. Nous sommes effectivement là pour dire que l'éducation artistique et culturelle est une priorité mais il ne faut pas non plus tomber dans un discours qui ne me semble pas correspondre à la réalité. Il existe actuellement une floraison d'initiatives culturelles qui n'a jamais été aussi importante dans ce pays. Il faut plutôt partir de ce constat positif et observer que la formation est en retard sur cette vitalité culturelle.

M. Lockwood :

La pratique artistique n'apparaît pas dans la tradition. Par exemple, au Danemark, tous les élèves chaque matin chantent l'hymne national du Danemark ou une chanson. Ils s'échauffent en chantant avant de rentrer en classe.

Mme Juppé-Leblond :

Je ne suis pas du tout pessimiste non plus, mais j'admets que je suis parfois un peu lassée. Je ne parlais pas des pratiques mais du propos politique, de l'engagement des politiques. C'est bien au niveau politique qu'il est le plus difficile de faire entrer cette conviction et cette évidence de l'éducation artistique.

M. Chaintreau :

Au niveau local, la pression est complètement différente.

M. Mortier :

Cet élément est très important. Je ne suis pas spécialiste mais parfois j'ai l'impression que la même question se pose sur le plan écologique et sur la tradition culturelle occidentale. On peut s'interroger sur la nécessité ou non de connaître *Faust*, mais je constate que la moitié de mes étudiants ne connaissent plus *Faust*. J'ai suivi les colloques à l'Université de Stanford où l'on se demandait si Dostoïevski devait encore faire partie de la tradition. C'est une question très pertinente. Le vrai problème consiste à déterminer ce qui est vraiment important dans notre culture. Peut-être devrait-on beaucoup plus aller vers la culture qui vit actuellement chez les jeunes et la mixer avec ce que nous appelons la tradition. J'avais notamment fait ce genre d'expérience avec de la musique de Mozart « réinstrumentée », expérience qui s'est révélée très intéressante. Il faut que les jeunes continuent à admirer Céline Dion mais découvrent que, dans la soi-disant culture classique, il y a des choses à découvrir. Je ne suis pas conservateur : que tout l'art occidental qui n'a plus rien à dire aujourd'hui disparaisse, cela m'importe peu. Mais je trouverais quand même dommage qu'on n'écoute plus une *Passion selon Saint Mathieu* de Bach, ou le *Don Giovanni* de Mozart. La question se pose : que voulons-nous transmettre de notre culture aux jeunes ? Il ne faut surtout pas les obliger à tout connaître parce qu'ils n'apprendraient rien, mais faire une sélection en la justifiant. Moi, je trouve *Faust* important parce que je ne comprends pas l'homme occidental si je ne connais pas la mythologie de *Faust*, c'est-à-dire cette violence et cet esprit de colonisateur. On ne peut pas comprendre le XXe siècle sans connaître *Faust*, ni comprendre la révolution sexuelle sans connaître *Don Giovanni*.

M. Odums :

M. Mortier a dit quelque chose de très important : la population française n'ose pas entrer dans les institutions, accéder à cette culture. Aller vers la culture est une habitude et il faut que les institutions programment plus souvent des choses qui attirent ce public qui n'ose pas aller vers les institutions. Il est navrant d'apprendre que les élèves ne vont jamais à l'opéra parce qu'ils n'osent pas. Ils préfèrent les vidéocassettes et les DVD.

M. Mortier :

Vous avez absolument raison. Par exemple, je vais adapter à la scène *Le Temps des gitans* de Kusturica avec le No Smoking Orchestra : je suis sûr que beaucoup de gens considéreront que c'est un sacrilège, mais je suis sûr aussi que j'aurai beaucoup de spectateurs qui n'ont jamais mis un pied à l'opéra. Au moins, ce que l'on doit reconnaître, c'est que ce questionnement est présent dans beaucoup d'institutions, au théâtre notamment. Vous avez vu à Avignon ce qui s'est produit : je trouvais dommage que ce soit devenu une discorde au lieu d'un débat sur le fond. La discussion pouvait aller au-delà de l'esthétique d'un certain faiseur de théâtre et aborder la question de ce

qu'est le festival d'Avignon aujourd'hui. Je ne voudrais surtout pas retourner à Jean Vilar, mais il faut refaire de ce festival ce qu'il était à l'origine.

M. Baqué :

Deux questions reviennent sans cesse. La première concerne la situation d'aujourd'hui par rapport à celle d'hier. Très clairement, la situation est beaucoup mieux maintenant qu'il y a quarante ans, il y a eu des progrès fantastiques. La deuxième question est de savoir ce qui se passe en France et ce qui se fait ailleurs. Je confirme que c'est plutôt mieux en France qu'ailleurs et je peux le démontrer, contrairement à ce que notre masochisme nous incite à penser. Je ne mets pas du tout en doute votre parole, M. Schirm, mais est-ce que les enfants de toutes les écoles du Royaume-Uni chantent ? Quand on se déplace, on nous montre toujours de jolies vitrines.

M. Schirm :

De grands progrès ont été faits, certes. Je voudrais toutefois que l'on ne s'arrête pas en si bon chemin et que l'on mette sur pied un enseignement et une pratique du chant dignes de ce nom dans les écoles primaires et secondaires en France.

M. Lockwood :

La différence tout de même, c'est qu'en Angleterre la tradition musicale est familiale. On chante et on joue de la musique à toutes les fêtes.

* * *

AUDITION DE M. CHRISTIAN SCHIRM

Exposé de M. Schirm

L'Atelier lyrique de l'Opéra a pour mission d'insérer professionnellement de jeunes artistes (chanteurs et chefs de chant) à l'aube de leur carrière. En 1973, après la dissolution de la troupe de l'Opéra Comique, Louis Erlo crée l'Opéra Studio, un centre de professionnalisation pour jeunes chanteurs. En 1980, Bernard Lefort, Administrateur de l'Opéra, fonde l'Ecole d'Art Lyrique où un ensemble permanent de professeurs y dispense un enseignement du chant. Dès son arrivée à la tête de l'Opéra, Hugues Gall a souhaité recentrer la mission de cette structure qui était alors trop proche des établissements supérieurs d'enseignement de la musique, en particulier des CNSM. La grande réforme de Hugues Gall a été de réduire le nombre de jeunes artistes, d'augmenter les salaires et d'y ajouter quatre pianistes chefs de chant en formation. Le Centre de Formation Lyrique, appellation du nouveau programme, ne devait pas se substituer à toutes les écoles et conservatoires nationaux et internationaux mais devenir un centre d'insertion professionnelle intégré à l'Opéra de Paris.

Quand Gérard Mortier est arrivé à l'Opéra, il m'a demandé un rapport sur le CFL et sur les améliorations que l'on pouvait apporter à une telle structure. La première des réformes était d'offrir aux jeunes stagiaires de véritables expériences musicales et théâtrales : c'est-à-dire des concerts avec orchestre et des productions lyriques montées par des professionnels. En prenant le relais du CFL, l'Atelier Lyrique offre à ces jeunes artistes prêts à débiter dans la carrière la possibilité de se perfectionner dans toutes les disciplines du chant et de se confronter à l'expérience de la scène. L'art de la scène est un travail collectif et la notion de partenaire n'est pas naturelle. Le manque d'expérience théâtrale se traduit souvent par un jeu conventionnel et mécanique. L'Atelier Lyrique prépare ces jeunes chanteurs à la manière de faire de l'opéra aujourd'hui et facilite ainsi leur entrée dans la vie professionnelle.

Trois axes de travail structurent l'activité de l'Atelier. Le premier est l'approfondissement et l'élargissement du répertoire. Les jeunes chanteurs n'ont à leur répertoire que peu de rôles sus intégralement. Il est important qu'ils en maîtrisent beaucoup plus à la sortie de l'Atelier pour être compétitifs sur le marché. Le deuxième axe de travail concerne les concerts avec orchestre et les productions de l'Atelier Lyrique : chaque année, nous avons une série de concerts dont un au Palais Garnier avec l'Orchestre de l'Opéra et en moyenne trois spectacles que nous coproduisons avec d'autres institutions dans la région parisienne ou en France (Théâtre de l'Athénée, les Amandiers à Nanterre, Théâtre Jean Vilar de Suresnes, la MC93 de Bobigny, l'Opéra de Rennes etc.). Le troisième axe, certainement le plus important et celui qui affermit notre légitimité, consiste à renforcer la collaboration avec les deux grandes salles de l'Opéra, Bastille et Garnier. Il s'agit de distribuer les petits rôles, parfois des seconds rôles aux jeunes chanteurs de l'Atelier : par exemple la chanteuse italienne de *Capriccio* ou Masetto de *Don Giovanni*. Dans *Idoménée*, nous avons cinq chanteurs de l'Atelier, dans *Louise*, six, dans *Parsifal*, huit, etc. Ces expériences professionnelles auprès de chanteurs internationaux sont non seulement uniques mais aussi riches d'enseignement.

Ces jeunes chanteurs restent deux ans parfois trois en résidence à l'Atelier. Le salaire mensuel est de 1700 euros bruts par mois, sur neuf mois. Quand ils sont distribués à l'Opéra, ils doivent un certain nombre de services sans rémunération supplémentaire. Au-delà, ils perçoivent un cachet. Ensuite, pendant les trois ans qui suivent leur sortie de l'Atelier, l'Opéra a la priorité pour les engager à un tarif fixé par l'Opéra. C'est en quelque sorte un retour sur investissement ! Nous essayons en outre de faciliter les contacts avec les agents et les directeurs de théâtre.

L'équipe pédagogique est composée de nombreux spécialistes qui viennent de toute l'Europe. Les équipes sont réunies en fonction des programmes, des rôles et des productions. En 2006, j'ai demandé à un jeune compositeur suisse, Xavier Dayer, d'écrire une œuvre pour les 12 chanteurs de l'Atelier. C'est ainsi que nous avons créé *Les Aveugles* d'après la pièce de Maeterlinck. La musique contemporaine fait encore peur, surtout à de jeunes artistes qui n'ont encore aucune expérience dans ce genre de musique. Après les avoir auditionnés, le compositeur a écrit son opéra en tenant compte de leur tessiture vocale. Ce fut une expérience collective passionnante. Passés les premiers obstacles et les crises d'angoisse dus aux nombreuses difficultés (rythme, intonation, mémorisation), les artistes ont éprouvé un immense plaisir à maîtriser une partition complexe puis à interpréter une œuvre écrite pour eux. Ils ont créé *Les Aveugles* au Théâtre Gérard Philipe de Saint Denis puis ils ont présenté l'opéra de Xavier Dayer en tournée à Londres pour l'ouverture du Festival de musique contemporaine de l'Almeida. Notre mission est d'approfondir tous les répertoires, du baroque au contemporain, avec rigueur, discipline, enthousiasme et plaisir.

Le recrutement des 12 chanteurs et des 4 chefs de chant se fait sur audition devant un jury présidé par le Directeur de l'Opéra national de Paris. L'an dernier 300 candidats se sont présentés pour 4 postes à pourvoir. La sélection est rude certes mais nous devons engager des artistes que nous pourrions distribuer sur les deux scènes de l'Opéra. Encore une fois l'Atelier n'est pas une école mais une structure d'insertion professionnelle.

Questions à M. Schirm

M. Lockwood :

Est-ce que vous envoyez ces étudiants préprofessionnels dans des établissements scolaires pour qu'ils transmettent leur passion auprès des jeunes ?

M. Schirm :

Les productions de l'Atelier sont données non seulement à l'Amphithéâtre Bastille mais aussi dans d'autres théâtres à Paris, dans la banlieue parisienne ou en province. Nous accueillons régulièrement de nombreux groupes scolaires qui viennent assister à des répétitions ou aux spectacles. Ils sont en général bien préparés par leurs professeurs. A l'Opéra de Rennes où nous allons donner six représentations de *Così Fan Tutte*, deux concerts Mozart seront donnés hors les murs pour un public jeune qui n'a pas l'habitude de se rendre à ce genre de concert. Il est important de leur donner l'envie et le plaisir de découvrir un autre univers musical et de préparer ainsi les spectateurs de demain.

M. Lockwood :

Et vous ne pensez pas qu'il serait envisageable de trouver avec l'Education nationale un moyen d'envoyer ces jeunes artistes dans les classes ? Que les élèves viennent voir les spectacles est une chose, mais que ces futurs grands chanteurs qui appartiennent à un monde très spécifique aillent à leur rencontre me semble très utile, même pour eux, afin de garder un contact social avec la réalité.

M. Schirm :

C'est une très bonne remarque, je suis tout à fait prêt et ouvert à ce genre d'expériences.

* * *

AUDITION DE MME DANIELE FOUACHE

Exposé de Mme Fouache

La naissance du programme « Dix mois d'École et d'Opéra » est la résultante de rencontres et de convictions profondes. Cela fait maintenant 30 ans que je travaille sur le problème de l'exclusion et particulièrement de la plus scandaleuse forme d'exclusion qui soit, celle de la culture. Je pense que ce qui est grave dans une nation n'est pas forcément que les jeunes n'aillent pas à l'opéra - on peut vivre et avoir des actions dans la Cité sans aller à l'opéra - mais que toute une frange de la population pense que ce n'est pas pour elle. Je dis l'opéra, mais je pense aussi au théâtre et aux lieux de culture. Le scandale est là et c'est, à mon sens, ce qui définit la « fracture sociale ».

J'ai été nommée par hasard dans l'Education nationale dans un collège d'enseignement technique où j'ai rencontré des élèves qui m'ont appris à mieux penser et à sortir de ma bulle. Nous sommes tous dans des bulles : il y a les bulles des élèves dont je vais vous parler tout à l'heure qui n'excèdent pas le centre commercial de la « cité », et les bulles des gens très privilégiés qui ne savent pas ce que vivre dans la cité signifie.

« Dix mois d'école et d'opéra » a été le fruit d'une rencontre avec l'Opéra de Paris et Martine Kahane. L'Opéra de Paris représente 150 corps de métiers environ qui, en se conjuguant, font que chaque soir le rideau peut se lever. En 1980, j'étais formateur pour les secteurs en grande difficulté et j'allais dans toutes les régions de France pour travailler avec des équipes pédagogiques qui avaient des élèves en très grande difficulté, dans les SES à l'époque (sections d'enseignement spécialisé) qui sont devenues les SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté).

Les jeunes dont je parle sont fâchés avec tout, avec les institutions, avec la vie et avec eux-mêmes. Ils n'ont plus confiance en eux ni en rien. Ce sont des puits de souffrance et d'échecs répétés. Avec les équipes pédagogiques, il y a eu et il y a sans cesse des discussions sur ces questions-là. L'Education nationale considère qu'il faut avoir les bases, c'est-à-dire savoir lire,

écrire et compter. Or, dans tous les groupes de recherche, il a été démontré que, quand un élève arrive à 18 ans et qu'il n'a pas encore tout à fait les bases, il faut qu'il les acquière par le détour. Il faut prendre en considération ce jeune de 18 ans avec sa personnalité, ses bribes de connaissances disparates et, partant de là, lui offrir l'excellence. Souvent on s'est trompé sur ce mot, l'excellence n'est pas seulement dans l'art mais aussi dans la relation humaine. Ces jeunes ont souvent un déficit de reconnaissance et même d'amour. Si je devais conclure sur « Dix mois d'école et d'opéra », je dirais que c'est une histoire d'amour. Le ressort de ce programme est le respect. Qu'est-ce que le respect ? C'est d'abord ne pas aller dans le sens du plaisir immédiat des jeunes. Je pense que l'approche de l'art et de la culture est une question fondamentale d'éducation. L'art et la culture ne devraient pas être la cerise sur le gâteau mais le fruit d'une habitude acquise par l'éducation. Ce qu'il manque à ces jeunes aussi, c'est l'exigence et une culture de l'effort. Il faut qu'ils sachent que sans effort, il n'y a pas de construction. Cette maison est donc un véritable régal parce qu'elle incarne l'excellence au niveau de tous les métiers et particulièrement des métiers techniques scandaleusement dévalorisés dans notre société. Vous savez que, dans l'Education nationale, on est orienté vers les métiers techniques par l'échec. J'ai entendu des collègues professeurs s'adresser à leurs élèves en ces termes : « mais enfin, Rachid, bon comme tu es, tu ne vas tout de même pas être coiffeur ! ».

J'en viens au fonctionnement de « Dix mois d'école et d'opéra » : ce sont huit cents jeunes, trente classes des trois académies de Paris, Versailles et Créteil en sachant que nous avons établi un partenariat en 1993 avec l'Education nationale. Ce partenariat a fait l'objet d'une convention puis s'est traduit par un comité de pilotage. On ne pouvait pas aller au-delà de l'Ile-de-France parce que « Dix mois d'école et d'opéra » est aussi une façon de créer des habitudes culturelles. L'idée était de dire aux élèves : « on va sortir et on va aller voir ce qui se passe ailleurs », et partant de là rencontrer l'Opéra Garnier et l'Opéra Bastille. Ce projet est complètement intégré à l'acte pédagogique : les professeurs qui sont inscrits dans ce projet travaillent en équipe. Cela aussi représente en soi une révolution. Travailler en équipe dans l'Education nationale, c'est encore et toujours extrêmement compliqué parce que tout est cloisonné.

Quand les jeunes rentrent à l'Opéra, dans un premier temps, ils visitent sans aucune préparation. Ils rencontrent un lieu, libérés de tout regard évaluatif, comme tout citoyen. L'idée est de laisser vibrer ses émotions. Au départ, les jeunes ne veulent pas venir à l'Opéra, ils sont furieux. Ils me disent « c'est pour les bourges et les vieux ! ». Je leurs répons qu'ils ont le droit de ne pas être d'accord – ce qui est aussi nouveau pour eux – et de ne pas aimer le bâtiment. Quand ils arrivent, il y a un premier choc face aux ors de Garnier qui provoquent presque l'asphyxie. On a vu une petite fille au pied de l'escalier répéter « c'est beau, c'est beau » avec les larmes aux yeux. On essaie de fixer dans le temps, avec les professeurs, ce premier choc émotionnel. Souvent, les élèves en parlent chez eux et sont très étonnés par le foisonnement de métiers, le fait que chacun puisse tout de même trouver sa place. Ils voient de nombreux métiers : des sculpteurs, des cordonniers, des perruquiers, des couturières, des couturiers... Ils se demandent notamment comment il est possible d'être passionné par un métier aussi étrange que la couture. Le point fort du programme est la qualité de la relation qui va exister entre les professionnels et les élèves, car ces derniers sont en déficit de repères par rapport au monde du travail. Ils découvrent dans cette maison la passion du travail. Comment peut-on être passionné en gagnant si peu d'argent, en étant stressé et en devant recommencer plusieurs fois la tâche jusqu'à la perfection ? A travers cette approche des métiers, il y a aussi une reconstruction par rapport à la réalité. Il s'agit de permettre à ces jeunes de sortir de la virtualité et de leurs références mortifères, c'est-à-dire les petites combines, les petits trafics, l'argent facile, etc. La force de l'art et de la culture est de permettre à des jeunes de retrouver une dignité, une fierté, de recevoir des informations, de pouvoir penser.

Une fois qu'ils ont vu tous les métiers, rencontré tous les professionnels, les artistes, ils découvrent le spectacle. Quelles que soient leurs origines, leurs difficultés, leurs problèmes, je ne

connais pas un seul jeune, une seule personne qui reste insensible à l'écoute directe d'un orchestre symphonique de 130 musiciens. Ces jeunes, qui pensent que ce n'est pas pour eux, à force d'habitude, de travail et de rencontres, apprennent à aimer l'opéra. Parallèlement, ils s'expriment dans un journal et développent leur sens critique au contact de ces spectacles. Progressivement, ils se créent une conscience et pacifient leurs âmes. Cela ne veut pas dire que l'on va résoudre tout le problème de la violence, mais la force du partenariat et la force de l'art et de la culture sont capitales.

AUDITION DE M. RACHID FETOUCHI

Exposé de M. Fétouchi

Tout d'abord, je suis content de participer à cette réunion qui, à mon sens, porte sur des questions capitales pour le futur de ceux qu'on appelle « les jeunes issus de quartiers défavorisés ». A ce titre, j'ai vraiment eu quelques appréhensions avant de venir parce que je ne voulais pas être l'ambassadeur ou le porte-drapeau d'une quelconque cause perdue. Quand Mme Fouache m'a présenté cette réunion, je me suis dit que je n'aurais pas le galon suffisant pour appréhender tous ces représentants du Ministère de l'Education et Ministère de la Culture. Je suis finalement content d'être là.

Je vais présenter grossièrement la manière dont le projet « Dix mois d'Ecole et d'Opéra » m'a affecté et a changé ma conception de la vie. Des questions essentielles ont été abordées ici, et notamment celle du rapport entre les jeunes et un monde qui ne leur est pas destiné. La première fois que l'on m'a présenté l'Opéra Bastille, je l'ai pris, comme la plupart des jeunes, comme un endroit paradoxal, à la fois proche et très éloigné. Il est proche géographiquement puisqu'il est situé à 5 kilomètres de Gennevilliers et éloigné puisque je ne suis « ni bourge, ni vieux ». La première représentation à laquelle j'ai participé a eu lieu en 1995, quand j'étais en quatrième. Et dix ans après, la première question qui me vient à l'esprit est : comment, après de tels résultats, en vient-on encore à se demander si l'on doit poursuivre ce projet, l'institutionnaliser, le proposer à d'autres régions ? Je pense que si l'on en vient encore à se poser ces questions, c'est que l'on occulte des points essentiels. Malheureusement, passer cela sous silence revient à mener une véritable guerre à l'intelligence. Autour de Paris, il y a des jeunes et des moins jeunes qui ne sont peut-être pas prédisposés à devenir des grands barytons ou des ténors mais qui ont pour dénominateur commun la curiosité. J'étais en quatrième au collège Edouard Vaillant à Gennevilliers et le système était tel qu'on ne donnait pas l'envie aux élèves d'être curieux. On avait des parcours tout tracés, avec cette sectorisation dont on parlait tout à l'heure. Ce phénomène a un double effet pervers : la dévalorisation de métiers techniques et manuels qui n'ont pas à être dénigrés, et le fait que des élèves sont conditionnés pour devenir ce que le corps enseignant et leurs supérieurs décident.

La première fois que je suis allé à l'Opéra Bastille, j'avais une appréhension par rapport à la manière dont on me considérerait. Dix mois plus tard, on rentrait tous sans se poser la question de savoir si on avait notre place ou pas, on connaissait l'Opéra parfaitement. Voilà le point essentiel sur « 10 mois d'Ecole et d'Opéra » : en dix mois, on peut complètement transformer des jeunes et faire ce que les politiques et les gouvernements successifs n'ont pas pu faire.

Quand on voit une France ensanglantée par des émeutes, on ne peut pas s'empêcher de penser que si ces gens, qui brûlent des voitures, avaient traversé l'Opéra Bastille, ils seraient peut-être en train de s'entraîner à faire des vocalises. Je suis à la fois optimiste de voir que de telles réunions se tiennent et en même temps déçu de voir que dix ans après on en reste à des tentatives

très timides de développer des projets comme celui-ci. Je ne prétends pas que « Dix mois d'École et d'Opéra » va transformer des banlieues qui baignent dans la ségrégation en havres de paix ni en lieux de mixité sociale. Le message que je voudrais faire passer est que, puisque de tels projets ont permis de concrétiser des choses que l'on jugeait inimaginables dans le passé, cela prouve que l'on dispose de moyens peu chers qui donnent des résultats plus que concrets. J'ai repris contact avec Danièle Fouache par un concours de circonstances. J'en avais assez de passer devant l'Opéra Bastille en me demandant si j'allais franchir cette porte ou pas. J'avais aussi très envie de revoir la vidéo qui avait été faite et je n'avais pas trace de ce spectacle. J'ai donc fait comme tout bon jeune de ma génération avec internet. A la fin de l'année dernière, j'ai donc appelé Danièle Fouache pour lui demander s'il y avait un moyen de remettre la main sur cette cassette, ce qu'elle m'a accordé très généreusement. J'ai donc renoué avec l'Opéra par la même occasion.

Questions à M. Fétouchi

M. Lockwood :

Est-ce que cette expérience a été déterminante pour vous ? Est-ce que ça vous a rattaché à l'étude des autres disciplines et à votre cursus d'étudiant ?

M. Fétouchi :

Le premier impact est évident : à partir du moment où l'on attise la curiosité d'un individu, on ne peut qu'amplifier cette curiosité. On m'a donc donné l'occasion de découvrir l'Opéra – chose que je n'aurais jamais faite spontanément – et à partir de là, ça a été le catalyseur d'autres choses. L'opéra donne envie de découvrir le théâtre, le théâtre donne envie de découvrir le costume, et ainsi de suite. On ne voyait plus l'Opéra comme un monde de chanteurs mais comme une fourmilière. La question serait plutôt de savoir : aurais-je été aussi curieux si je n'avais pas mis les pieds à l'Opéra ? Personnellement, c'est une évidence : je n'aurais jamais été aussi curieux.

M. Lassalle :

Quels sont l'avant et l'après, le recrutement et les perspectives après les dix mois ? Dans le cas de Rachid : que fait-il aujourd'hui ?

Mme Fouache :

Au début, la relation s'est faite essentiellement avec l'Opéra et, très rapidement, on s'est aperçu qu'il ne fallait pas que l'Opéra soit une fin en soi. L'Opéra devait devenir un tremplin pour créer d'autres habitudes culturelles. D'ailleurs, la mise en scène de Carmen par Alfredo Arias nous en avait vraiment donné l'occasion puisqu'il s'était beaucoup inspiré des tableaux de Goya. D'une façon tout à fait naturelle, la relation s'est faite avec le Louvre. Il faut préciser qu'au début les élèves restaient trois ans dans ce programme. En fonction des œuvres, des rencontres et des nécessités pédagogiques ou culturelles, les élèves découvraient d'autres institutions. Martine Kahane avait notamment développé une relation avec le Musée d'Orsay par le biais de l'architecture de l'Opéra. Une de mes stagiaires a fait des recherches et nous a permis de retrouver et d'interroger 30 élèves. Est-ce que cela leur a donné des habitudes culturelles ? Cela n'est pas certain. S'ils ont toujours cette envie de retourner à l'Opéra, ils sont surtout devenus des citoyens, des personnes qui ont une dignité, une fierté d'eux-mêmes. Peut-être que nous n'avons pas réussi à retrouver ceux qui sont encore dans une situation d'échec et de désespérance, mais ceux que nous avons retrouvés ont une colonne vertébrale, une fierté d'exister et une envie de vivre.

M. Fétouchi :

Je ne sais pas si l'on peut parler d'habitudes culturelles mais il est évident que ça donne une curiosité culturelle. Il m'est arrivé d'aller à plusieurs reprises au théâtre, ce que je n'aurais

jamais fait avant. Le point essentiel à mes yeux est que ce projet permet de dépasser la sectorisation dont je parlais. Avant d'insuffler une habitude à des gens, il faut d'abord leur proposer cette culture. Il ne faut absolument pas sous-estimer les craintes et les appréhensions des gens qui ne sont pas habitués à cette culture.

AUDITION DE M. BERNARD FOCCROULLE

Exposé de M. Focroulle

Je me propose d'évoquer trois points : le premier est le travail mené au Théâtre de la Monnaie à Bruxelles avec Sabine de Ville depuis quinze ans. Je voudrais également dire quelques mots de RESEO, le réseau européen des services éducatifs des maisons d'opéra qui a été fondé il y a dix ans. Enfin, je souhaite parler du projet éducatif du festival d'Aix en Provence.

D'un point de vue général, trois points forment le constat de base : l'opéra constitue une matière d'une richesse inouïe ; les enfants et les jeunes forment non seulement le public de demain, comme on l'entend souvent dire, mais aussi le meilleur public d'aujourd'hui : c'est le devoir de nos institutions que de favoriser leur accès à l'opéra, parce que c'est un public extraordinaire qui donne et qui reçoit. Troisième point, les institutions culturelles possèdent une mission éducative qui ne se confond pas avec la mission de l'enseignement au sens strict mais qui doit s'effectuer dans le cadre de partenariats avec le milieu éducatif. Ce type de travail ne se confond pas, et même entre en opposition, avec la notion de consommation culturelle. Nous ne cherchons pas, au sein de l'enseignement artistique, à obtenir un certain nombre de jeunes consommateurs de culture mais nous développons exactement l'inverse, c'est-à-dire une démarche fondée sur la participation, l'éveil et la dimension critique.

Le service éducatif de la Monnaie a été institué en 1992 et s'est développé assez rapidement. Il touche aujourd'hui autour de 40.000 jeunes et enfants par an. C'est un chiffre maximal. Nous avons cinq permanents à temps plein et une trentaine d'intervenants extérieurs. Sans compter les emplois, le budget représente à peu près 220.000 euros de dépenses et 120.000 euros de recettes. L'identité du travail développé à Bruxelles est étroitement liée aux saisons d'opéra : après avoir mis en place des ateliers qui revenaient d'année en année (*Carmen*, *La flûte enchantée*), nous avons décidé – qu'il s'agisse du primaire, du secondaire ou du supérieur – de travailler davantage en rapport avec la saison proposée et d'utiliser le plus possible les spectacles ou les répétitions comme des occasions de mettre en place un processus qui démarre en amont et, idéalement, se poursuit en aval. Toute une série d'actions a été menée, aussi bien des opéras que nous avons créés spécialement à destination d'un public scolaire ou d'un public familial, que des spectacles portés par les enfants eux-mêmes. Je peux notamment citer l'exemple de deux projets tout à fait remarquables associant 600 enfants des écoles primaires autour du chœur d'enfants de la Monnaie, l'un en 2003 autour de quatre créations contemporaines et l'autre en 2005 autour d'un musicien et de son ensemble de jazz-rock sur l'idée d'« interculturelité ». Ces deux expériences sont particulièrement fortes parce qu'elles ont reposé sur un travail de long terme d'une dizaine de semaines, à raison d'au moins un atelier hebdomadaire, et sur un spectacle de grande qualité où les enfants se retrouvaient à la fois spectateurs et acteurs. Elles ont eu un impact considérable, surtout le deuxième projet qui a été répété trois fois, radiodiffusé et télévisé. Nous avons également mené un projet en collaboration avec le Théâtre du Châtelet et l'Opéra d'Helsinki, à l'initiative de RESEO.

Mme de Ville :

Le fait que le service éducatif de la Monnaie fasse partie de RESEO permet un enrichissement considérable de notre action puisqu'il autorise un croisement des pratiques et des idées, il permet de mesurer à quel point elles sont diverses dans l'espace européen. Il favorise également la circulation de nos intervenants entre les maisons d'opéra. Le projet dont a parlé Bernard Focroulle a été développé avec le Théâtre du Châtelet, à la suite d'une série de rencontres et de croisements qui s'étaient opérés préalablement. Il s'est effectué autour de la création du dernier opéra de Peter Eötvös *Angels in America* et s'est inspiré d'une pratique familière au Théâtre du Châtelet, « les lectures », au cours desquelles l'occasion est donnée à des groupes de jeunes de proposer leur réinterprétation d'une œuvre lyrique par la réécriture du livret ou la conception d'une partie musicale. Tout cela est orienté vers l'objectif central qui est au fond de redécouvrir l'œuvre en elle-même et de pouvoir l'apprécier dans une expérience esthétique radicalement personnelle. Même si nous réussissons cela dans une part infime, sur les milliers de jeunes qui traversent l'Opéra, il me semble que nous avons rempli notre mission, puisque notre conviction est que l'opéra appartient à tous.

Ce projet s'est enrichi d'une seconde étape qui le rendait un peu exceptionnel : parallèlement au travail avec les jeunes, le Théâtre du Châtelet a accueilli une quinzaine d'artistes européens qui ont à la fois travaillé avec les jeunes et entre eux pour proposer leur propre lecture. La performance s'est donc faite à deux niveaux : la lecture des artistes européens et la lecture des lycéens de classe Terminale. Les lycéens parisiens étaient, par ailleurs, inscrits au Conservatoire, ce qui leur donnait un fond de connaissances musicales important, tandis que les lycéens bruxellois des classes de terminale générale avaient, comme beaucoup de jeunes, un analphabétisme culturel assez considérable.

M. Focroulle :

Je reviens un instant sur le travail qui est mené à Bruxelles en vous indiquant que nous n'avons pas eu de grandes difficultés au sein des enseignements primaires et secondaires parce que la demande s'est développée souvent plus rapidement que l'offre. Nous avons, en revanche, eu davantage de difficultés dans l'enseignement supérieur. Gérard Mortier avait initié dans les années 1980 deux associations de jeunes amis de l'opéra, mais qui ne nous permettaient pas vraiment de rentrer dans le réseau de l'enseignement supérieur, qui travaille d'une autre manière. Après plusieurs années de recherches, nous nous sommes finalement inspirés d'une expérience menée par le Liceu à Barcelone qui a créé un travail très intéressant avec la collaboration d'une quarantaine d'universités, reposant sur la retransmission en direct d'opéras dans les universités et sur la création d'un cursus transversal appartenant à part entière au cursus universitaire. Nous l'avons adapté à la situation belge : puisqu'il s'agit d'un petit pays, nous n'avons pas organisé de transmission sur grand écran, mais nous emmenons les étudiants au théâtre de la Monnaie. L'expérience se poursuit de manière très positive avec quatre universités, deux flamandes, deux francophones, et devrait encore se développer dans l'avenir. C'est d'ailleurs un des projets que je souhaite mener à Aix-en-Provence.

Une dernière remarque sur l'enseignement professionnel et technique, qui nous paraît particulièrement sensible aux métiers de l'opéra : nous avons chaque année un moment que nous appelons « Take a note » qui est une sorte de festival pour les jeunes, dans lequel des groupes de jeunes sont amenés à participer de manière active. Nous avons 700 étudiants de l'enseignement professionnel et technique inscrits pour l'instant pour l'événement qui aura lieu au mois de mars. Nous venons de sortir un livre sur les coulisses de l'opéra, dont une bonne partie des photos proviennent d'ateliers menés par ces étudiants dans le courant de l'année 2006. Nous avons mené ces dernières années un travail sur le « management by objectives », c'est-à-dire l'idée de déterminer un certain nombre d'objectifs, qui nous a permis d'inclure la dimension du service éducatif au sein d'une relation au public plus généralement, en y incluant le travail en direction de

publics en grande difficulté. Nous avons créé pour cela un département qui s'appelle un « pont entre deux mondes » et qui travaille aujourd'hui avec 150 associations dans le domaine de la psychiatrie, de la grande pauvreté, de l'alphabétisation. Nous cherchons de plus en plus à décroiser la dimension éducative et à développer son caractère transversal.

Je voudrais également parler de RESEO que nous avons créé en 1996 avec Rolf Lieberman à Bruxelles. Martine Kahane et Agnès de Jacquilot faisaient partie des co-fondateurs de ce réseau basé à Bruxelles qui rassemble aujourd'hui une quarantaine de services éducatifs et qui se réunit alternativement dans diverses villes européennes. Vous avez ici l'exemple d'un travail qui vient d'être réalisé sur Mozart dans l'année 2006, avec les contributions de 27 maisons d'opéra européennes, qui ont contribué à désenclaver les services éducatifs et à faire circuler la plus grande créativité possible. Il y a eu également des projets hip hop sur Mozart en 2006, ainsi que la constitution d'une banque de données d'opéras pour enfants.

J'en viens au festival d'Aix-en-Provence, avec cette particularité que nos maisons d'opéra travaillent dix à onze mois par an alors qu'un festival occupe une période de temps beaucoup plus limitée de trois à quatre semaines qui, en plus, est celle des congés. Dans une certaine mesure, nous sommes appelés de part et d'autre à faire un pas, c'est-à-dire que les maisons d'opéra ont de plus en plus intérêt à créer des moments festivaliers, des moments forts, des moments d'attraction qui condensent les énergies. Il ne s'agit pas de créer un événement artificiel qui ne reposerait pas sur une base permanente, mais une opération qui donne la visibilité qui manque souvent à notre travail éducatif. La question que nous devons nous poser est : est-ce que nous produisons suffisamment de documents ? Le travail éducatif du Philharmonique de Berlin est extraordinairement documenté sur le plan des vidéos notamment. Je crois que le travail éducatif dans le monde francophone pourrait l'être davantage.

Nous avons mis en chantier, dès à présent, avec l'académie d'Aix-Marseille, une ouverture des portes du festival lors des dernières répétitions et des pré-générales avec 4000 places offertes aux jeunes cette année. Ce travail s'effectue avec une préparation en amont qui peut passer, selon les classes du primaire ou du secondaire, par une visite des ateliers et d'autres dispositifs. L'université sera un partenaire sous une forme différente parce que l'expérience prouve que les clubs de jeunes universitaires ne marchent plus. Je crois qu'il faut intégrer les cours au sein de l'université pour que se crée une dynamique, les étudiants devenant ambassadeurs. Ce type de démarche est très apprécié. Nous voyons aujourd'hui la demande des universités bruxelloises se multiplier à une vitesse exponentielle.

Mme de Ville :

Il faudrait préciser que, dans ce programme « campus-opéra », les universités assument en propre la construction de savoirs autour de l'opéra, mais l'opéra assume également sa part. Ce travail s'inscrit au sein de préoccupations qui sont nouvelles dans les universités : intégrer dans les cursus académiques des contenus culturels, quelles que soient les formations universitaires, est tout à fait inédit. Par exemple, dans l'université catholique de Louvain, « campus-opéra » s'inscrit dans un programme culturel s'adressant à tous les cursus universitaires et valorisé au titre de trois crédits.

M. Focroulle :

Je voudrais terminer par deux points : d'une part, nous allons profiter de la résidence du Philharmonique de Berlin à Aix pendant les trois prochaines années. Il faut noter que soixante musiciens se sont portés volontaires pour participer à des actions éducatives, preuve du retard dans ce domaine des pays latins. C'est d'ailleurs une réflexion qui s'est posée au théâtre de la Monnaie, où ce travail n'a pas encore été enclenché au sein des chœurs et de l'orchestre. Il faudrait faire de cette résidence un lieu d'observation et d'échanges avec d'autres partenaires éducatifs et culturels.

D'une manière générale, il me semble que, dans la période actuelle, toute activité artistique à l'école revêt une double signification : elle a une première portée qui touche ceux qui sont concernés ; la deuxième dimension symbolique est la dimension pilote qui nous oblige moralement à faire des évaluations permanentes en vue de réfléchir à des évolutions et à des généralisations. En ce qui concerne le festival d'Aix, mon souhait est d'être porteur d'un nombre – forcément limité – d'actions exemplaires qui soient l'occasion d'une réflexion et d'une transmission.

Questions à M. Focroulle

M. Bazin :

Quand vous présentez le programme en direction des jeunes, scolaires ou universitaires, je voudrais savoir si vous avez déjà envisagé des programmes en direction des enseignants, en particulier des programmes de formation initiale ? Avez-vous noué des contacts avec des Instituts de formation des maîtres ?

Mme Fouache :

A l'Opéra de Paris, depuis très longtemps, nous avons des formations – ou sensibilisations – d'enseignants parce que cela nous semble capital. Nous sommes aussi en relation avec certains IUFM, mais de manière insuffisante. Ceci est à déplorer, car les IUFM sont à la base de tout. Souvent, nos lieux, et l'opéra en particulier, sont considérés comme des « cerises sur le gâteau », des lieux de l'éphémère, du plaisir, mais on ne voit pas à l'intérieur de ces maisons le sens que cela peut avoir au niveau de la formation d'un jeune. Il y a donc ces formations de professeurs, dans « Dix mois d'Ecole et d'Opéra », mais aussi des chefs d'établissement. Quand ce dernier ne soutient pas les partenariats avec des lieux de culture, c'est très difficile pour les professeurs. Le problème principal est que les chefs d'établissement sont souvent très occupés par leur travail, et il faudrait donc institutionnaliser ces formations dans leur temps de travail.

Mme Jacquilot :

Nous avons noué des partenariats de longue date avec les IUFM, en ce qui concerne la formation initiale et continue, mais il faut constater que plus le temps avance, plus les programmes de formation culturelle sont réduites à la portion congrue. Dans l'IUFM de Paris, on avait quatre stages chaque année, et maintenant on doit en avoir un demi ou un et demi.

Mme de Ville :

A Bruxelles, nous travaillons sur plusieurs niveaux : avec le supérieur, avec les futurs enseignants de l'école primaire et secondaire, avec les enseignants du secondaire dans le cadre de l'organisme de formation continue de la Communauté française, et nos propositions sont incluses dans les programmes de cet institut. Nous avons aussi créé à l'intérieur de l'Opéra un espace d'initiative individuelle pour les enseignants, appelée « Ecole-Opéra » qui leur permet un accès privilégié à pratiquement toute la saison de l'Opéra. Ma stratégie consiste à penser que la première chose à faire est d'installer des habitudes culturelles chez les enseignants et de faire en sorte que ceux-ci prennent ainsi plaisir à partager avec les jeunes une passion qu'on éprouve soi-même.

M. Focroulle :

Cela nous a permis de fidéliser plus de 300 enseignants environ.

Mme de Ville :

Ce processus est en effet très efficace : ces enseignants deviennent des partenaires extrêmement fidèles.

M. Focroulle :

La même chose se passe à Aix-en-Provence, où l'opéra travaille avec des IUFM depuis déjà deux ans. L'année prochaine, dans le cadre du travail que nous menons avec la Direction de l'action culturelle, une formation de quelques jours est prévue pour les enseignants qui auront des projets liés au festival d'Aix. Il s'agit donc d'une première sensibilisation-formation cette année et, l'année prochaine, on s'orientera davantage vers les cadres de formation de l'Education nationale.

M. Lockwood :

Est-ce que vous parvenez à générer des publics jeunes ?

M. Focroulle :

Pour le moment, on n'a peut-être pas assez de recul pour en juger sur les classes avec lesquelles on travaille. En revanche, un autre aspect attire des jeunes dans le festival : la politique tarifaire lancée cette année prévoit des places d'opéra à 15€ pour les moins de 25 ans, ce qui nous permet d'avoir des fidèles depuis 3-4 ans. Il existe, en parallèle, une mesure qui s'adresse davantage aux parents et qu'on appelle « Opéra découverte » : pour une place achetée pour un adulte, on offre la place au jeune de moins de 18 ans qui est assis juste à côté. Cette mesure est à l'essai depuis 2005 et nos 300 places partent toutes dans les premiers jours de vente. En outre, 1500 places contingentées sont réservées aux jeunes pour s'assurer que ceux-ci accèdent au festival.

M. Lockwood :

Vous n'avez pas assez de recul pour étudier la spontanéité ?

M. Focroulle :

Non pas encore, il me semble que ça fera partie du travail des années qui viennent de savoir quels sont les gens qui viennent, quand ils sont venus pour la première fois. On sait bien que beaucoup de gens qui viennent à l'opéra vers 30-40 ans ont commencé jeunes.

AUDITION DE MME HELENE MARTIAT

Exposé de Mme Martiat

Je tiens à vous préciser que la Ministre pour laquelle je travaille, Marie Arena, qui est Ministre-Présidente de la Communauté française de Belgique, a dans ses compétences l'enseignement obligatoire des enfants de moins de 18 ans, alors que pour l'enseignement supérieur, il s'agit de sa collègue Marie-Dominique Simonet, et pour la collaboration avec la culture, une troisième Ministre, Fadila Laanan.

Je voudrais me permettre une remarque sur ce qui a été dit tout à l'heure à propos de l'impact de « Dix mois d'Ecole et d'Opéra » : je pense que la mesure de l'impact peut se faire à court terme, mais aussi à très long terme. Sur certains parcours d'adultes, ce n'est qu'à un certain degré de maturité que l'on peut mesurer les effets de l'éducation reçue.

Au lieu de vous parler de tout ce qui peut exister en Communauté française de Belgique – parce qu'il existe beaucoup de collaborations – je pensais vous brosser un état des lieux succinct de ce qui existe au niveau des structures dans l'enseignement et dans les collaborations entre la

culture et l'école. L'enseignement supérieur, pour la petite communauté française [il s'agit de la communauté francophone, NDLR] que nous sommes, recouvre tout de même dix-sept établissements et a été, depuis 1999, rénové dans ses structures et dans ses finalités pour rejoindre les objectifs fixés par Bologne, mais aussi pour donner aux jeunes qui suivent des formations artistiques un bagage plus important. Certains établissements avaient fortement axé leur formation artistique sur les pratiques, alors que d'autres avaient déjà entamé des parcours de formations plus générales. Tous les domaines, c'est-à-dire les arts plastiques, visuels et de l'espace, le domaine de la musique, celui du théâtre et des arts de la parole, celui des arts du spectacle et du cirque, ont un enseignement structuré de manière semblable. Ces études peuvent donc être de type court et mener à un diplôme de bachelier, ou de type long et mener à un diplôme de master. Les établissements d'enseignement supérieur sont structurés de manière différente selon le pouvoir organisateur, qui peut être la Communauté française, mais aussi d'autres pouvoirs officiels ou libres. L'École du cirque est un peu particulière puisqu'elle est organisée par la COCOF, la Commission communautaire française, qui est un organisme bruxellois.

Depuis quelques mois seulement, les jeunes talents musiciens ont la possibilité de suivre des cours de pratique artistique dans les établissements supérieurs, même s'ils n'ont pas rempli les conditions d'accès, c'est-à-dire le certificat de fin d'études secondaires et l'examen d'entrée. L'harmonisation des études a fait que l'accès aux études supérieures a lieu après ce que nous appelons « les études secondaires ». Les élèves de 12-13 ans du secondaire accèdent donc à des formations plus pointues avec ces professeurs des établissements supérieurs. Au sein de l'enseignement secondaire, il existe un enseignement artistique à horaire réduit, qui est unique en Europe et peut-être dans le monde. Il est subventionné par la Communauté française et organisé par les pouvoirs locaux, municipalités ou organisations instituées en ASBL (associations sans but lucratif). Ce type d'enseignement dispense des cours autant dans le domaine de la danse, des arts plastiques, du théâtre que de la musique auprès d'enfants dès l'âge de cinq ans, jusqu'à l'âge adulte. Il s'agit donc à la fois de compléments d'études artistiques pour des élèves qui sont dans l'enseignement obligatoire jusqu'à 18 ans, que des formations modulables pour les étudiants du supérieur. Ce système est vraiment une richesse offerte à l'ensemble des citoyens belges, puisqu'il existe aussi dans la Communauté flamande.

Il existe aussi un décret relatif à la promotion du renforcement du rôle de la culture dans l'école, qui a été pris en mars 2006 à la fois par la Ministre de l'enseignement et la Ministre de la Culture. Ce décret crée la possibilité d'établir des collaborations entre le monde de la culture et celui de l'enseignement. A l'initiative de professeurs, de centres culturels ou d'artistes, des projets peuvent être présentés qui, par la collaboration mise en œuvre de la préparation jusqu'à la réalisation, doivent permettre aux jeunes d'être confrontés à certaines formes d'expression artistique et culturelle. Les collaborations peuvent se faire à long terme, on les appelle alors des « collaborations durables » sur la durée d'une année scolaire, ou être plus ponctuelles, sur deux ou trois semaines ou une demi-année. Un appel à projets est lancé pour ces deux types de projets et les écoles, en étroite association avec les acteurs culturels, proposent des projets. Ces derniers sont soumis à un conseil de concertation, mais aussi à un conseil d'évaluation et de sélection. Le juré est composé d'un représentant des cabinets ministériels, de représentants de l'administration issus de l'inspection pédagogique et de la culture, des experts externes qui pourront attester de la pertinence des projets.

Questions à Mme Martiat

Mme Juppé-Leblond :

Je voudrais revenir sur la formation initiale des professeurs et des chefs d'établissement. Je trouve qu'il y a là une vraie dégradation de la situation. Ce problème devrait être l'une des

préoccupations du Haut Conseil et l'un des axes forts des propositions. Je ne parlerai pas des professeurs d'arts plastiques et d'éducation musicale en France, qui reçoivent une formation initiale et continue à l'Université et qui passent des concours de recrutement. Je parle des autres professeurs et des cadres. Nous avons eu un séminaire en janvier sur la sensibilisation des cadres de notre système, c'est-à-dire les inspecteurs régionaux, les inspecteurs d'académies, les chefs d'établissements et également les cadres de la Culture, et il y a un réel souci qui doit trouver ses solutions dans le temps. Je ne vois pas comment, si les cadres et les professeurs ne sont pas suffisamment formés, les progrès pourraient se développer avec une pérennité suffisante.

Au Ministère de l'Éducation nationale, nous partageons une explication sur la formation effectuée dans les IUFM : il est vrai que leur statut évolue au niveau français et européen, dans le sens de la pluralité des demandes faites par la société civile au système éducatif. Quand on regarde les programmes d'IUFM du côté de la sécurité routière, du tabac, du développement durable, on voit bien qu'il faut prendre des heures quelque part sur les petites « annexes marginales » et notamment les formations artistiques. Compte tenu de l'autonomie des universités et de la liberté des IUFM, on ne voit guère de solution, sinon l'obligation dans les programmes scolaires et la prise en compte dans des mentions ou certifications complémentaires dans les concours de recrutement de cette formation artistique et culturelle. Pour le moment, sur tous les domaines artistiques, ces certifications complémentaires ne concernent que la formation continue. Il y a des ébauches de cela dans le rapport du Haut Conseil, mais je pense qu'il faut aller encore beaucoup plus loin.

Mme de Ville :

Je crois que l'articulation de l'art et de l'école a également à voir avec la légitimité de l'art dans l'école. A partir du moment où cette légitimité n'est pas suffisante, on est presque dans une situation de combat. Nous avons la chance de pouvoir observer deux réalités distinctes en Belgique et l'on voit bien que là où le discours du politique ou du système éducatif sur la culture est clair et net, il induit des effets très perceptibles du côté de la formation artistique et culturelle. On voit bien que la réactivité d'un système est largement liée à l'autorisation officielle qui lui est donnée.

Mme Nyssen :

Peut-être que c'est un acte éminemment politique, mais on ne peut pas imaginer l'école, quel que soit son niveau, dans un vase clos. Le monde politique, en ce qui concerne l'éducation, devrait donc aussi s'associer au monde économique et social. Sinon, on risquerait d'être dans une société à deux vitesses où la réalité de l'enseignement n'a plus rien à voir avec la réalité économique et sociale.

Mme de Jacquilot :

Je voudrais signaler un autre problème : Didier Lockwood évoquait tout à l'heure une production qu'on a faite avec lui, à l'Opéra, avec un mélange d'artistes professionnels et d'amateurs, adultes ou enfants. On constate qu'il est de plus en plus difficile de proposer ce genre de manifestations et que la future loi sur les amateurs ne facilite pas le développement de ce type de projets. Dans le cadre de l'opéra, il s'agit de structures importantes, qui ont la possibilité d'offrir un cadre professionnel de haut niveau à des amateurs, de leur proposer de participer à des productions moyennant une formation de 6 mois, 9 mois ou un an. Il s'agit de véritables productions professionnelles, et non pas de petites représentations gratuites comme le voudrait la future loi.

On ne pourra plus faire rentrer les amateurs enfants dans un cadre de formation, il faudra les déclarer comme des travailleurs, les rémunérer et répondre au droit du travail des enfants avec des conditions de répétition très encadrées. Au départ, ce texte est fondé sur les lois qui ont été

faites sur les enfants mannequins. Pour les adultes, comme il ne faut pas empiéter sur le travail des intermittents, il faudrait également les déclarer et les payer. Or, nous travaillons dans un esprit complètement différent : on leur offre une formation scénique, vocale, gestuelle.

M. Baqué :

Je voudrais faire un ajout à ce qu'a dit tout à l'heure Mme Juppé. Nous sommes dans une situation vérifiable de progrès depuis une quarantaine d'années avec, en revanche, un recul considérable s'agissant de la formation des maîtres du premier degré au cours des vingt dernières années. Alors qu'en 1985 un futur instituteur dans une Ecole Normale avait jusqu'à 100 heures de formation artistique par an, il ne reste aujourd'hui, pour les deux domaines de formation que sont les arts plastiques et l'éducation musicale, que 15 heures et parfois seulement 12 dans certains IUFM. Une autre question que je voudrais poser à Mme Martiat : comment se présente la situation du côté flamand ? Le souci de l'éducation artistique et culturelle dans le secteur flamand est-il inférieur, supérieur ou égal à celui dont vous nous parlez dans le secteur francophone ?

Mme Martiat :

Je pourrais dire qu'il est égal voire supérieur.

M. Focroulle :

J'aurais voulu profiter de l'occasion pour attirer votre attention sur le fait que, dans deux semaines, il y aura les premières journées européennes de l'opéra, qui seront organisées par plusieurs réseaux européens, dont RESEO, Opéra Europa, et autres. Des activités seront organisées dans une centaine de maisons d'opéra à travers toute l'Europe et seront placées sous le signe de l'ouverture, de l'invitation aux jeunes, etc. Le cœur de ces événements aura lieu ici-même, à l'Opéra Bastille, sous la forme d'une rencontre de trois jours les 16-17 et 18 février. Le samedi 17 sera consacré précisément à la question des nouveaux publics, avec la mise en scène du Chaperon rouge de Georges Aperghis qui sera précédé d'un atelier, et d'autres expériences étrangères avec des publics très diversifiés. Ce sera l'occasion d'une mise en commun d'expériences innovantes et émergentes qui, trop souvent, sont cloisonnées et peu médiatisées. Une banque de données va également se mettre en place, dans laquelle on pourrait imaginer que des objectifs en termes de proportion de public jeune soient intégrés.

Didier Lockwood clôture la séance.

COMPTE-RENDU DE LA SEANCE PLENIERE DU 7 MARS 2007

La culture dans la formation des élites

Présents

Membres du Haut Conseil

Didier Lockwood, vice-président, Marie-Danièle Campion, Myriam Cau, Frédérique Dumas-Zajdela, Françoise Férat, Christine Juppé-Leblond, Martine Kahane, Anne Kerkhove, Jacques Lassalle, Marie-Christine Labourdette, François de Mazières, Françoise Nyssen, Rick Odums, Bernard Pauchant, Claude Parent, Benoît Paumier.

Représentants des ministères

Laurent Bazin, ministère de l'Éducation nationale, Jean-François Chaintreau, ministère de la Culture.

Permanents du Haut Conseil

Alain Casabona, secrétaire général, Jean-Miguel Pire, rapporteur général, Pierre Baqué, Vincent Figureau, chargés de mission, Ugo Bertoni, chargé d'étude.

Excusés

Didier Blanc, Soizic Charpentier, Roland Debbasch, Catherine Grenier, Albéric de Montgolfier, Laura Ortusi,

Les travaux de ce jour prévoient les auditions de :

- M. Olivier FARON, Directeur de l'Ecole Normale Supérieure de Lettres et Sciences Humaines de Lyon (ENS LSH) ;
- M. Antoine DURRLEMAN, Directeur de l'Ecole Nationale d'Administration (ENA) ;
- Mme Nicole FERRY-MACCARIO, Professeur à l'Ecole des Hautes Etudes Commerciales (HEC) et Responsable de la Majeure « Management des Arts et de la Culture » ;
- Mme Anne-Valérie DELVAL, Responsable de l'Espace d'Art contemporain HEC.

* * *

AUDITION DE M. OLIVIER FARON

Exposé de M. Faron

Je suis très heureux de vous présenter l'Ecole que j'ai l'honneur de diriger depuis septembre 2005. C'est une Ecole Normale Supérieure (ENS) tournée vers les sciences humaines et sociales, mais aussi de plus en plus vers la culture et vers l'art. Cela tient en partie à la qualité de nos infrastructures : un théâtre de 150 places, des petites galeries d'exposition, des salles de musique et une belle école. Notre politique culturelle est à la fois interne et s'ouvre à l'extérieur. Notre spécificité est certainement d'essayer de coupler les manifestations culturelles et

scientifiques. Nous avons organisé, par exemple, un grand colloque sur l'histoire algérienne en juin 2006.

Cette action est facilitée par un tissu riche de partenariats. Notre école ne peut pas travailler toute seule, nous ne sommes pas un opérateur culturel mais une école de lettres et sciences humaines. Nous travaillons en partenariat avec différentes institutions reconnues : l'ENSAT, l'ancienne école de théâtre de la rue Blanche installée à Lyon, avec laquelle nous souhaitons monter des formations communes ; le Conservatoire national de musique et de danse, avec lequel les échanges sont nombreux et divers ; l'Institut Lumière, dirigé par Thierry Frémaux qui est devenu professeur associé à l'ENS en septembre 2006 et avec lequel nous avons engagé l'étude scientifique des films Lumière, 1500 films tournés entre 1897 et 1898. Nous regardons également en dehors de la région Rhône-Alpes et avons engagé des partenariats avec l'Ecole nationale de photographie d'Arles avec laquelle nous avons monté une exposition et une publication communes. Nos élèves ont travaillé avec des jeunes photographes d'Arles pour construire un dialogue.

Cet investissement croissant dans les domaines de la culture et de l'art est permis par l'ouverture récente de notre concours à ces questions. Depuis 2004, nous recrutons des jeunes dans des domaines tels que le théâtre, le cinéma, la musique et l'histoire des arts. Ils reçoivent principalement une formation théorique, parce que l'Ens propose une formation de qualité en lettres, en philosophie et en histoire, mais aussi dans leurs domaines avec « études théâtrales », « études cinématographiques », « études musicales ». Nous avons également le souci de leur permettre de pratiquer. Grâce à notre région, qui verse 100 millions d'euros par an dans l'enseignement supérieur et la recherche, notre système de master class marche très bien. Nous avons la possibilité d'attirer de grands artistes : nous faisons venir Georges Lavaudant, nous avons fait docteur honoris causa Raoul Ruiz.

La création est donc aujourd'hui la thématique transversale la plus forte dans notre école. Ce n'est plus, comme auparavant, la politique qui motive nos jeunes, mais la création. Pour nous, en tant que scientifiques, comme nous le disions récemment avec Danielle Hervieu-Léger, Directrice de l'Ecole des hautes études en sciences sociales, la création est notre thématique. La création est une boîte noire que l'on analyse par la philosophie, par l'histoire, par la littérature : c'est notre sujet.

J'essaie donc d'identifier, au sein de l'école, un pôle de création, depuis 2004. Nous avons encore un corps enseignant qui n'est pas à la hauteur de ce que l'on espère pour les arts et on essaie de l'étoffer. Dans une perspective de réflexion, nous essayons de créer une cellule ou un institut qui étudie la création de manière très transversale. Evidemment, nous avons une tendance à partir de ce que nous savons faire : l'esthétique, l'analyse de la littérature avec notre Fonds Francis Ponge.

En outre, nous essayons de créer ce que le Ministère nous propose : un pôle de recherche et d'enseignement supérieur « Université de Lyon » pour avoir un identifiant supérieur. L'ENSAT et le Conservatoire sont déjà associés à ce mécanisme de l'Université de Lyon. Les liens sont beaucoup plus étroits et surprenants dans ce cadre-là. Par exemple, l'Ecole Centrale de Lyon travaille beaucoup sur l'acoustique avec le Conservatoire national de musique et de danse. Il existe donc de nombreuses passerelles que les nouveaux instruments de l'enseignement supérieur permettent de finaliser.

Ceci pose une question sur laquelle j'aimerais également vous écouter : comment allons-nous jouer notre rôle ? Et quelle est la place sur le moyen et long terme de ces élèves ? Il peut paraître paradoxal de placer les élèves au cœur en demandant quel est leur avenir. Il peut également paraître curieux qu'un directeur se demande ce qu'il va en faire. Mais le problème se pose réellement, car je rappelle que mes élèves sont fonctionnaires-stagiaires et ont un pied dans la Fonction Publique. Par ailleurs, ils peuvent assumer les missions très importantes qui sont au cœur de votre projet.

Très concrètement, nous avons quelques-uns de nos 114 élèves, entre 5 et 10, qui étudient dans ces domaines des arts. Je rappelle bien volontiers que notre concours réunit plus de 3000 candidats. Ils sont déjà sélectionnés pour entrer en hypokhâgne, puis en khâgne, et sont enfin 114 sur 3000 à réussir le concours d'entrée. Nous sommes deux ENS sur ce domaine-là et les élèves de la section art viennent plutôt dans notre Ecole que celle de la rue d'Ulm.

Au-delà du rôle que pourrait avoir notre école dans la réflexion sur l'art et la culture, la question est de savoir de quelle manière ces élèves peuvent être amenés à jouer un rôle dans cette éducation artistique et culturelle de demain, telle qu'elle est portée par le Haut Conseil. C'est un problème intéressant parce que nos élèves signent un engagement décennal et découvrent assez rapidement qu'ils ne sont pas des enseignants nés. A titre d'exemple, un jeune rentré en section cinéma m'a dit qu'il voulait faire des films. Mais l'ENS n'est pas la Fémis. La question consiste à voir quel rôle ce type de profils peut trouver dans notre système.

L'une des pistes sur lesquelles je travaille est celle d'un master d'administrateur de la formation et de la culture. Pour tenir des objectifs en apparence incompatibles, c'est-à-dire cet engagement dans la Fonction Publique, le fait qu'ils n'aient pas forcément le feu sacré de l'enseignement, le fait que nous ayons besoin de ce type de profils, il s'agirait de construire une piste axée sur l'administration. Ils pourraient être des jeunes compétents dans les collectivités territoriales, où la demande semble importante, dans les directions régionales et dans un certain nombre de structures de la Fonction Publique. Mais je pense aussi à des structures qui sont rattachées à la Fonction Publique et qui ont un fonctionnement un peu particulier : les Conservatoires notamment. Notre professeur de théâtre, Jean-Loup Rivière, est aussi rattaché au Conservatoire. Le paradoxe est que le Conservatoire fait partie des lieux où les Normaliens ne peuvent pas faire leur engagement décennal. Nos statuts précisent qu'ils doivent travailler dans des « entreprises nationales ».

Nous accueillons beaucoup d'Européens, de jeunes qui ont une double nationalité : sur 114, nous avons cette année une dizaine d'élèves de nationalités allemande, italienne, etc. Mais inversement, nos élèves n'ont pas le droit de faire leur engagement décennal en Europe.

Pour conclure, l'établissement que je dirige souhaite de plus en plus jouer un rôle dans le domaine culturel. J'en prendrai un exemple : la ville de Lyon a déposé sa candidature pour être capitale européenne de la culture en 2013. Très rapidement, il y a eu un premier décalage, entre ceux qui pensent que la culture doit être portée par la défense des marges, des lieux et des formes d'art oubliés, et ceux qui, au contraire, notamment dans des institutions à vocations très différentes, pensent qu'il faut faire vivre toutes les formes de culture et que la culture des élites – très fustigée aujourd'hui – est intéressante pour permettre l'articulation entre l'activité culturelle et la production de connaissances, le théorique et le pratique. Aujourd'hui, il y a peut-être un message très politique à faire passer : deux mondes très opposés, celui de la culture et celui de la recherche et de l'enseignement supérieur, peuvent et doivent travailler ensemble.

En poussant les établissements à le faire, en proposant des doubles parcours, en réfléchissant sur des modes d'intégration éventuels, aux formes de soutien, je pense que les temps sont mûrs pour cette coopération. J'ai apporté la publication réalisée avec les photographies des élèves de l'Ecole de photographie d'Arles et les textes de nos élèves : je trouve que c'est emblématique de ce que nous pouvons faire pour que les deux mondes travaillent étroitement ensemble.

Questions à M. Faron

Mme Juppé-Leblond :

Cette affaire de réconciliation entre l'art et la connaissance, ou la théorie et la pratique, est l'objet d'un travail conjoint depuis quelques années du Ministère de la Culture et du Ministère de l'Education nationale. Depuis 2004, vous recevez certains de nos jeunes gens, mais pas

suffisamment à mon sens. Du côté de la préparation, nous n'avons que très peu de lycées qui ont une option cinéma pour le concours d'entrée aux ENS, et seulement un peu plus pour l'option théâtre. Je crois que nous avons ouvert une petite brèche, en sachant très bien qu'on aurait à se poser des questions que l'on ne pouvait pas se poser en amont. La question à l'époque était la suivante: que faire aujourd'hui avec nos esprits humanistes ? Que faire avec notre série littéraire en chute libre ? Que faire avec nos khâgnes qui n'ont plus de succès ? On savait que l'art et la culture étaient la bouée de sauvetage de la série littéraire. On s'est dit qu'il fallait poursuivre vers le post-bac et le supérieur pour restructurer et dynamiser des parcours non scientifiques. On savait bien que cela poserait beaucoup de questions aux ENS qui n'étaient pas du tout prêtes à accueillir cette affaire. La première réforme importante a été la barrette « concours communs » avec des épreuves d'art communes aux deux écoles. Ce n'était pas une mince affaire que de franchir le Mur de Berlin entre les deux. Par la suite, je suis allée à Lyon et j'ai effectivement vu des élèves qui ne voulaient pas être professeurs et ne voulaient pas passer l'agrégation. Des élèves s'indignaient de ce qu'ils ne pouvaient pas se servir d'un matériel audiovisuel aussi varié que celui de la Fémis, uniquement utilisé pour enregistrer des conférences.

Vous êtes en train de faire avancer les choses : je crois que l'on peut marcher main dans la main là-dessus et travailler à des propositions. On peut suggérer que cet engagement décennal, largement obsolète, soit revu, ouvert et assoupli. Pourquoi les élèves de la section art qui intègrent l'École normale supérieure n'auraient-ils pas des possibilités d'ouverture vers des professions du cinéma et de l'audiovisuel de haut niveau ? La Fémis nous a regardés d'un mauvais œil quand nous avons commencé cela et n'a pas voulu admettre que l'on travaille ensemble sur des définitions d'épreuves ou des possibilités pour ses élèves de revenir vers l'ENS par un double concours.

Il faudrait donc revisiter cet engagement décennal et travailler de manière à faire comprendre aux élèves qu'ils sont dans une école qui prépare à la recherche et à l'enseignement et que, du côté de l'enseignement, il ya des possibilités beaucoup plus larges qu'auparavant. Finalement, le raisonnement revient à la question de savoir qui va enseigner dans les universités aux futurs enseignants qui préparent les concours de recrutement, Capes, agrégation, avec des options en études théâtrales, études cinématographiques. Qui va enseigner dans nos lycées le théâtre, le cinéma, l'histoire des arts, la danse, la musique, les arts plastiques ? Nous voyons là une grande chance de rééquilibrage de la grande série littéraire, humaniste, sciences humaines. Nous ne savons plus comment l'appeler et nous cherchons un nouveau nom, parce que nous faisons fuir tout le monde en parlant de « série littéraire ».

M. Faron :

Premier point, sur le nombre : il ne faut pas s'arrêter simplement à ceux qui rentrent par le concours, car il y a un effet de propagation très fort des élèves d'autres promotions. Beaucoup d'élèves ont envie de faire du théâtre parce que la troupe marche très bien, par exemple. La section arts est donc beaucoup plus importante que les 5 ou 10 élèves qui réussissent le concours.

D'autre part, outre nos élèves recrutés sur concours, nous avons des auditeurs qui ne sont pas payés, mais auxquels nous essayons de donner tous les autres droits de nos propres élèves. Nous avons également 15% d'étudiants étrangers.

Effectivement, la notion de double parcours me semble essentielle. J'aimerais par exemple que mes élèves puissent faire parallèlement l'ENS et l'ENSAT. J'ai déjà quelques cas d'élèves qui mènent parallèlement l'École de Photographie d'Arles, l'ENSAT, et même une École d'art lyrique allemande. J'aimerais que nous puissions formaliser ces partenariats parce que je crois beaucoup à ces doubles parcours.

Dernier point, mon métier principal et de faire faire de la recherche. Quand je suis arrivé, j'avais 60 jeunes qui faisaient une thèse sur une promotion de 114, l'année dernière j'en ai eu 81. Il est vrai que je souhaite également qu'il y ait de plus en plus de thématiques de recherches

tournées vers les arts, mais il faut que quelqu'un leur donne envie d'enseigner ou de faire de la recherche. Je constate simplement aujourd'hui que 95% des jeunes qui rentrent dans mon école se posent la question de savoir comment ils vont éviter l'enseignement.

Pour finir sur la filière littéraire, bien sûr que c'est un combat perdu, puisque les talents artistiques, linguistiques et littéraires sont complètement oubliés dans un lycée qui ne vit que pour les sciences dures.

M. Baqué :

Je constate que vous êtes un vrai défenseur de l'histoire des arts. La transversalité est le principe de l'histoire des arts. C'est pour cette raison que l'histoire des arts, dont l'une des constituantes est l'histoire de l'art, se développe beaucoup dans l'Education nationale. Nous avons un DEUG d'histoire des arts, l'appellation d'histoire de l'art n'intervenant qu'au niveau de la licence. Il existe un enseignement d'histoire des arts dans 130 lycées environ, et le Ministre a décidé d'entreprendre une action pour qu'il y ait un travail sur l'histoire européenne des arts pour la scolarité obligatoire. Il est bon que ce terme d'histoire des arts soit pris en considération pour entrer dans les ENS.

J'ai compris que vous prépariez un master d'administrateur culturel : peut-être pourriez-vous vous inspirer des succès et des échecs du dispositif universitaire « Conception et mise en œuvre de projets culturels », en place depuis 1986. Après avoir été rejeté féroce­ment par tous les présidents d'université, il a proliféré au-delà de ce qui était nécessaire. Méfiez-vous donc de cette voie qui offre peu de débouchés, à moins que vous ne parveniez à en faire une voie d'excellence.

Il y a environ 40 universités sur 83 qui ont des filières artistiques : 35 en histoire de l'art, 25 en cinéma, 25 en théâtre, 22 en musique et 16 en arts plastiques. Pour vos élèves, il y a peut-être aussi des débouchés de ce côté-ci et, dans la plupart d'entre elles, s'est nouée une relation entre la théorie et la pratique. Depuis 35 ans, les thèses en arts plastiques comportent à la fois une partie qui renvoie au savoir savant, à la méthode, et une pratique artistique créative, dans la même problématique.

M. Faron :

Sur le master, l'idée est de trouver un compromis entre un master de projet culturel et quelque chose qui nous permette de valoriser notre cœur de formation, autour de la recherche en sciences humaines. Sur ces domaines-là, nous voudrions également quelque chose d'un niveau d'administration assez élevé.

A propos de ce que vous dites sur la recherche, je suis un grand défenseur des khâgnes et je sais que l'interdisciplinarité ou le tutorat fonctionnent très bien, mais je sais aussi que les élèves apprennent à ne pas aimer la recherche. Cette année, j'ai essayé de libérer une partie du temps de mes élèves pour qu'ils fassent des travaux de recherches. Ils ont tendance à penser que la recherche signifie être enfermé dans une bibliothèque poussiéreuse et regarder des documents sans intérêt. Il est donc fondamental de faire connaître et de valoriser la recherche. Par exemple, sur le patrimoine des films Lumière, on peut construire une approche intellectuelle interdisciplinaire. Il faut permettre aux élèves de comprendre cela, c'est pourquoi l'école a consacré une journée à la sensibilisation à la recherche.

M. Arthus-Bertrand :

A quoi sert l'Ecole Normale Supérieure ? Quand les élèves sortent de votre école, au bout de 20 ans, que font-ils ?

M. Faron :

L'Ecole Normale Supérieure est une école qui sélectionne des élèves dans différents domaines, assure une formation à très haut niveau qui fait des jaloux, parce que nous avons des infrastructures de grande qualité. Elle permet de passer des concours de recrutement et assure, avec les élèves, le renouvellement des enseignants-chercheurs de notre pays. Alors que vous avez de nombreuses écoles dans tous les autres domaines, mon école et celle de la rue d'Ulm sont les deux seules qui mettent les lettres et sciences humaines au cœur de leur formation. Elle a une vocation qui, malheureusement, s'est un peu estompée : celle de l'égalité des chances, en permettant d'être rémunéré pendant les études. Nous engageons inversement des opérations d'égalité des chances en envoyant nos élèves dans des zones défavorisées.

Nous sommes également l'un des principaux acteurs de la recherche en sciences humaines et sociales. 13 réseaux thématiques de recherche avancée ont été instaurés, c'est-à-dire des centres d'excellence de la recherche française, dont 10 en sciences exactes, 2 en économie et 1 en sciences humaines et sociales. Grâce à la mobilisation de l'école, nous sommes l'établissement porteur et gérons 15 millions d'euros du Ministère.

A propos des débouchés, sur 114 élèves, vous pouvez considérer que 60% iront dans l'enseignement supérieur et la recherche, 20 à 25% iront dans le secondaire et 15% feront autre chose. Cette année, 9 maîtres de conférences en philosophie ont été recrutés en France, dont 6 dans mon école. Nous avons donc assuré cette mission de renouvellement. Il faut préciser que ces recrutements sont faits par des commissions de spécialistes qui ont plutôt tendance à faire la chasse aux élites.

AUDITION DE M. ANTOINE DURRLEMAN

Exposé de M. Durrleman

Je voudrais vous parler de la place de la culture dans la formation que dispense l'Ecole Nationale d'Administration (ENA). Clairement, c'est une place relativement modeste pour plusieurs raisons.

La première, sans doute, est que l'ENA est une école professionnelle. Contrairement à ce que disait Olivier Faron des ENS, l'ENA n'est pas du tout ancrée dans une dimension de recherche qui fonde la spécificité universitaire de la formation, mais se présente au contraire comme une école postuniversitaire de professionnalisation et de préparation à une activité dans le domaine de l'administration. C'est donc un modèle de grande école assez atypique.

La deuxième raison est que l'ENA a été construite, dès 1945, comme une école interministérielle. Elle prépare à une pluralité d'administrations et, au sein de chacune d'entre elles, à une très grande diversité de métiers. L'objectif est d'avoir, dans l'administration, une vision transversale et une capacité à évoluer dans les fonctions occupées. Il n'y a donc pas de spécificité culturelle, pas plus que de spécialité financière, territoriale ou diplomatique.

Cela étant, l'ENA a emprunté au système des grandes écoles un certain nombre de ses caractéristiques, et d'abord, à celles qui ont été fondées par la Convention, c'est-à-dire l'Ecole Polytechnique et l'Ecole Normale Supérieure, le fait qu'elle est avant tout un institut de recrutement. La première caractéristique du concours d'entrée à l'ENA est que l'on recrute des fonctionnaires par trois concours différents. Le premier est réservé aux étudiants, de niveau au moins licence et en réalité bac+5 ou bac+8, et représente 50% de l'effectif d'une promotion de 90 élèves. La deuxième voie d'entrée à l'ENA est le concours interne, réservé aux fonctionnaires, qu'ils soient de l'Etat, des collectivités territoriales ou hospitaliers. Il concerne donc des médecins,

des administrateurs, des officiers et toutes sortes de profils très différents. Il fournit 40% des élèves, soit 36 élèves par an. Le troisième concours est ouvert à la société civile, c'est-à-dire à des cadres d'entreprises, des cadres associatifs, des titulaires de mandats politiques ou syndicaux qui ont exercé leur fonction pendant au moins 8 ans. Il n'y a pas de conditions de diplômes mais uniquement une condition d'expérience professionnelle.

S'ajoutent à ces 90 élèves, chaque année, une cinquantaine d'administrateurs civils promus au tour extérieur, c'est-à-dire des attachés principaux d'administration qui ne passent pas le concours d'entrée à l'ENA, mais qui sont sélectionnés par une commission pour passer au grade supérieur. Nous formons donc chaque année 140 élèves français, dans deux cursus différents.

En ce qui concerne le concours d'entrée, nous constatons que, parmi les candidats du concours interne, très peu viennent du milieu culturel au titre du troisième concours. Autant nous avons des administrateurs, des professeurs, des officiers, autant il est exceptionnel que nous ayons des agents du Ministère de la Culture. Un exemple toujours cité mais qui reste unique est celui de José Frèches qui était conservateur de musée quand il a passé le concours interne de l'ENA. Beaucoup de responsables associatifs viennent du secteur social, mais aucun, à ma connaissance, du secteur culturel. Nous avons un vivier d'entrée qui n'attire pas ceux qui sont acteurs du monde culturel parce que, sans doute, ils éprouvent des satisfactions qui ne les conduisent pas à chercher des réorientations.

Comment se situe la culture dans ces trois concours d'entrée ? Ils se singularisent par la part importante accordée à la culture générale, puisqu'il y a une épreuve de dissertation dont le programme est particulièrement large et dont le coefficient est très important. Les jurys sont en général attentifs à ce que des références culturelles soient présentes, avec le souci de ne pas se satisfaire d'une culture d'apparence, sinon d'apparat, qui résulterait de fiches sues par cœur. Les jurys sont donc attentifs, dans la correction, à éprouver la possession d'une véritable culture humaniste dans toutes ses dimensions.

Le deuxième type d'épreuve qui fait appel aux problématiques culturelles est l'entretien de personnalité qui, depuis 5 ans, a succédé au fameux grand oral. Chacun connaît l'aura maléfique qui entourait le grand oral : se plier au superficiel, faire état d'une culture en fiches. Nous avons remplacé, depuis 5 ans, le grand oral tel qu'il était stéréotypé depuis 1945, par un entretien de personnalité devant un jury de cinq personnes. Il vise à apprécier les fondamentaux de la personne à partir d'une fiche que le candidat lui-même communique au jury au début de cet entretien de 45 minutes. Cette fiche fait apparaître les centres d'intérêt des candidats et, très souvent, les centres d'intérêt culturels.

S'agissant de la deuxième vocation de l'école, qui est une vocation de formation : comment se situe la place des politiques culturelles dans la formation que nous donnons à nos élèves ? Elle se situe autour de la problématique des stages, d'une part, et de la problématique des cursus de formations, d'autre part. L'ENA consacre une part très importante à des stages opérationnels auprès de responsables de haut niveau, pendant la moitié de la scolarité. Le stage a pris des formes diverses au cours du temps – ils viennent encore d'être réformés – mais c'est une dimension fondamentale qui amène les élèves de l'école à toucher du doigt un certain nombre de vérités. Ils leur donnent la possibilité de pousser des portes, qui s'ouvrent assez naturellement, puisque les lieux de stage font confiance aux élèves de l'ENA et acceptent de devenir transparents. Dans le cadre de cette politique de stage, l'école met des élèves en stage auprès des responsables de plusieurs établissements culturels. J'en ai fait la liste pour les cinq dernières années et je peux donc citer les lieux suivants dans la région parisienne : le Louvre, la Caisse nationale des monuments historiques, le Centre Georges Pompidou, la Bibliothèque nationale de France, le Musée d'Orsay, le Domaine national de Versailles, la Direction régionale des affaires culturelles d'Ile-de-France. En Alsace, nous avons également la Bibliothèque nationale et universitaire de Strasbourg, les Musées de Strasbourg, la DRAC d'Alsace, l'Opéra national du Rhin et le Théâtre national de Strasbourg. Vous comprenez donc que les stages culturels existent, qu'ils sont

importants et recherchés par les élèves. A travers l'énumération que je viens de vous faire, vous voyez également qu'ils ne représentent que moins d'une vingtaine de lieux de stages et que la totalité de nos élèves n'ont pas la chance de passer par un stage dans un établissement culturel pendant leur scolarité.

S'agissant de la formation proprement dite, on peut distinguer quatre types d'exercices. Le premier et le plus traditionnel correspond à ce que nous appelons des « études de cas », c'est-à-dire des études sur dossiers qui sont empruntés à la réalité immédiate de l'administration. Ces études amènent les élèves à travailler sur des problématiques assez complexes, à envisager des solutions possibles et à émettre des propositions vis-à-vis d'un décideur. Assez traditionnellement, la position dans laquelle on place les élèves est celle d'un administrateur dans un Ministère qui doit faire des propositions à l'autorité politique. De ce point de vue, les élèves ont été amenés ces deux dernières années à traiter de divers sujets, et notamment, pour la promotion qui sort l'année prochaine, l'évolution du statut de la Cité de la Musique. Ils ont également travaillé sur la réforme des Archives nationales et sur les problématiques liées à la réunion des Musées nationaux. Parallèlement, ils ont travaillé sur l'élaboration du budget du Ministère de la Culture, en particulier dans la mise en place de la LOLF. Ils ont d'ailleurs eu plusieurs épreuves de classement qui ont porté sur ces thématiques relatives au Ministère de la Culture, particulièrement en gestion publique.

Le deuxième type d'activité pédagogique est le « projet d'équipe » qui repose sur la capacité à travailler à quelques-uns autour de problématiques. Dans ce cadre, les sujets culturels sont assez nombreux et assez variés : en 2001-2002, les problématiques de taumachie dans un contexte européen, le Pont du Gard et la gestion de son exploitation culturelle, la réforme des Commissaires-priseurs, les problématiques d'Ecole du Cirque et la question du financement des films dans une comparaison entre la France et les Etats-Unis. En 2002-2003, ils ont travaillé sur les forains dans la ville de Paris, Vulcania, le Festival de Cannes et Disneyland. En 2003-2004, les sujets portaient sur les conditions de préservation du patrimoine architectural au début du XXe siècle et l'impact de l'Exposition universelle de Lisbonne. L'année suivante, les élèves ont travaillé sur les problématiques d'aménagement de l'Ile Seguin, la taumachie de nouveau et le développement de la télévision numérique terrestre. En 2005-2006, les questions traitées concernaient les partenariats public-privé pour le zoo de Vincennes et un exemple de mécénat culturel qui est la reconstruction de la frégate L'Hermione qui a conduit La Fayette vers le Nouveau Monde.

Le troisième type d'exercice est le séminaire de recherches qui est, depuis trois ans, systématiquement consacré aux problématiques de l'industrie cinématographique européenne. C'est un travail de plus longue haleine qui donne lieu à la soutenance d'un rapport et qui est assez plébiscité par nos étudiants.

S'ajoutent à cela de grandes conférences. A ce titre, les thématiques développées sont celles de la territorialisation de l'action culturelle, de la diplomatie culturelle et de la francophonie. Nous organisons également des visites dans les établissements culturels strasbourgeois ou parisiens, de façon à se faire expliquer par les responsables les problématiques rencontrées.

La place des politiques culturelles dans la formation des élèves de l'école est donc à la fois diverse, attractive mais soumise à de très fortes contraintes. La scolarité des élèves de l'ENA a été fortement réduite ces dernières années, sans que, pour autant, les demandes des administrations en termes de formation diminuent. Les programmes sont donc extraordinairement lourds. Nous avons réussi, malgré tout, à introduire depuis deux ans à Strasbourg de grandes conférences sur les problématiques scientifiques, de façon à ce que nos élèves touchent du doigt la réalité scientifique en collaboration avec les unités de recherche de l'INSERM, du CNRS et de l'Université Louis Pasteur. Notre objectif n'est pas de faire de nos élèves des experts de la recherche, mais de leur donner une sensibilisation. Notre volonté est à la fois de les former professionnellement de telle façon qu'ils soient immédiatement opérationnels quand ils prendront leurs fonctions, mais

également de leur faire toucher du doigt un certain nombre de problématiques de sorte que, quand ils les rencontreront dans leur réalité professionnelles, ils aient commencé à y réfléchir.

Le dernier point est la question des sorties de nos élèves. Vous savez qu'il y a un classement, à la fois articulé sur les notes de stage, les épreuves d'évaluation qui se déroulent tout au long des 27 mois de scolarité. Nos élèves choisissent donc, en fonction de l'ordre du classement, leur Ministère et leur poste d'affectation. Depuis que nous sommes à cet étiage de 90-100 élèves, il y a chaque année un poste d'administrateur civil du Ministère de la Culture ouvert à leur choix. Les élèves seraient nombreux à choisir cette voie s'il y avait davantage de postes. Traditionnellement, cet emploi part dans la première moitié du classement, assez souvent dans le premier tiers. Du point de vue de l'interclassement, le Ministère de la Culture a donc un score tout à fait flatteur. On peut ajouter également que la Ville de Paris, pour laquelle nous formons chaque année quatre administrateurs, offre assez régulièrement un poste à la Direction des affaires culturelles de la Ville.

Questions à M. Durrleman

M. Lockwood :

Ne pensez-vous pas que cette image déshumanisée du haut fonctionnaire pourrait être conséquente à ce déficit des disciplines du sensible dans la formation ?

M. Durrleman :

En réalité, on a dit de l'ENA – et ce n'est pas totalement faux – qu'elle est la grande école des grandes écoles. Nous recevons, notamment par le concours étudiant, énormément de lauréats d'autres grandes écoles scientifiques, littéraires, en particulier les Ecoles Normales Supérieures, et de grandes écoles de gestion. On se rend compte que tous nos élèves sont en réalité extrêmement différents, même si on imagine une armée de clones qui sortiraient de l'ENA. Ils ont tous des jardins secrets, souvent dans le domaine culturel, mais c'est la part privée de leur personnalité. Ils n'en font pas volontiers état et cela fait partie de leur manière d'être, peut-être de la réserve par anticipation du haut fonctionnaire.

M. Lockwood :

Vous dites à mots cachés que le sensible est antinomique de la fonction, finalement ?

M. Durrleman :

Non, je crois qu'on est dans un processus de sélection à la française. Au fond, on sélectionne sur des qualités de synthèse, des capacités d'abstraction à un niveau absolument redoutable. Ce domaine plus sensible, moins quantifiable est plus difficile à appréhender par des épreuves écrites. Lorsque nous avons réformé le grand oral, nous avons cherché à permettre aux candidats de l'école de mieux exprimer leur personnalité. C'est pour cette raison que ce sont eux qui dirigent l'entretien du jury par la façon dont ils vont présenter leur fiche de personnalité. Ceci comporte des dangers : quand un élève a dit qu'il est un passionné du Quattrocento et qu'on l'interroge sur le Quattrocento sans qu'il soit capable d'en parler, même s'il est brillant sur le plan des épreuves techniques, il y a une faille de connaissances et, sans doute, une faille de caractère. Quand quelqu'un explique qu'il est un passionné de cinéma italien et qu'il ne sait pas qui est Visconti – je prends des exemples tirés des rapports des jurys des trois années précédentes – on se dit que là aussi il y a une faille. Il reste une interrogation sur les centres de préparation aux concours administratifs : nous avons le sentiment que la culture est quelque chose que l'on emprunte au dernier moment et non pas une inspiration vivante qui structure une personnalité en

l'alimentant de réflexions et d'émotions esthétiques. La culture apparaît plutôt comme une décoration, le pinacle de la construction.

M. Lockwood :

Vous parlez de savoir, et non de senti.

M. Durrleman :

Ce n'est pas simplement le savoir. Il y a différentes manières de parler de culture : il y a une manière sensible, vivante, avec une conviction qui passe. Le savoir correspondait au grand oral de l'ENA, sur le modèle de 1945, quand le jury prenait l'initiative. Quand j'ai passé le grand oral de l'ENA, il y a 25 ans, on m'a demandé de traiter de la peinture française au début du XIXe siècle. On attendait de moi une espèce de mise en catalogue des grands peintres, la capacité de citer quelques œuvres et d'avoir des repères chronologiques. On n'attendait pas de moi quelque émotion esthétique que ce soit, ni que j'ai vu les tableaux dont je parlais.

M. Lockwood :

On pourrait penser qu'un étudiant à l'ENA puisse, un jour, peindre un tableau ?

M. Durrleman :

Cela existe déjà, mais pas dans l'épreuve d'entrée, parce que c'est la limite des concours à la française. Tel qu'il a été conçu historiquement à la Révolution, le concours a été une construction d'égalité des chances pour éviter le système de recrutement antérieur aristocratique. Il a ensuite été repris par la bourgeoisie en 1815 parce qu'il a été le moyen, au temps de la Restauration, de s'opposer au mode de recrutement du XVIIIe ou XVIIe siècle. C'est cela qui a permis d'adouber le concours dans la logique française, avec le respect de l'égalité des chances et une situation qui permette de comparer les étudiants. Quel que soit le nombre d'options que l'on ouvre, on travaille toujours sur des éléments objectifs. La réalisation d'une œuvre proprement dite, qui supposerait un jugement par un jury, est donc assez antinomique avec le recrutement traditionnel.

M. Baqué :

Si ce dont vous parlez ne pourrait pas avoir lieu au concours, est-ce qu'il serait possible de réfléchir à ce que vos énarques aient une forme de rencontre avec l'art vivant, l'art qui se crée ? Pourquoi, par exemple, notre Vice-Président ne viendrait-il pas faire de la musique sur place ? Pourquoi Yann Arthus-Bertrand ne viendrait-il pas présenter quelques photographies ? Il ne s'agirait pas forcément d'un cours d'histoire de l'art ou d'histoire des arts, mais de quelque chose de concret qui leur permettrait de réfléchir, de se poser des questions et d'acquérir des clés de lecture pour la suite. Vous avez parlé de grandes conférences, pourquoi n'y aurait-il pas une grande rencontre autour de l'art avec quelques auteurs et commentateurs ? Il serait utile que vos énarques puissent ainsi porter un regard esthétique sur la qualité de l'environnement. Certains sont placés de telle sorte qu'ils pourront accepter ou refouler certains projets, mais disposent-ils de la culture suffisante pour savoir que les choses ne sont pas si simples ? Ce serait également un moyen, tout simplement, de connaître le bonheur d'écouter de la musique, d'aller au cinéma.

M. Durrleman :

Il ne faut pas considérer les élèves de l'ENA comme des bénédictins. Auparavant, la rue de l'Université était un lieu de passage peu fréquenté : les élèves y venaient le temps de la délivrance d'une séquence d'informations et n'y restaient pas. A Strasbourg, tous les élèves sont déracinés et il y a donc une vie collective qui s'organise beaucoup autour des propositions culturelles strasbourgeoises. Nous sommes voisins du Musée municipal d'Art moderne et

contemporain et un certain nombre de rencontres sont organisées avec les responsables de ce Musée. Il ne faut pas considérer que la culture est quelque chose qui n'existe pas dans la vie d'un énarque. Ce que vous proposiez me paraît particulièrement intéressant, parce que c'est de cette manière que je souhaite que l'école puisse poser des jalons pour un travail personnel. Dans cette logique, sur la suggestion d'un chercheur de l'Université Louis Pasteur, j'ai organisé ces grandes conférences scientifiques qui sont une nouveauté totale. Je trouve qu'il serait intéressant de prolonger cela par de grandes conférences sur des problématiques culturelles, avec des artistes et des objets.

M. Baqué :

On a tous fait des conférences magistrales, dans notre vie antérieure ou présente, mais la chose est tout à fait autre quand il y a des objets, des « fabricants » de ces objets et des regards extérieurs. Ces regards croisés sont très féconds et incitent les gens à se dire que les choses ne sont pas simples. Je crois beaucoup qu'il doit y avoir du collégial, du collectif, de l'échange et du contradictoire pour qu'il se passe quelque chose qui excite l'esprit. Les auditeurs deviennent alors des contestataires et des demandeurs d'informations et accèdent à une certaine maturité.

M. Durrleman :

Je voudrais préciser que nous avons ouvert depuis l'an dernier des conférences littéraires en partenariat avec la librairie Kléber. Nous faisons venir à l'école des auteurs pour qu'ils parlent de leurs œuvres devant les élèves. Nous l'avons fait pour la littérature et nous ne le faisons pas pour d'autres formes d'art. Je crois que ce serait un enrichissement de l'envisager pour d'autres formes d'art.

M. Baqué :

La différence est que, généralement, les gens qui écrivent savent parler. Beaucoup de peintres ne savent pas parler de peinture. Ils pourraient être là pour apporter quelque chose en disant : « J'ai fait cela en pensant à telle chose », « J'ai employé l'acrylique pour telle raison ». Il faudrait que s'installe une conversation tout autour avec un croisement des arts. Il faudrait que l'on revienne à une transversalité, qui me paraît une impulsion pour éveiller les neurones.

Mme Labourdette :

C'est une formation que je connais bien parce que je suis passée par l'ENA. Je peux témoigner qu'on a parfois une forme de frustration et de rupture culturelle à être dans une école de classement qui fait très bien son travail, mais peut se déconnecter d'une partie de sa vocation. On peut considérer qu'elle est une école qui doit permettre de continuer à se former, et peut-être aussi à se cultiver. Tout ce que vous avez dit sur les « suppléments d'âme » apportés à la scolarité me semble très important. Mais le plus difficile est d'opérer une déconnexion entre les éléments gratuits et les procédures utilisées dans le classement.

Je voudrais aussi revenir sur l'utilisation de deux éléments : les projets d'équipe et les stages. A mon époque, on ressentait une discrimination entre les gens qui prenaient des projets d'équipe très sérieux et ceux qui prenaient des sujets un peu plus ouverts et culturels dans la manière dont les choses étaient évaluées. J'espère que les choses ont changé. Il me paraît utile, par ailleurs, de recourir aux stages effectués dans les administrations pour demander aux élèves de participer à des sessions de formation. Le directeur du Louvre ou les conservateurs pourraient ainsi donner des formations ou des conférences à l'ensemble de la promotion, pour que l'on retourne la problématique. L'élève-stagiaire pourrait ainsi amener une partie de son institution à l'intérieur de l'école.

M. Durrleman :

L'ENA, à Strasbourg, cherche à se réinventer. Elle est fidèle à un certain nombre de fondamentaux mais, si nous sommes allés à Strasbourg avec un certain enthousiasme – contrairement à ce qui s'était passé en 1991 – c'est justement parce que nous y voyions l'occasion de nous réinventer. Ce n'est pas seulement une translation de 500 kilomètres vers l'Est, mais une manière de se repenser. Un axe déterminant est précisément de faire en sorte que l'école se reconnaisse comme une école de reclassement. Certes il y a un classement qui correspond à une obligation réglementaire, mais le classement ne doit pas absorber la scolarité. On a donc cassé le modèle de 1945, y compris dans le rythme de la scolarité, pour rendre cela possible. La problématique de grandes conférences est donc très importante. Nous considérons que, quand nous avons des élèves avec nous pendant 27 mois, il faut leur donner l'occasion de devenir sensibles à plusieurs domaines. On ne leur propose pas d'être des experts et des savants dans tous les domaines : une école attrape-tout qui voudrait avoir des élèves « Pic de la Mirandole » du XXI^e siècle est inconcevable. Il faut que nous sachions sur quoi nous voulons les former à un niveau d'excellence et ce à quoi nous voulons les sensibiliser pour qu'ils nourrissent une réflexion personnelle. La vie intellectuelle ne s'arrête pas le jour où l'on quitte une école.

Sur les projets culturels, il n'y a aucune discrimination : ils sont considérés comme les autres, sans même juger qu'ils seront moins valorisants que les autres. L'époque où la pesanteur l'emportait sur la grâce est finie : aujourd'hui, la grâce l'emporte sur la pesanteur. Quant aux intervenants gestionnaires d'établissements culturels, ils existent. Plusieurs responsables viennent à l'école à l'occasion de ces conférences.

L'ENA est dans une ancienne prison, ancien monastère et ancienne Commanderie de templiers, qui a été rénovée pour accueillir l'école. C'est en soi un très beau bâtiment et très bien équipé avec un studio d'enregistrement. Il y a un bureau des élèves, inexistant auparavant, qui organise des activités culturelles à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.

Mme Nyssen :

Je viens d'un pays – la Belgique – où ce système de grandes écoles et de formation d'élite n'existe pas. Je constate qu'avant d'entrer dans ces écoles, il y a deux à trois années de classes préparatoires qui sont des enfermements assez incroyables. La problématique des enseignements artistiques et culturels se poserait donc à ce niveau-là aussi. Les élèves sont tellement dans l'angoisse du concours et de la réussite qu'ils passent par un vide culturel total et par un formatage hallucinant. On est dans un système, en France, où l'on va directement dans ces classes préparatoires à la sortie du lycée pour préparer le concours. Alors que dans d'autres pays et notamment les pays scandinaves, faire autre chose pendant quelques années ajoute des points et des capacités d'entrée dans l'enseignement supérieur.

M. Durrleman :

Je voudrais préciser que l'ENA n'a pas de classes préparatoires parce que c'est un modèle atypique. On a parmi les élèves de l'ENA – ce n'est pas un grand nombre, mais leur présence même en fait des témoins importants – des élèves qui n'ont pas le niveau de la licence, ni parfois le niveau du bac. On a d'anciens élèves de l'ENA qui ont un CAP de métallurgiste, qui étaient ouvriers de l'Etat. Leur présence crée de la diversité et de la réactivité. J'ai tendance à dire, après 25 ans de recul, que ce qui se passe entre les élèves est souvent plus important que l'école proprement dite.

M. Lockwood :

J'ai la chance de connaître des énarques, des personnalités politiques et je trouve incroyable le fossé qui existe entre mon vécu et leur vécu. Autant dans ma formation il manque

certainement quelque chose du côté des connaissances sensées, autant je sens un vide presque « spirituel » chez ces gens extrêmement formés et compétents.

M. Faron :

Est-ce qu'on ne se focalise pas sur la population des énarques ? J'ai également, pour collègues, de brillants universitaires qui ont très peu de liens avec la vie culturelle. Si l'on prend la fonction de mécénat par exemple, on se rend compte qu'il y a peu de relais intellectuels.

M. Durrleman :

On ne demande pas à un énarque d'être dans la création. Par définition, un artiste est un créateur. C'est là sans doute que réside la ligne de séparation : on peut demander à un énarque d'être imaginatif dans la solution administrative et technique, mais créer, d'une certaine manière, c'est transgresser. Je pousse les élèves à transgresser intelligemment, mais ce sont tout de même des transgresseurs modestes.

AUDITION DE MME NICOLE FERRY-MACCARIO

Exposé de Mme Ferry-Maccario

Je représente l'Ecole des Hautes études commerciales (HEC) puisque je suis professeur à HEC, ancien directeur de l'école et, depuis peu de temps, responsable de la spécialisation de troisième année qui forme des managers culturels. Anne-Valérie Delval vous présentera l'espace d'art contemporain, qui est une expérience assez originale permettant la rencontre des étudiants et de l'art.

J'ai l'impression que les étudiants d'HEC sont très proches de la culture, et très intéressés par cette dimension. Finalement, nous formons à HEC des gens qui essaieront de susciter de la création. Je pense que l'observation de l'art est une bonne manière d'apprendre à susciter cette création.

HEC est une formation en trois ans, qui accueille soit des gens issus de classes préparatoires, soit des gens titulaires d'un diplôme sanctionnant trois années d'études après le baccalauréat. Il est important d'avoir à l'esprit que les grandes écoles, et HEC en particulier, accueillent des étudiants qui ne sont pas seulement issus de classes préparatoires mais aussi d'autres cursus, français ou étrangers. J'ai été directeur de l'école et je n'ai fait ni HEC, ni l'ESSEC, j'ai une formation complètement différente. La scolarité dure trois ans et se partage entre une formation générale à la gestion les deux premières années, une année en dehors de l'école en stage dans des entreprises ou des organisations et enfin une troisième année de scolarité à l'école où les étudiants choisissent leur spécialisation.

La place de l'art et de la culture à HEC revêt trois aspects différents. D'abord, de façon classique, il existe en première et deuxième années des électifs, des enseignements de nature culturelle. Tous les étudiants sont obligés d'en prendre un certain nombre en dehors de la formation de gestion. Le deuxième point est l'espace d'art contemporain sur le campus, très proche des activités des associations d'étudiants. La troisième dimension particulière à HEC est qu'il existe une spécialisation, dont je m'en occupe, qui accueille des gens extrêmement intéressés par l'aspect culturel et qui se destinent à des postes de gestion dans l'environnement culturel. On retrouve donc plusieurs de nos anciens élèves dans les opéras, les musées ou le mécénat. On verra

que ce sont souvent des gens qui ont à gérer une certaine frustration : s'ils veulent travailler dans l'opéra, c'est souvent qu'ils adorent l'art lyrique et être gestionnaire d'opéra peut générer des frustrations. Nous avons donc trois dimensions : la première est tout à fait classique, il s'agit de cours ; la deuxième est plus originale, elle concerne un lieu et des artistes résidents ; la troisième est également originale puisque des étudiants ont envie de faire de la gestion dans le secteur culturel.

Si nous accordons, depuis quelques années, une place réelle à la dimension artistique à HEC, c'est parce que nous sommes plusieurs à être convaincus que former des responsables d'entreprises ou des dirigeants ne consiste pas seulement à leur apprendre à faire un business plan ou à lire un budget. Honnêtement, je pense que c'est nécessaire mais pas suffisant. La dimension humaniste et la compréhension de la société passent, nous semble-t-il, par une prise en compte de la dimension artistique et culturelle. Je pense que comprendre l'art contemporain à l'heure actuelle est extrêmement intéressant pour comprendre l'évolution de la société. Un dirigeant d'entreprise, s'il est fermé à ce qui se passe dans la société actuelle, ne pourra pas diriger des gens et les motiver.

Premièrement, il existe des enseignements en première et deuxième années à HEC. Tout étudiant de l'école a l'obligation de prendre sur un catalogue d'électifs, deux cours qui comportent une dimension artistique et culturelle. J'en prends deux exemples sur la liste : l'un s'appelle « lecture de l'art » et la présentation précise que « la lumière et le traitement de l'espace représentent les clés essentielles d'appréhension d'une œuvre d'art et seront abordés à travers différentes techniques ». Cet électif représente donc 21 heures de cours. Un autre enseignement est organisé par Emmanuel Bourdieu et explique comment rédiger un scénario.

Le deuxième aspect est très original. Pendant toute cette période qu'ils passent sur le campus, entrecoupée de programmes d'échanges à l'étranger et de va-et-vient divers, ils ont la possibilité d'être confrontés à l'art contemporain grâce à l'expérience que pilote Anne-Valérie Delval.

Mme Delval :

Il y a sept ans maintenant, nous avons été interpellés par un ancien d'HEC qui nous a encouragés à réfléchir sur la mise en contact d'artistes, ou tout du moins d'œuvres d'art contemporain, avec le campus. La Direction générale du campus a reçu cette idée très positivement et nous avons commencé à travailler avec un galeriste et un artiste sur une démarche expérimentale. Depuis lors, nous proposons différentes expériences et j'insiste beaucoup sur le mot « expérimentation » parce que nous n'avons pas trouvé, pour le moment, de format optimal ou de format figé. Il est aussi intéressant de pouvoir se dire que nous évoluons au fur et à mesure des expériences que nous menons. Chaque expérience nous conduit à en mener d'autres. Ce dispositif s'intitule « Espace d'art contemporain HEC » et s'adresse à l'ensemble de la communauté HEC. Nous essayons d'intégrer tous les élèves d'HEC, mais aussi ceux des autres programmes organisés par HEC, les professeurs qui le souhaitent, le personnel administratif, les anciens d'HEC et nos entreprises partenaires. Nous mettons à disposition un outil, dans lequel chacun peut piocher ou non. Lorsque nous organisons des expositions, lorsque nous invitons des artistes, libre à chacun de profiter de cette opportunité ou non.

Dans cette démarche, nous avons privilégié les contacts directs et c'est l'une des raisons pour lesquelles nous nous concentrons sur l'art contemporain. Nous n'accueillons que des plasticiens pour l'instant – peut-être qu'un jour nous évoluerons – et il nous a semblé riche de les mettre en contact avec les élèves de l'école. Nous ne faisons pas de sélection : nous invitons des artistes. Initialement, nous nous sommes demandé quels artistes faire venir, s'il était nécessaire de mettre en place un comité de sélection. Finalement, notre contact et nos demandes étant particuliers, il est plus important pour nous d'inviter des artistes qui ont envie de jouer le jeu. Nous fonctionnons donc en réseau. A l'origine, nous travaillions avec un galeriste avec lequel nous

n'avons pas poursuivi notre collaboration, parce qu'il voulait former des collectionneurs. Ce n'est pas du tout notre objet : nous voulons développer une curiosité envers l'art contemporain. A présent, nous travaillons donc exclusivement avec des artistes, notamment avec Daniel Firman, qui nous a beaucoup aidés à mettre en place le dispositif, et avec Igor Antic, qui nous aide à inviter des artistes et à monter des projets artistiques.

Dans le cadre de cet espace d'art contemporain, nous organisons des expositions collectives ou personnelles dans le campus. Nous avons un lieu de 800 m² dans lequel nous montons des expositions, mais aussi dans différents lieux du campus tels que la galerie informatique. Malgré les problèmes de sécurité et de passage, nous essayons à chaque fois d'adapter le projet artistique au contexte.

Nous avons également des résidences d'artistes qui nous ont déjà permis d'accueillir trois artistes : Daniel Firman, il y a quelques années, qui a proposé des projets artistiques et des créations d'œuvres sur le campus, Igor Antic et dernièrement Damien Beguet. A l'heure actuelle, nous avons changé de format en adaptant les expositions personnelles aux résidences d'artistes : pour 2007, nous accueillons deux artistes étrangers, Antonello Curcio et Athina Ioannou. A la fin de l'année, nous aurons peut-être la possibilité d'ouvrir un lieu dédié, sachant que nous n'avions pas pris cette option jusqu'ici pour être au cœur de la vie du campus.

Nous organisons des rencontres, des co-crétions d'œuvres puisque certains professeurs ont créé des œuvres avec des artistes, des forums et des débats.

Mme Ferry-Maccario :

Cet espace fait le lien avec un certain nombre d'associations étudiantes. Le campus est un peu isolé puisqu'il se trouve à Jouy-en-Josas, et l'activité étudiante est donc importante pour meubler les week-ends et les soirées. Beaucoup de ces associations s'intéressent à toutes les formes de l'art, l'une d'entre elles en particulier organise une exposition d'art plastique.

Outre cet espace, les étudiants sont très intéressés par les spectacles vivants, la musique et le cinéma. Ceci m'amène à vous présenter la spécialisation de troisième année qui s'appelle « management des arts et de la création ». HEC se compose de 500 étudiants dont la moitié est issue des classes préparatoires. La majeure dont je m'occupe accueille une trentaine d'étudiants, parce qu'il n'y a pas lieu d'accueillir un trop grand nombre d'étudiants. Cette spécialisation prépare à tous les secteurs : on aborde le cinéma, le spectacle vivant, l'édition, la musique, les arts plastiques, le patrimoine et toutes les nouvelles technologies. On part du principe que tous ces secteurs ont des particularités communes dans les disciplines de gestion. Dans la première partie du programme, on décline donc les cinq cours de base d'une école de gestion, qui sont le marketing, la comptabilité, la finance, la stratégie, le droit et la gestion des ressources humaines. Les cours appliquent ces disciplines au domaine des arts et de la création. Auparavant, la majeure s'appelait « management des arts et de la culture » et les étudiants se demandaient si l'on abordait l'audiovisuel. En l'appelant « Art et création », il est implicitement acquis pour eux qu'on abordera l'audiovisuel.

La deuxième partie de cette majeure concerne l'accueil d'un certain nombre de gens de ces différents secteurs pour leur parler de leur métier. Les étudiants doivent réaliser un mémoire de recherche. Par exemple, une étudiante a fait un mémoire l'année dernière sur l'œuvre d'Aurélie Nemours. La pertinence n'est pas forcément évidente, mais, outre la dimension biographique et artistique, il faut prendre en compte la dimension économique pour comprendre les moyens d'accès d'une œuvre à son public, la valeur d'une toile aujourd'hui. Nous partons donc de l'œuvre d'un artiste pour la situer dans son environnement économique. L'année dernière, un étudiant a fait un mémoire sur la musique baroque en expliquant quel était son public aujourd'hui et comment on assistait à son renouveau.

Après cette majeure, les étudiants vont en général occuper des postes dans le secteur qui les intéresse. Par exemple, l'étudiant qui avait travaillé sur la musique baroque est en train de

passer des entretiens pour s'occuper de productions au Châtelet. Il avait une formation préalable de musicologue. L'étudiante qui avait travaillé sur Aurélie Nemours fait partie de l'équipe Mécénat du Château de Versailles. Un certain nombre d'anciens sont dans le secteur de la production et distribution de films, au Festival d'Avignon, etc.

Il est vrai que ces étudiants, à un certain moment, se posent des questions. Ils se disent « je suis fou d'art lyrique et je fais HEC : est-ce que je dois être dans l'art lyrique ou dans la gestion de l'art lyrique ? »

Questions à Mme Ferry-Maccario

M. Lockwood :

Est-ce qu'il y a des élèves d'HEC qui ne sont pas dans la filière artistique et qui occupent des postes ensuite dans la filière ? Par exemple, on sait que l'on ne demande pas à beaucoup de personnes travaillant dans la radio et dans la culture marchande d'avoir des connaissances artistiques. On sait que la baisse de qualité des programmations provient en partie de ce phénomène. Auparavant, un directeur artistique était quelqu'un du terrain, alors qu'aujourd'hui il sort d'une grande école de commerce.

Mme Ferry-Maccario :

HEC est une petite école qui ne représente que 500 personnes par an. On ne peut pas faire porter sur les anciens de l'école le poids de la dégradation des qualités de programmes.

D'autre part, il est vrai que des étudiants diplômés d'HEC vont partout et tous n'ont pas une sensibilité artistique et culturelle. La majeure dont je m'occupe accueille 30 personnes à très forte sensibilité artistique et, en général, à double cursus. Ce sont des gens qui ont fait l'École du Louvre avant ou en parallèle, qui sont dans des Conservatoires. J'ai donc cette chance d'avoir des gens dont la qualité et l'attachement à une certaine forme de culture est réel.

À côté de cela, les gens qui sortent d'écoles, y compris HEC, avec des formations très financières, vont parfois dans des postes où on leur demande de la rentabilité. Ce n'est ni la faute d'HEC, ni celle de l'ESSEC, mais celle d'un certain nombre d'organisations qui mettent des objectifs de rentabilité avant des objectifs de qualité.

M. Lockwood :

Je ne parle pas de faute, mais je me dis que l'on pourrait donner une formation artistique et culturelle à l'ensemble des étudiants d'HEC.

Mme Ferry-Maccario :

J'en suis convaincue. D'ailleurs, nous sommes nombreux, parmi les professeurs d'HEC, à penser cela et à travailler sur ces thèmes. Un certain nombre de collègues, qui sont des chercheurs, montrent que, si l'on étudie l'évolution du marketing dans le secteur culturel, on aboutit à des conclusions prémonitoires de l'évolution globale de la discipline. Je suis juriste et je travaille sur le droit de la création : si je regarde l'évolution des droits d'auteurs, je m'aperçois que nous sommes confrontés à des problèmes de dématérialisation et que les réponses que l'on apportera seront très certainement extrapolables à tous les domaines du droit. Comprendre l'immatériel, savoir le protéger, encadrer sa diffusion constitue une problématique très générale.

Mme Dumas :

Je suis très contente, parce que c'est la première fois que l'on a une audition de l'enseignement supérieur où la dimension artistique est vraiment prise en compte. Je trouve que c'est très rassurant, parce qu'il s'agit de ceux qui dirigeront les entreprises et le cœur de croissance

de notre pays. Même s'il n'y a que 30 élèves dans cette majeure, il existe tout de même des enseignements obligatoires en première année et cet espace d'art contemporain. A priori, est intégrée l'idée que l'on n'est pas là – contrairement à l'audition précédente – pour recruter des administrateurs, à qui l'on demande de gérer l'existant, mais pour former des gens qui vont créer et susciter la création. Par essence, il est donc normal que vous intégriez la dimension artistique.

Je suis productrice de cinéma et il y a énormément d'élèves issus d'HEC dans les industries culturelles, mais je n'en ai pas la vision de Didier Lockwood. Ce ne sont pas des élèves qui ne connaissent rien à la culture et viennent parler de rentabilité, ce sont des passionnés de cinéma ou de musique qui intègrent dans ce secteur le marketing et la stratégie. La formation HEC permet vraiment de faire le lien entre la formation artistique et une vraie professionnalisation. Je suis donc plutôt enthousiaste.

Mme Ferry-Maccario :

Je voudrais vous donner un argument complémentaire : à l'heure actuelle, il y a un certain nombre de cabinets de conseil en stratégie. A priori, la stratégie est le milieu le plus dur en gestion, avec des gens qui manient des courbes et des équations, loin de la culture. Plusieurs de ces cabinets font maintenant du conseil en création, autour d'expériences artistiques. On a accueilli la semaine dernière Valérie Bobo qui fait de la formation en créativité avec des comités de direction de très grands groupes, autour de créations d'art. A partir du moment où la valeur essentielle est la création, il est évident que plus les gens auront des connaissances artistiques et plus ce type d'ouverture à la création sera facilité. HEC n'est pas là pour apprendre uniquement aux gens à faire des business plans : il faut acquérir très vite ces techniques pour passer à autre chose.

M. Baqué :

L'art contemporain a existé à toutes les époques : est-ce que vous le situez dans une histoire, c'est-à-dire dans une verticalité ? Est-ce que vous instaurez également des relations horizontales, entre le domaine visuel, celui de la danse, de la musique ?

Avez-vous une préoccupation pour le design, qui est très proche des intérêts des étudiants d'HEC ?

Mme Delval :

En ce qui concerne l'Espace d'art contemporain, nous l'avons appelé ainsi parce qu'il s'agit d'artistes émergents. L'art a toujours été contemporain de son époque, mais il s'agit pour nous de faire des paris. Nous essayons de gagner une légitimité en invitant de jeunes artistes qui ont déjà entamé une carrière, des « hauts potentiels ».

Pour l'instant, nous ne sommes que sur les arts plastiques parce que cet espace est une expérience récente. Nous essayons donc de faire des expériences sur cette discipline, mais nous ne sommes pas du tout fermés – bien au contraire – à d'autres domaines artistiques.

Mme Ferry-Maccario :

J'assure des formations que j'ai présentées comme généralistes. Dans les électifs de première année et dans le management, on aborde les différents aspects de l'art. Mon cours de droit de la création aborde toutes les thématiques et analyse la manière dont on protège la création dans tous les secteurs. En ce moment, les étudiants sont très intéressés par la problématique des compilations : est-ce que la compilation respecte le droit moral ou pas ? Mon collègue de marketing a la même approche, il s'intéresse particulièrement au marketing des musées qui, en ce moment, prête à beaucoup de discussions. En stratégie, le cours est assuré par un passionné de cinéma qui réfléchit beaucoup aux nouvelles technologies.

M. Arthus-Bertrand :

Est-ce que les gens peuvent pratiquer ?

Mme Ferry-Maccario :

Nous sommes tout de même une école de gestion. Certains d'entre eux suivent le Conservatoire en même temps. Il y a aussi des associations étudiantes qui organisent des cours de dessin, de sculpture, de musique. Une association, absolument géniale, crée également une comédie musicale tous les ans : ils l'écrivent, ils la jouent, ils la dansent et ils la chantent.

Clôture des débats.

COMPTE-RENDU DE LA SEANCE PLENIERE DU 27 MARS 2007

L'éducation artistique et culturelle en région : l'exemple de Vitry-le-François et du département de la Marne

Présents :

Membres du Haut Conseil

Didier Lockwood, Vice président, Françoise Ferat, Christine Juppé-Leblond, Didier Blanc, Bernard Pauchant, Rick Odums,

Permanents du Haut Conseil

Alain Casabona, secrétaire général, Jean-Miguel Pire, rapporteur général, Pierre Baqué, chargé de mission, Ugo Bertoni, chargé d'étude, Stéphanie Laurent, stagiaire

Excusés :

Frédérique Dumas, Martine Kahane, Yann Arthus-Bertrand, Marie-Danièle Campion, Myriam Cau, Roland Debbasch, Anne Kerkhove, Marie-Christine Labourdette, Jacques Lassalle, François de Mazières, Albéric De Montgolfier, Françoise Nyssen, Claude Parent, Benoit Paumier

Les travaux de ce jour prévoient les auditions de :

- élus et responsables administratifs au Conseil général de la Marne

Mme FERAT, sénateur de la Marne, conseiller général,
M. Dominique LEVEQUE, conseiller général,
M. Philippe MICHELOT, vice-président du Conseil général,
M. Benoît MOITTIE, conseiller général,
M. François MOURRA, vice-président du Conseil général,
M. René-Paul SAVARY, président du Conseil général,

Mme Christine BOBAN-RICHARD, directrice des aff. scol., cult., sport. et tourist.,
Mme Clotilde LESCANNE, chef du Service des affaires culturelles,
M. Pascal VEY, coordinateur départemental « arts et culture » pour le second degré,
Mme Emilie ROYER, M. Pierre-Henri CONDAMINE, M. Frank LESJEAN, chargés de mission aff. cult.,

- responsables éducatifs

M. Jean-Claude HURPEZ, directeur de l'Ecole primaire Paul Fort,
Mme Irène CASALIS, principale du Collège Saint Remi,
M. Philippe LAGARDE, président de l'Association de parents d'élèves du Collège de Pontfaverger,
Mme Myriam PERRIE, déléguée académique à l'action culturelle,
Mme Marie-Christine ROBION, professeur de musique au Collège de Fismes,
M. Denis VARIN, principal du Collège Terres Rouges,

- responsables culturels

M. Benoît BAR, chorégraphe de la compagnie « Appel d'air »,
Mme Catherine BOURC, animatrice de la ZEP Vitry-le-François,
Mme Alice COLIN, responsable à l'Espace Simone Signoret,
Mme Viviane FOURNIER, documentaliste au collège de Fismes,
M. Francis LE BRAS, directeur de « Djaz51 »,
M. Didier LE CORRE, directeur de l'Espace Simone Signoret,
M. Marc NOUSCHI, directeur régional des affaires culturelles,

- anciennes élèves au Collège Thibaud de Champagne

Milles Maëlle DUVAL et Angélique RINEAU.

* * *

PRESENTATION DU PROJET DE VITRY-LE-FRANÇOIS

Mme Férat prend la parole à l'invitation du Vice-président.

La création du Haut Conseil marque le fait que l'éducation et la culture doivent proposer des pistes communes contribuant au développement intellectuel de nos enfants et de nos jeunes, mais aussi à leur sensibilisation.

Je pensais à ce qu'avait dit Jacques Rigaud, président de RTL, au cours de son audition : il nous expliquait qu'il avait à peine dix ans lorsque son père ou son grand-père l'avait emmené à la Comédie française. Quelques dizaines d'années plus tard, il considère que c'est une étape importante qui a marqué son esprit de petit garçon et qu'il porte en lui encore aujourd'hui. Des souvenirs aussi forts et un regard aussi ouvert montrent que nous devons aller dans cette voie, en sachant que tout passe par l'éducation et la formation des enfants.

Vous êtes ici sur une terre de sacre – le sacre des rois et des princes s'effectuait à quelques kilomètres d'ici – une terre d'histoire, de mémoire et de souvenirs. Cette terre de batailles et de guerre est aujourd'hui une terre de paix où il fait bon vivre, une terre pétillante.

Permettez-moi avant tout de tracer les grandes lignes de la situation de notre département pour que vous puissiez comprendre sur quelles bases nous nous sommes appuyés pour mettre en place une politique culturelle qui s'ajuste au plus près des réalités, des atouts et des difficultés.

La Marne représente 565.000 habitants, et 620 communes. La principale agglomération de la Marne, Reims, rassemble 215.500 habitants et Châlons-en-Champagne plus de 100.000 habitants, avec dans chacune de ces villes des quartiers sensibles. L'agriculture a une place très importante puisqu'elle concentre plus de 10% de la population active. Nous avons une population jeune supérieure à la moyenne nationale puisque les moins de 26 ans représentent 32% de la population du département, contre 24% au niveau national. Le taux de chômage est autour de 8% et nous comptons 7840 bénéficiaires du RMI.

Nous nous appuyons sur ce constat pour mieux relever les défis. Le principal est celui qui nous rassemble tous : l'éducation de nos enfants et la promotion de l'égalité des chances sur l'ensemble du territoire, à travers une politique de proximité, d'ouverture et un souci permanent d'individualisation de nos dispositifs.

Nous avons trois pistes principales qui visent à favoriser l'accès à la culture des populations que nous considérons comme « défavorisées », à la fois les zones rurales et les quartiers urbains sensibles, mais également à développer les actions envers les jeunes publics. Nous sommes en effet convaincus que l'éducation, la formation et la sensibilisation commencent au plus jeune âge. Nos objectifs sont donc d'améliorer la culture générale des enfants, d'augmenter leur capacité à vivre en société, à s'ouvrir aux autres, à devenir des citoyens responsables, et enfin

d'éveiller l'intérêt des enfants pour l'art et la culture pour qu'ils se considèrent d'emblée comme de futurs spectateurs ou, parfois, de futurs acteurs. Nous nous sommes intéressés depuis plusieurs années aux actions menées à l'école et, plus spécifiquement en collège, puisque c'est l'une des compétences du Conseil général.

Il nous a semblé important d'aller au fond des choses en écoutant les témoignages des porteurs de projets, de tous les partenaires et en ayant un temps d'échange et de débat. Nous allons nous intéresser à deux projets : le premier concerne Vitry-le-François, une ville qui connaît de sérieux problèmes, et qui pâtit de difficultés économiques et sociales, mais où la volonté est très forte de concourir à l'égalité des chances au niveau culturel. La ville compte 17.000 habitants, dont 10.000 vivent dans des quartiers sensibles. Les difficultés de la ville s'étendent au-delà de ces quartiers puisqu'elle compte 1881 demandeurs d'emplois soit près de 11% de la population et 884 bénéficiaires du RMI soit 2,5% de la population contre 1,3% sur l'ensemble de notre département. Notre projet comporte deux volets principaux : « l'Ecole du Spectateur », programme plus spécifique du temps scolaire, et « l'Enfant Créateur », ateliers artistiques et culturels pour les enfants. Nous jugeons cette action remarquable parce qu'elle témoigne d'un partenariat exemplaire entre la ville, l'Education nationale et l'espace Simone Signoret qui porte ce projet. Chacun des deux volets associe les enseignants et les parents d'élèves, car il paraît difficile d'imaginer que les enfants s'impliquent dans des actions culturelles sans que les parents en soient eux-mêmes des partenaires. Depuis quelques années un dispositif de suivi et d'évaluation a été mis en œuvre sur des objectifs pédagogiques, sociaux et culturels. Nous espérons ainsi en faire un exemple.

Nous parlerons plus tard de « Djaz 51 », un projet qui a été initié par le Conseil général de la Marne en association avec l'association « Djaz 51 » dont M. Lockwood fait partie. Ce projet permet la diffusion en milieu rural de la musique de jazz et de l'improvisation. C'est une démarche originale et novatrice qui interpelle les jeunes, mais aussi un excellent moyen de les sensibiliser à la musique. Au cours de représentations, les parents viennent partager ces moments. Ce projet me semble lui aussi remarquable, dans la mesure où il parvient à rassembler à la fois les collectivités, les mairies des communes, les établissements scolaires, les écoles de musique, les fanfares et les associations.

M. Le Corre :

Vitry-le-François est une ville où, selon les études, 70% de la population vit en habitat social. Le revenu moyen mensuel des habitants ne représente que 70% du revenu moyen mensuel national. Depuis 1993, la ville a perdu plus de 3000 habitants.

Avant de commencer la présentation du projet, je vous propose de regarder les quelques images que nous avons tournées à l'espace Simone Signoret autour de l'éducation artistique.

[Projection du film sur l'Espace Simone Signoret]

Les documents que vous avez vus rappellent l'histoire de ce projet. Je tiens à préciser que ce document a été réalisé avec la méthode qui nous est propre, c'est-à-dire un partenariat complet entre l'Education nationale et les acteurs culturels du projet. Aucune ligne n'est écrite sans la validation de l'ensemble des acteurs.

Le plan local d'éducation artistique de Vitry est né d'une volonté politique en 1993, quand je suis arrivé à la Ville, après avoir été administrateur de l'Institut international de marionnettes pendant cinq ans à Charleville-Mézières. Je suis arrivé, non pas comme Directeur du Théâtre, mais comme Directeur des affaires culturelles, dans une ville qui allait ouvrir un théâtre et qui s'interrogeait sur l'organisation du comité culturel. J'ai occupé ce poste jusqu'en 2002, c'est-à-dire pendant neuf ans. J'ai donc pu, avec les élus de la ville, réfléchir à une politique culturelle à l'échelle du territoire, en abordant des questions aussi diverses que le patrimoine, la formation musicale, le théâtre, ou le soutien à la création. Tout ceci a fait l'objet d'un vote du Conseil

municipal qui a approuvé en 1994 un projet culturel à l'échelle du territoire. Nous avons réalisé 95% de ce projet en 7 ans et, sur les dix points qu'il comportait, figurait la mise en œuvre d'un projet d'éducation artistique et culturelle.

Au départ, nous n'avions aucune directive sur la manière de procéder, c'était bien avant que l'éducation artistique devienne l'objet d'un plan ou de réflexions de cet ordre-là. Nous nous sommes donc positionnés dès le départ sur un projet de territoire et la question de l'éducation paraissait primordiale, pour que la politique culturelle agisse sur la démocratisation de l'accès à la culture. J'ai engagé un travail de consultation des partenaires et j'ai notamment rencontré Patrick Jacquier, le coordinateur de la zone d'éducation prioritaire. La clé de la réussite du projet réside dans le travail suivi avec un collaborateur au sein de l'Education nationale, nous avons d'abord beaucoup travaillé pour nous connaître. Il s'agissait de découvrir les enjeux et les métiers des personnes avec qui nous allions travailler : il fallait que nous, acteurs culturels, prenions le temps de comprendre les règles de fonctionnement de l'Education nationale, son organisation générale, ses objectifs, son contexte d'intervention. Parallèlement, nous avons rencontré des directeurs d'école, organisé un débat public avec le chargé de mission de la DRAC en 1994 et avec des parents d'élèves. Chacun a fait un pas vers l'autre : les acteurs de l'Education nationale ont pris aussi le temps de comprendre quels étaient nos objectifs d'acteurs culturels, nos ambitions et les contraintes. Nous avons donc abordé toute une série de questions qui concernaient la responsabilité respective des artistes et des enseignants, la place des parents au sein de l'école, l'accès aux organisations culturelles. Tout ceci a fait l'objet de réflexions pendant près de six ans qui ont mené à la réalisation de notre projet, le Plan local d'éducation artistique et culturelle.

La circonscription scolaire de Vitry-le-François représente près de 4400 enfants scolarisés dans l'élémentaire, 2300 élèves en collège et 1300 élèves en lycée. Le plan local a été conçu dès l'origine dans un objectif de démocratisation de la culture au sein d'une population défavorisée, très éloignée de la vie culturelle de la Cité.

Ce plan local comprend deux volets : nous avons voulu, dès l'origine, jumeler l'apprentissage et la découverte du spectacle vivant à travers l'Ecole du Spectateur née en septembre 1995. L'objectif était l'ouverture et la découverte de différentes formes de spectacles vivants, mais aussi l'apprentissage de certains comportements. Etre spectateur n'est pas inné, c'est une démarche et un apprentissage particuliers. L'Ecole du Spectateur propose donc un travail de découverte des spectacles vivants aux établissements scolaires sur la durée de la saison, c'est-à-dire un spectacle par trimestre pendant le temps scolaire. Les spectacles professionnels sont choisis en prenant soin de les adapter à l'âge des enfants auxquels ils s'adressent. Avec toutes ces années de recul, je considère qu'il y a des formes de spectacles qui s'adressent à des tranches d'âges particulières. Dans le film tout à l'heure, nous avons vu un spectacle musical destiné à des enfants de 3 à 5 ans, qui est complètement différent des spectacles que l'on propose aux collèges ou même à des élèves de cycle 2 ou de cycle 3. Ceci peut vous paraître évident, or, dans le milieu artistique, ce genre de réflexion n'est pas partagé par tous.

Nous démarrons dès l'école maternelle et un enfant qui naît à Vitry et qui « a de la chance », c'est-à-dire qui ne redoublera pas et aura passé tous les cycles sans aucun problème, aura vu entre 25 et 30 spectacles dans sa scolarité. Mon parcours personnel a fondé chez moi cette idée d'éducation culturelle : je suis issu d'une famille ouvrière, nombreuse, et mon premier contact avec la culture s'est produit à l'âge de 14-15 ans quand l'un de mes professeurs de collège a emmené la classe voir *Ruy Blas* de Victor Hugo. Ce jour-là, ce fut une révélation qui m'a conduit à devenir boulimique, à assister dès que possible à des concerts et des spectacles vivants. Il y a donc eu quelque chose de l'ordre de la révélation qui a permis aussi de me rappeler, en arrivant à Vitry-le-François, que cet éveil n'était pas inné et qu'il m'avait fallu un déclencheur. L'accès aux spectacles n'est donc pas le fruit du hasard, mais doit être l'objet d'une politique volontariste avec l'engagement de l'ensemble des acteurs culturels.

La découverte du spectacle vivant à l'intérieur du temps scolaire posait également la question de la consommation. Nous voulions résolument nous inscrire dans une démarche d'éducation artistique. Certains spectacles n'ont pas forcément besoin d'approche pédagogique, mais nous avons beaucoup travaillé à définir les conditions de réussite de la rencontre entre l'enfant et l'œuvre proposée. Pour nous, il était hors de question de mettre 400 enfants dans notre salle de 400 places. Pour favoriser la meilleure rencontre avec le monde du spectacle, la meilleure découverte sensitive qui soit, il était important d'imaginer de bonnes conditions d'accueil des enfants mais aussi de dialogue avec les équipes artistiques. Nous organisons donc un accueil particulier de chaque groupe, avant les spectacles, pour discuter des règles du jeu, du travail des artistes et du respect du spectateur qui est à côté de l'enfant.

M. Pire :

Dans quel cadre les enfants donnent-ils leur avis sur le spectacle ?

Mme Bourc :

Ils critiquent le spectacle en évaluant ses aspects positifs et négatifs après la représentation. Il y a parfois même des discussions avec les artistes.

M. Le Corre :

Il existe différentes façons de les interroger sur le spectacle. Quand nous avons des artistes en tournée, nous n'avons pas toujours la possibilité d'une rencontre immédiate et nous avons donc créé un poste d'animatrice du Plan local d'éducation artistique sur nos fonds propres, qui prépare les accueils et les projets. Nous essayons, quand c'est possible, d'organiser ces rencontres avant ou après le spectacle dans la classe. Les enseignants ont également un travail à mener, chacun étant porteur de sa propre sensibilité, de sa propre démarche. Par exemple, l'une des enseignantes fait un travail de réécriture et d'illustration de l'histoire du spectacle, en confectionnant des livres avec les enfants après chaque représentation. A la fin de ces livres, on trouve également quelques pages de critiques.

« L'Ecole du Spectateur » est un projet de territoire qui ne se voulait pas réservé à une minorité. Si l'on regarde les enquêtes sur les pratiques culturelles des Français, on voit que 10-12% de la population se rend une fois par an au spectacle. Avec l'Ecole du Spectateur, nous sommes arrivés, la saison dernière, à faire participer 73% des élèves scolarisés. Le territoire s'est élargi très rapidement puisque, au départ, notre structure était d'abord destinée aux zones d'éducation prioritaire. Progressivement, les autres écoles nous ont rejoints, sans aucune obligation puisqu'il s'agit d'une démarche volontaire des équipes enseignantes. Sur Vitry-le-François, 100% des écoles sont à présent concernées.

Mme Juppé-Leblond :

Quelles sont les raisons qui expliquent que certains enfants ne participent pas à ce projet ?

M. Le Corre :

Il faut remarquer que sur 4400 élèves de la circonscription, 2851 sont scolarisés en milieu rural.

Mme Bourc :

Il y a des problèmes spécifiques en milieu rural. Souvent, les écoles aimeraient participer, mais cela pose des problèmes de transport.

M. Le Corre :

Si l'on regarde les chiffres, on voit qu'il y a eu près de 8000 enfants spectateurs. Ce qui nous intéressait était de comptabiliser un maximum d'enfants différents et non pas seulement des places. Il y a quand même plus de 2000 enfants de milieu rural qui participent. Ceci a été permis par la contribution de partenaires comme le Conseil général, qui se sont impliqués et ont apporté des financements complémentaires pour que nous puissions impliquer les écoles en milieu rural. Le projet concerne 60% des écoles en milieu rural, ce qui est déjà un score relativement important. Nous avons également des limites budgétaires et nous ne mettons parfois que 40 ou 60 enfants dans une salle. Il y a parfois des représentations en collège jouées pour une seule classe. Nous sommes donc vraiment dans une démarche de rencontres personnalisées, organisées chacune entre l'œuvre et les enfants. Nous ne nous fixons pas des règles en termes de places : nous ne recherchons pas systématiquement des spectacles qui pourront rassembler 200 enfants, mais plutôt la diversité de formes et d'expressions.

Mme Férat :

Votre réflexion sur l'appropriation par les parents est très intéressante, parce que c'est en effet un aspect fondamental.

M. Casabona :

Comment arrivez-vous justement à impliquer les parents ? Il y a également une Ecole du Spectateur pour les parents ?

M. Le Corre :

Tout à fait, l'un des points importants du projet est que l'on invite systématiquement les parents à accompagner leurs enfants. Le jour du spectacle, tous les parents qui le peuvent sont présents. Il nous a fallu, à certains moments, faire le même travail d'éducation avec les parents : on leur rappelle que les règles du jeu données aux enfants s'appliquent également à eux.

L'éducation artistique et culturelle représente 42% du budget de l'espace Simone Signoret, ce qui montre un engagement très fort de notre part sur ce projet. En dehors de l'Ecole du Spectateur en temps scolaire, nous avons également d'autres activités en direction des familles, comme les saisons jeune public dont les spectacles sont joués à des horaires favorisant la fréquentation des familles. Depuis deux ans, on a créé également un festival de quelques jours dont l'objectif était de vérifier, après nos années de travail, si les parents avaient acquis des comportements « responsables » et volontaristes. La deuxième édition de ce festival, sur deux jours, a réuni presque 1300 spectateurs, c'est-à-dire un taux d'occupation de 70%. Nous avons observé à cette occasion une vraie participation familiale.

A présent, il nous faut développer, autour du programme « l'Ecole du Spectateur », des outils qui nous permettent d'évaluer cet aspect. Nous accordons une grande importance à la mission d'évaluation.

M. Pauchant :

Arrivez-vous à convaincre les parents que c'est un aspect important dans la formation des enfants ?

M. Le Corre :

L'éducation artistique n'est pas quelque chose que nous traitons isolément : elle fait partie d'un projet éducatif global porté par l'Education nationale et par la zone d'éducation prioritaire au départ. Les spectacles sont proposés en début d'année au même titre que des ateliers scientifiques et techniques, ou des ateliers d'éducation à la santé ou à l'image, avec des séances d'information aux enseignants et aux parents.

Mme Juppé-Leblond :

Avez-vous essayé de mettre en place un système qui a fait ses preuves ailleurs : le principe selon lequel c'est l'enfant qui emmène ses parents au spectacle ? Ce système responsabilise chaque enfant dans une démarche d'éducation aux parents. Je l'ai vu se développer dans un certain nombre d'académies, notamment autour du cinéma. Il y a une sorte de protocole organisé par les enseignants, en partenariat avec leurs collègues porteurs de projets artistiques. On voit ainsi les enfants arriver en tenant par la main leurs parents et en faisant tomber la peur de certains parents, bien plus intimidés que leurs enfants à l'idée d'entrer dans un musée ou une salle de spectacle.

Mme Férat :

N'est-ce pas ce qui se passe au niveau de l'éducation à l'environnement ? Je crois que les enfants reprennent assez souvent leurs parents sur leur comportement, sur le tri sélectif par exemple. Comment transposer cette attitude au domaine culturel à présent ?

Mme Bourc :

En effet, cela fonctionne dans différents domaines comme l'environnement, mais aussi la santé. D'une certaine façon, ce que nous faisons avec les enfants remonte toujours aux parents. Par exemple, pendant notre festival du cinéma, les enfants gardent une trace de tous les films qu'ils voient et en parlent à leurs parents. La démarche suivante, c'est de réussir à amener les parents dans la salle de spectacle.

Mme Juppé-Leblond :

Vous êtes centrés sur les spectacles vivants au sens le plus large possible puisque, d'année en année, vous ouvrez le spectre. Sur le « spectacle non vivant », avez-vous engagé des actions dans votre structure, ou avec d'autres associations ? Je pense notamment à la télévision et aux arts de l'image qui sont à présent difficiles à séparer de l'art vivant.

Mme Périé :

Il y a un projet de la maternelle au collège sur les arts visuels : par exemple, les enfants de maternelle et de Cours Préparatoire créent des pièces qui sont mises en images. Les enfants de cycle 2 doivent analyser des documentaires et des reportages avec un apprentissage à la lecture de l'image, mais ils réalisent également leur propre documentaire en prenant un sujet d'histoire ou autre qu'ils écrivent et présentent dans les mêmes conditions qu'un journal télévisé. On a aussi un projet « film d'animation » où les élèves apprennent à créer l'image.

Il y a donc un gros travail sur l'image, sur la manière de l'appréhender, en tirer une idée essentielle, l'analyser, et acquérir un sens critique.

Mme Juppé-Leblond :

Existe-t-il un projet « collège au cinéma » dans le département ? Ce que vous disiez sur votre méthode de travail, avec un spectacle par trimestre, fait finalement un peu penser au programme « collège au cinéma ».

Est-ce que ceci touche les mêmes populations scolaires ? Ceux qui participent aux spectacles vivants sont aussi ceux qui bénéficient des projets centrés sur l'image ?

Mme Perrié :

Oui ce type de projet existe. Pour le festival cinéma, nous avons un outil d'évaluation, le cahier du spectateur, qui reprend les règles de comportement de l'« Ecole du Spectateur » et qui

définir les termes techniques du cinéma tels que les plans et les arrière-plans. En outre, pour tous les films qui sont présentés au festival, l'enfant doit parler de ce qu'il a vu, donner le nom du réalisateur, le commenter, et donner son ressenti.

M. Le Corre :

Je parlais tout à l'heure de l'implication importante de l'Education nationale dans le projet. Il est nécessaire de souligner que c'est un projet global qui se fonde sur une grande coordination et une connaissance précise des enjeux de notre travail. Nous faisons en sorte, en fonction des projets dans lesquels les enseignants souhaitent s'impliquer, de les informer des combinaisons possibles ou non de certains ateliers. Nous avons ainsi la possibilité d'entrer à certains moments dans la scolarité, mais tout n'est pas fait en même temps. Dans les collèges par exemple, ce sont plutôt les classes de 6^e et 5^e qui s'impliquent dans les spectacles vivants et les classes de 3^e qui bénéficient des projets « collège au cinéma », de façon à laisser le temps aux enseignants d'avancer dans les apprentissages fondamentaux.

Néanmoins, « l'Enfant Créateur » et l'ouverture aux disciplines artistiques permettent aux enseignants de faire leur métier autrement en leur proposant d'autres portes d'entrée pour explorer les listes pédagogiques.

Mme Juppé-Leblond :

Avez-vous mis en place, au-delà du département, les comités de pilotage territoriaux dans cette académie ? D'autre part, est-ce que se développe la fameuse dimension artistique et culturelle des projets d'établissement ? Est-ce qu'elle devient visible ? Il me semble que ce sont des outils utiles pour l'aménagement du territoire dans le respect du cadre dans lequel les projets s'insèrent. Ces « nouveaux » comités de pilotage territoriaux impliquent vraiment les collectivités territoriales, alors que les commissions bivalentes que nous avons auparavant accueillaient ceux qui souhaitaient participer parmi les représentants des élus.

Mme Perrié :

Nous avons des commissions qui existent effectivement, mais pas de comité de pilotage territorial au sens propre. Une réunion est prévue en fin d'année à ce sujet.

Mme Bourc :

Il y a une forte demande de la DRAC pour la mise en œuvre de ce haut comité qui impliquerait la région et les départements, mais nous ne sommes pas favorables à la méthode qui consisterait à réduire notre rôle à gérer des stratégies dans des instances techniques, sans dialogue ouvert avec des collectivités. Je crois que c'est une nécessité à présent d'harmoniser nos moyens et nos actions.

Mme Férat :

Evidemment, c'est aussi mon souhait.

M. Hurpez :

Je me permettrai de compléter sur les projets d'établissement : un inspecteur d'académie dans la Marne a relancé la politique des projets d'établissement en les redéfinissant. Les projets artistiques d'envergure départementale permettent également d'appuyer les politiques au niveau des établissements pour les aider au développement de la dimension artistique, dans trois domaines : la langue qui fait partie des socles fondamentaux avec le secrétariat de langue et littérature ; le patrimoine que nous souhaitons valoriser parce qu'il apparaît souvent comme le parent pauvre de l'éducation artistique et culturelle ; et le pôle scientifique avec des manifestations départementales dans les établissements. Nous nous appuyons sur le réseau, en grande partie rural,

des établissements dotés d'espaces culturels – souvent financés par la DAC, les conseils généraux et régionaux – pour apporter aux élèves des représentations théâtrales ou des rencontres avec des artistes. Nous essayons de suppléer aux difficultés de certains établissements scolaires. Ainsi des budgets conséquents sont prévus pour faire en sorte que les projets d'établissement prennent une tournure artistique marquée.

Mme Férat :

Je voudrais revenir sur des actions que je n'ai pas mentionnées auparavant. Tout d'abord, le festival Vidéo-Action permet à tous les établissements qui le souhaitent de réaliser un court-métrage. Un jury sélectionne ensuite les meilleurs travaux au cours d'une soirée de « gala ». L'école ainsi récompensée est mise en avant et sert d'exemple pour les années suivantes.

L'autre action « les collégiens à l'opéra », en partenariat avec le Grand Théâtre de Reims, s'inscrit dans la même logique de recherche du facteur déclencheur qui permettrait que chacun des enfants se souvienne du moment particulier où il a découvert une certaine forme d'art.

M. Baqué :

Sur un plan plus technique, est-ce que votre travail avec les élèves du niveau élémentaire s'ajoute à l'éducation artistique officielle de trois heures par semaine ou se confond avec elle ? Deuxièmement, est-ce que votre travail est perçu, par les professeurs des écoles, comme une occasion de se former ou, au contraire, comme une possibilité de transférer à d'autres une responsabilité officielle difficile à assumer ? Comment passez-vous de l'évaluation quantitative à l'évaluation qualitative ? Enfin, quels sont selon vous les effets de l'éducation artistique sur les enfants sur le plan personnel, le plan scolaire et le plan social ?

M. Le Corre :

Nous avons beaucoup parlé de « l'École du Spectateur », mais je pense que le deuxième volet important, « l'enfant créateur », peut apporter des éléments de réponse à vos questions. « L'enfant créateur » correspond à l'aspect pratique et artistique. Depuis son ouverture en 1996, le nombre d'ateliers s'est considérablement développé, avec un pic au moment du plan Lang Tasca, signe que les financements étaient bien présents, et nous nous sommes depuis stabilisés à 23-27 ateliers par saison que nous finançons intégralement sur notre budget.

Ces ateliers ont donc été imaginés dès 1996 et visaient à permettre aux enfants une pratique artistique effective. Ils sont mis en place en début de saison et des propositions sont faites au cours de réunions d'information pendant lesquelles nous précisons nos capacités d'intervention. L'objectif est d'additionner nos compétences au service de l'enfant : en tant qu'espace culturel, notre rôle est de réunir les budgets et les conditions techniques et artistiques pour que les ateliers soient possibles. On a voulu de la sorte décharger les enseignants d'un métier qui n'est pas le leur, celui de devoir déposer un dossier de subvention et trouver des artistes. Dans la mesure où nous accueillons beaucoup d'artistes en résidence au sein de l'espace Simone Signoret et de nombreuses compagnies associées, nous profitons de cette forte présence artistique permanente pour que l'artiste et l'enseignant qui s'engagent dans un atelier n'aient plus que l'aspect pédagogique et artistique à définir. Nous avons donc essayé de simplifier au maximum l'environnement technique autour de ces ateliers pour rendre le projet le plus opérationnel possible. Ceci ne décharge pas l'enseignant de ses responsabilités : tous les enseignants qui entrent dans le projet sont volontaires et adhèrent pour des raisons très précises.

Mme Perrié :

L'enseignant travaille en collaboration étroite avec l'artiste. Ce dernier laisse, entre chacune de ses interventions, des pistes de travail à l'enseignant et les élèves sont régulièrement évalués.

M. Le Corre :

Avant d'entrer dans un atelier, les enseignants s'inscrivent dans des sessions de formation qui ont lieu au niveau de l'académie ou au sein de l'Espace Simone Signoret, en interne. Les enseignants sont par exemple confrontés aux situations dans lesquelles seront placés leurs élèves.

M. Baqué :

Vous faites à Vitry-le-François un travail formidable, mais il n'en est pas de même partout et le problème national est autre. La formation des enseignants du premier degré est largement insuffisante, les horaires de formation artistique ne cessent de se réduire et, malgré tout, il y a en France 300.000 classes et 60.000 écoles. Si vous voulez que le partenariat soit efficace, il faut que les enseignants s'engagent et perçoivent l'intérêt de cette coopération. Tant que les enseignants n'auront pas une véritable formation artistique, l'éducation artistique et culturelle des enfants restera insuffisante avec toutes les conséquences en chaîne que cela implique.

M. Le Corre :

Je participe à de nombreuses rencontres avec des collègues responsables de structures culturelles, et je constate qu'il y a également une mise en question à faire au niveau du secteur culturel lui-même. Pendant des années, le spectacle jeune public et l'éducation artistique étaient une petite goutte d'eau dans leur budget. Dans notre budget, 42% sont affectés à l'éducation artistique, avec l'aide de nos partenaires.

La démarche que j'ai dû mener à Vitry-le-François consistait à prendre le temps de rencontrer les enseignants et de travailler à cette formation. La formation s'opérait dans les deux sens : il fallait que nous nous formions au travail scolaire pour intervenir dans les écoles, mais aussi que nous sensibilisions les enseignants à notre propre démarche artistique.

Au niveau du secteur culturel, jusqu'à très récemment il n'y avait encore aucun crédit de droit commun au niveau des Ministères sur notre projet. Nous n'avions que des crédits de la ville, puis des crédits au moment du plan Lang-Tasca, mais nous n'avons plus un euro de l'Education nationale aujourd'hui. Bien entendu, il faudrait relativiser les choses en intégrant dans notre calcul la valorisation du temps de travail des enseignants sur nos projets.

M. Baqué :

N'avez-vous pas de financement de la DRAC ?

M. Le Corre :

En 2000, quand la politique d'éducation artistique a été mise en place, notre travail s'est beaucoup intensifié pendant six mois. Nous avons dans les ateliers vingt heures d'interventions artistiques, puisque nous ne voulions pas tomber dans l'anecdotique avec huit heures. Nous avons donc réussi, après plusieurs mois de discussions, à faire valider notre projet dans le cadre de cette politique. Néanmoins, nous n'avons pas eu de crédits spécifiques, si ce n'est pendant les 5 années d'existence de ce plan.

Quand les restrictions économiques ont commencé, nous avons incité les collègues, pour lesquels nous financions les activités sur notre propre budget, à déposer des projets d'éducation artistique sous la forme « classe à PAC » pour trouver les financements que nous ne pouvions plus assurer. En dehors de ces ateliers qui sont de notre propre production, nous sommes donc également partenaires de plusieurs ateliers financés par l'Education nationale et la DRAC.

M. Baqué :

Qu'en est-il de la formation elle-même ?

Mme Perrié :

Des stages pluridisciplinaires sont organisés dans le cadre de plans académiques de formation. Ces stages couvrent un maximum de champs artistiques, du patrimoine jusqu'à la danse contemporaine. Leur finalité n'est pas uniquement l'épanouissement personnel de l'enseignant, mais le développement de projets d'éducation artistique dans l'année en cours ou à venir.

M. Pauchant :

Malheureusement, les heures supplémentaires des enseignants engagés dans des ateliers de pratique artistique ne sont pas prises sur les dotations globales des établissements, mais sont souvent financées par des dotations supplémentaires du rectorat. Pour les classes à PAC, les ateliers sont organisés dans le temps scolaire, intégrés aux cours et il n'est donc pas question d'heures supplémentaires.

En ce qui concerne les questions de budget, il est souvent difficile pour les établissements de participer de manière directe sur le terrain financier et l'aide des collectivités territoriales, notamment de la DRAC et du rectorat, est donc indispensable. Le Conseil général et le Conseil régional ont toujours été des partenaires précieux, à l'écoute des besoins spécifiques, en particulier celui qui consiste à amener des élèves éloignés sur le plan géographique et social dans les salles de spectacle et les musées.

Nous avons également un dispositif supplémentaire dans l'académie qui s'appelle « PAG », c'est-à-dire projets artistiques globalisés, qui fédèrent des classes autour d'interventions artistiques et de projets de structures culturelles. Dans ce type de contrat, les enseignants qui s'engagent dans ces PAG s'engagent également à se former à l'intérieur de collectifs de formation mis en place par des structures partenaires. Ce lien étroit entre les PAG et la formation est né du constat que les stages de formation ne débouchaient pas souvent sur des projets. Nous essayons donc de renverser la logique en formant les enseignants pour qu'ils deviennent autonomes et qu'ils puissent diffuser ensuite l'action artistique.

M. Casabona :

Quelle est actuellement la part des horaires dévolus aux enseignements artistiques dans votre IUFM, et très exactement les heures consacrées aux arts plastiques et à l'éducation musicale ?

Mme Perrié :

Nous avions une convention avec l'IUFM mais nous ne l'avons pas renouvelée, parce que nous manquions précisément d'éléments pour identifier les activités consacrées aux arts en général. Actuellement, il semble qu'il n'y ait pas de volonté de la part de l'IUFM de structurer l'éducation artistique des élèves stagiaires de manière cohérente. Nous avons mis en place cette année une résidence musique entre le Lycée Bayen situé à Châlons et l'IUFM, avec le partenariat de la Comète, au bénéfice d'élèves suivant l'option musique et des stagiaires de l'IUFM sur leur formation musicale. Aucun financement n'a été apporté par l'IUFM et l'action n'a pas vraiment été porteuse. Nous avons donc des difficultés importantes à travailler aux côtés de l'IUFM, pour concevoir une formation exigeante des nouveaux enseignants.

Par ailleurs, nous ne sommes pas associés, par la suite, à la formation des enseignants de premier degré. Nous n'intervenons donc que pour les enseignants de second degré. Entre le primaire et le collège, il y a donc un grand fossé et un effort particulier à mener pour que les enseignants soient dotés de compétences artistiques suffisantes.

Avec le déplacement des IUFM vers les universités et la réforme des universités, nous avons peut-être quelque chose à espérer quant à l'accès possible des élèves-stagiaires aux unités d'enseignement transversales.

M. Baqué :

Il existe une réelle opacité à ce niveau-là et nous manquons de renseignements. Le Ministre de l'Education nationale a commandé récemment un rapport sur la situation réelle des enseignements artistiques et culturels à l'école primaire. Or, comment peut-on procéder à cette évaluation, si le Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle lui-même n'est pas en mesure de disposer du minimum d'informations relatives à la formation des maîtres ?

Il y a trente ans, le volume horaire au sein des Ecoles normales était de 50 heures obligatoires en arts plastiques et de 50 heures obligatoires en éducation musicale, qui pouvaient être complétées en fonction des années jusqu'à une centaine d'heures d'ateliers.

Nous sommes actuellement en violation formelle de la loi du 6 janvier 1988 qui précise que les enseignements artistiques sont obligatoires et que le professeur des écoles a un service de trois heures qui est comptabilisé dans la loi de finances votée chaque année par le Parlement. Quand la France est présentée comme bénéficiant d'une masse budgétaire considérable par rapport à d'autres pays européens, nous oublions de dire que nous incluons dans cette masse les services de trois heures des professeurs des écoles qui ne sont pas respectés.

Mme Perrié :

Je crois qu'actuellement le volume horaire dans les IUFM est de l'ordre de 45 heures annuelles, tous domaines confondus. En outre, les élèves doivent suivre des stages pendant leur temps de formation, ce qui empiète encore sur ce volume très restreint.

M. Baqué :

Pour trouver les remèdes, il ne faut pas avoir peur de décrire le mal. La plupart des futurs professeurs des écoles, compte tenu des dispositifs actuels de recrutement, n'ont pas eu accès à une éducation artistique depuis la fin de la classe de troisième au collège. Pour certains d'entre eux, cela remonte donc à sept ans. On suppose avec beaucoup de bienveillance qu'ils en ont gardé un souvenir et qu'elle était de bonne qualité.

D'autre part, fonder des espoirs sur la modification actuelle des études universitaires et sur le rapprochement accru des IUFM avec les universités est optimiste. L'introduction du LMD a conduit à ce que les universités aient de plus en plus d'autonomie pour construire leur dispositif de formation, et que les maquettes nationales de formation aient disparu. Rien ne garantit donc que les universités s'apprêtent à faire un effort particulier en faveur de la formation artistique et non les IUFM, dès lors que les IUFM vont se rapprocher d'elles.

Mme Perrié :

L'université de Champagne-Ardenne s'est très vite impliquée dans l'action culturelle et dans la formation artistique et culturelle des étudiants. Elle a mis en place une politique très structurée à cet égard, et nous renouvelons avec elle notre partenariat. Une réflexion a d'ores et déjà été lancée entre les représentants des IUFM et le Président de l'Université pour impliquer les étudiants de l'IUFM dans ces actions de formation.

M. Le Corre :

Il est nécessaire que nous inscrivions la question de la formation dans la construction de nos dispositifs, en expliquant que chaque enseignant qui s'engage dans un projet doit avant tout suivre six heures de définition du projet et de formation. Nous avons mis en place cette condition avec la complicité de l'inspecteur de l'Education nationale. Au fil des années, la possibilité

d'inscrire un projet dans la durée permet aux enseignants d'affiner leurs compétences et de mieux s'engager personnellement. Nous observons d'ailleurs une multiplication des demandes qui nous conduit à refuser certaines sollicitations.

M. Odums :

Dans les ateliers de danse, est-ce que vous avez envisagé de proposer aux élèves d'autres formes d'expression que la danse contemporaine ? Je pense par exemple à la danse classique, à la danse de salon ou à la danse jazz.

M. Le Corre :

Nous avons eu des ateliers de danse hip hop, avec une compagnie qui était en résidence pendant trois ans. Les ateliers sont étroitement liés à la programmation globale de notre centre, mais nous avons peu de spectacles de danse jazz ou de danse de salon.

M. Bar :

L'intérêt de la danse contemporaine est que nous avons l'habitude de travailler sous forme d'ateliers, ce qui rend les transferts pédagogiques plus faciles. Nous travaillons presque de la même manière avec les enfants qu'avec les danseurs.

A travers ce questionnement sur les relations entre l'enseignant et l'artiste, on peut poser la question de la place de l'artiste dans l'enseignement artistique. Je travaille depuis vingt ans avec des classes culturelles, des ateliers de pratique artistique ou des stages de découverte. Je travaille depuis treize ans avec la commune de Vitry et ce projet me paraît exemplaire dans la manière dont il tisse une triangulation permanente entre l'Education nationale, les intervenants, et l'Espace Simone Signoret. Je sais donc que mon travail est reconnu par l'espace Simone Signoret – on vient de me faire une résidence d'un mois au cœur d'un collège par exemple – et que le monde de l'Education nationale est vraiment présent.

Dans les classes à PAC, il s'agit uniquement d'un dialogue entre une classe et un artiste. Ce système fonctionne très bien en milieu rural, mais la présence de la structure culturelle me semble fondamentale. Je sais que l'espace culturel permet que mon travail soit vu par les enfants et je n'apparais pas seulement comme un gentil animateur. Le projet de rencontre à la fin de l'année, quand les enfants montrent leur travail devant leurs enseignants, leurs parents, des représentants de l'Education nationale et des membres de l'espace Simone Signoret, illustre vraiment ce partenariat.

Quand j'interviens, il me paraît essentiel qu'il y ait un croisement entre le projet de classe et ce que je propose. Par exemple, je peux ne pas savoir où aller avec les enfants, ce qui est beaucoup plus difficile pour un enseignant avec les programmes et les objectifs pédagogiques. Pour ma part, quand les enfants me proposent une matière, je ne sais pas exactement où je vais aller mais on construit petit à petit un projet ensemble, en restant sur le sensible. Un enseignant, même très bien formé, ne pourra jamais faire cela. Je suis passé moi-même du milieu de l'enseignement à ce type d'interventions et il a fallu que je change mon regard en acceptant que les séances ne fonctionnent pas toujours aussi bien que prévu.

J'essaie sans cesse, dans mon partenariat avec les enseignants, de leur laisser du travail à faire. Le projet se décline en trois phases : pendant la première, on doit permettre aux enfants de rentrer dans l'activité et de prendre plaisir à entrer en mouvement. Avec l'enseignant, nous faisons en général un bilan préliminaire sur la classe, en analysant les difficultés de chacun. Ensuite, l'enseignant doit continuer à animer les séances pendant mon absence. Des demi-journées de formation sont organisées pour poursuivre le dialogue. Puis, je reviens avec une deuxième session où les enfants ont déjà manipulé la matière de la danse et sont devenus acteurs et spectateurs. Je propose alors aux enfants de construire et de mémoriser des mouvements. Quinze ans auparavant, on me demandait plutôt d'ouvrir sur la danse et de susciter une envie. A présent, on attend

davantage que je construis quelque chose, en structurant le corps et l'espace. Mes interventions deviennent de plus en plus un moyen de donner des repères aux enfants. A la fin de cette deuxième période, je laisse également l'enseignant travailler en lui donnant quelques pistes. Quand je reviens, les élèves ont donc quelque chose à me montrer et je retransforme encore ce qu'ils ont monté. Petit à petit, tout ceci devient un projet de classe, qui s'achève avec la restitution et la représentation. J'ai donc la sensation que ce projet ne pourrait pas être mené uniquement par un enseignant, mais que je ne pourrais pas non plus le faire tout seul.

Ma compagnie est également en résidence permanente à l'IUFM de Nantes, ce qui nous permet d'avoir un contact régulier avec les futurs enseignants. Pendant cinq ans, nous étions plusieurs chorégraphes à intervenir régulièrement, mais nous ne pouvons plus le faire cette année depuis la fermeture des crédits. Je voudrais questionner le Haut Conseil sur la place de l'artiste dans l'éducation culturelle et artistique. Il me semble nécessaire de créer, comme à Vitry, des synergies et des partenariats pour que l'éducation artistique fonctionne.

Mme Juppé-Leblond :

Je trouve particulièrement intéressante cette force très lucide et très assumée du partenariat, ce qui est relativement rare. Je suis étonnée de voir que ceux qui se situent du côté de la culture connaissent bien le milieu enseignant et peuvent parler des programmes, du socle ou encore des inspecteurs. De la même façon, les gens de l'Education nationale connaissent et travaillent avec votre milieu.

Je ne peux pas répondre au nom du Haut Conseil sur la place de l'artiste, parce qu'il me semble que vous avez trouvé la réponse. En général, nous avons de l'empirisme et de l'amitié dans le travail, mais peu de connaissances techniques des questions, des dossiers et du vocabulaire de l'autre.

M. Le Corre :

Ceci s'explique par le fait que nous avons monté le projet ensemble et que nous avons passé beaucoup de temps à nous connaître les uns les autres pour mieux savoir où nous pouvions nous rejoindre. Nous ne travaillons qu'avec des artistes qui acceptent de se plier aux exigences de la connaissance de l'autre et de prendre conscience qu'ils ont eux aussi une responsabilité dans l'éducation artistique.

Mme Juppé-Leblond :

Ceci montre la nécessité de plaques tournantes médiatrices qui fédèrent des personnes étrangères les unes aux autres et qui imposent une réflexion sur le fond.

M. Le Corre :

Effectivement, la rencontre entre un artiste et un enseignant ne va pas de soi. C'est de ce constat que vient notre volonté de créer le poste d'animateur de la ZEP, qu'occupe actuellement Mme Bourc.

M. Bar :

Il est vrai qu'il existe une réelle nécessité de favoriser la coordination entre l'enseignant et l'artiste. De manière un peu schématique, l'enseignant qui part sur un projet artistique, commence par faire dessiner les enfants, tente d'intégrer le projet dans différentes disciplines et finit par rechercher une musique et à se dire qu'il serait utile de recourir à la danse. Or, le propre d'une démarche artistique est de travailler à l'envers : on travaille d'abord sur la matière, on l'explore, on la façonne, puis petit à petit on l'assemble. Le partenariat et le dialogue me paraissent donc vraiment nécessaires pour que ces deux types de démarche puissent se rencontrer.

M. Le Corre :

L'objectif de l'atelier de pratique artistique est d'amener l'enfant à développer sa propre créativité. En fin d'année, nous ne faisons pas de spectacle, mais une rencontre des ateliers. Les enfants se présentent les uns aux autres et prennent plaisir à montrer ce qu'ils savent faire. Quand on voit les enfants, de la maternelle au collège, capables de danser et d'exécuter une chorégraphie qu'ils maîtrisent, on constate qu'ils sont sur un geste qui prend sens. Il serait incohérent de penser que l'éducation artistique ne doit passer que par la formation des enseignants. Il faut surtout trouver les moyens d'inscrire l'artiste dans cette éducation.

Mme Férat :

Nous avons la tentation légitime, surtout après avoir entendu ces témoignages, de reproduire ce type d'expériences. Les conditions me semblent réunies ici. Je ne reviendrai pas sur la formation des maîtres, ni sur les paramètres techniques, mais pourquoi, quand les volontés sont harmonisées et que de telles conditions sont réunies, ne pourrions-nous pas transposer ?

M. Le Corre :

Le facteur essentiel est le facteur humain. Un tel projet serait très difficile à réaliser sans un engagement réel des individus. Pour concourir à cette généralisation, nous avons fait des interventions dans les IUFM il y a quelques années, je suis moi-même allé témoigner de cette expérience dans l'Est de la France. Ce tableau idyllique de notre projet est peut-être fragile.

M. Baqué :

Les clés du succès de tels partenariats sont la collaboration de gens volontaires, qui ne se cantonnent pas à des programmes fixés d'avance et n'hésitent pas au contraire à se confronter jusqu'à ce que germe un projet commun auquel tout le monde participe. Pourquoi cela ne se produit-il pas ailleurs ? Indépendamment des relations que ces acteurs ont réussi à établir entre eux, le Ministère de la Culture, le Ministère de l'Éducation nationale et les collectivités territoriales prennent de plus en plus cela en charge.

Comment aller plus loin ? Il faut essayer de faire connaître ceci, en utilisant les moyens de diffusions et de communication. Il faut également privilégier, outre le « faire savoir », le « faire valoir ». Il faut se préoccuper de la publicité de ces actions et les récompenser. Les rapports ne suffisent pas et le fait qu'un Ministre commande un rapport n'indique pas que la cause est gagnée. Il faudrait donc faire appel à la représentation nationale : Mme le Sénateur, aidez-nous. Il ne faut pas oublier également que le temps de l'éducation ne coïncide pas avec le temps politique. Dès lors que nous sommes quelques-uns à y croire et que nous avons la chance d'avoir des gens de terrain qui nous rappellent à la raison, nous pouvons y arriver.

Mme Bourc :

Le scénario pédagogique relatif à chaque projet sur le site de Vitry-le-François sera certainement en ligne avant la fin de l'année.

M. Casabona :

Sans dévoiler pour l'instant les propositions concrètes, je voudrais dire à quel point le rapport du Haut Conseil est important. Nous avons fait énormément d'auditions et ce rapport ne ressemble pas aux autres. Nous préconisons notamment un observatoire des bonnes pratiques et une meilleure reconnaissance des acteurs de l'éducation artistique et culturelle. Nous voudrions également mettre les réussites en lumière, en créant par exemple un label du Haut Conseil.

M. Le Corre :

Je regrette que nous n'ayons pas pu développer l'outil d'évaluation de Mme Bourc qui me semble très important. C'est une chose très surprenante pour le milieu culturel que de mettre en place une évaluation des pratiques artistiques. Or, dès l'année prochaine, un poste de coordinateur de l'Education nationale sera supprimé. Il faut garder à l'esprit que ce type de projet demeure très fragile, notamment en raison de la précarité des financements.

* * *

PRESENTATION DU PROJET « DJAZ 51 »

Francis Le Bras :

Pour présenter brièvement notre projet « Djaz 51 », il n'est pas inutile de mettre en exergue sa finalité : le but est que les enfants aillent au concert, qu'ils aient envie de se déplacer, de voir du spectacle vivant. Au départ, jusqu'à une date récente, le cliché était le suivant : en milieu rural il faut proposer des spectacles faciles. Au contraire, pour moi qui suis musicien professionnel depuis une trentaine d'années, je pense que le public rural est un vrai public, sans *a priori*, vierge de toute idée préconçue. En outre, depuis quelques années, le public rural est aussi composé de citadins qui ont fait le choix de vivre à la campagne.

L'idée est donc de faire une programmation musicale et théâtrale dans des villes de 5000 habitants. Comment attirer un public à un concert de jazz, pour qu'il y vienne au moins 200 personnes ? L'idée première a été d'impliquer les enfants, de les faire jouer sur scène. Or, cette démarche m'a choqué : on ne peut pas en une semaine transformer des enfants en musiciens de jazz capables de faire un spectacle de qualité. Et si l'impact est de remplir une salle de parents et grands-parents qui s'en vont à la fin de la première partie, ce n'est pas satisfaisant.

Nous avons donc mis en place un cheminement qui part d'actions pédagogiques en collège menées par toute une équipe constituée de professeurs de musique, de parents d'élèves, principal, du principal adjoint, de documentalistes. Parfois, un des ces éléments suffit d'ailleurs à être le moteur et à faire prendre vie au projet dans un établissement.

Par rapport aux autres formes artistiques, la musique a une particularité. Visiter un musée implique un déplacement volontaire. On peut rester des années sans aller voir un musée ou une pièce de théâtre. Or, on est en contact permanent avec la musique. On ne peut pas passer quelques heures sans entendre, voire subir de la musique, qu'elle soit en fond sonore, ou bien très présente. C'est la forme artistique dans laquelle on baigne le plus souvent. Il est donc plus difficile pour les gens de réaliser que le travail du musicien est comparable à celui du comédien ou du peintre. Pour beaucoup de gens, la musique, puisqu'on en entend toute la journée, est quelque chose de facile. Son processus de création échappe au public. C'est encore plus vrai pour le jazz, qui repose sur l'improvisation.

La démarche pédagogique est la suivante : dans un premier temps, un musicien raconte sous forme de poésie musicale une partie de l'histoire du jazz. La deuxième étape est la venue d'une petite formation musicale qui explique sa démarche. La dernière étape est le concert, à la fin duquel un dialogue s'établit entre le public et les musiciens, ce qui est favorisé par la petite dimension des salles et l'organisation familiale et conviviale des événements.

François Mourra a participé à ce projet depuis son origine.

M. François Mourra :

Je vais essayer dans un premier temps de vous placer le décor du canton de Fismes. Je vais ensuite vous parler du collège de Fismes et de l'opération « Djaz 51 » telle que je l'ai ressentie. Je suis maire d'un petit village de 117 habitants en milieu rural, président d'une communauté de communes de 2 800 habitants. Notre canton, celui de Fismes, compte 12 000

habitants. Fismes est une petite ville de 6 000 habitants qui est à une trentaine de kilomètres de Reims et qui rayonne sur deux départements, la Marne et l'Aine. La ville de Fismes rencontre un certain nombre de problèmes sociaux. Des enfants de Picardie et de Champagne-Ardenne viennent au collège Thibaud de Champagne ; ils sont 500 élèves au total. Le collège de Fismes compte dans son équipe des personnes très dynamiques. Actuellement, le collège est en pleine reconstruction, ce qui ne facilite pas la tâche des enseignants.

Mes objectifs, pour ce projet, sont légèrement différents de ceux de M. Le Bras : le but, c'est de donner envie de pratiquer un instrument. Le collège compte des enfants en difficulté, ne sachant pas comment s'occuper. Il faut leur donner des passions, que ce soit dans le domaine sportif, associatif ou culturel. Ces enfants, souvent, n'ont plus de pôle d'intérêt et il est difficile de les occuper au collège. Lorsque l'on m'a décrit le projet et proposé de faire une expérimentation, j'ai tout de suite accepté. Le principal était très réceptif, le professeur de musique motivé et la responsable du centre de documentation tenait également beaucoup à la concrétisation de ce projet. L'opération s'est déroulée, M. Le Bras a rencontré les élèves, il y a eu une synergie très forte entre l'équipe et les élèves. Le concert, point d'orgue de l'opération, au bout de trois semaines, a été marqué par la présence non seulement des musiciens mais aussi des enfants sur scène. Des parents et des enfants étaient présents dans la salle. J'ai été très agréablement surpris par le véritable échange qu'il y avait entre les artistes et les enfants, qu'ils interpellaient musicalement. A cette occasion, parents et enfants semblaient avoir retrouvé le goût d'aller au concert et découvert la joie de pratiquer un instrument. Pour revenir à la question de ce matin concernant la possibilité de transposer cette expérience, je pense que le succès est avant tout fonction de la motivation de l'équipe.

M. Le Bras :

Lorsque c'est possible, nous travaillons aussi avec des écoles de musique, même si pour nous ce n'est pas une obligation. Certains collèges n'ont pas d'école de musique à proximité et l'action peut être menée quand même. Pour réussir, le secret est aussi la souplesse. Les membres de l'association arrivent et sont au service d'une école, d'une institution.

M. Mourra :

Evidemment, j'ai surtout parlé de l'exemple du canton de Fismes puisque je suis conseiller général, mais c'est reproductible. L'opération est en cours à Verzy par exemple.

Mme Robion :

Depuis trois années nous avons la chance de travailler avec l'association « Djaz 51 ». Le jour où j'ai parlé de jazz, les enfants ont manifesté leur envie d'avoir un contact avec des musiciens. Ces enfants n'ont pas la chance, vu leur contexte social, d'avoir accès à ce genre de concert. La dernière fois que la rencontre musicale a eu lieu, les enfants ont pu voir l'envers du décor, la mise en scène, les éclairages, autant de choses qu'ils ne comprennent vraiment que quand ils les voient. Dans mon cours, les élèves sont ensuite plus attentifs. Je pense qu'il est donc primordial de mener ce genre d'action. J'espère que cela pourra se poursuivre. Je sais qu'il faut également offrir cette chance à d'autres collèges, mais il serait dommage que l'initiative cesse parce que c'est au bout de plusieurs années que le contact devient plus naturel, que les enfants sont plus spontanés.

M. Lockwood :

En tant que professeur de musique, quelle est votre formation et quel est votre contact avec les musiques improvisées et actuelles?

Mme Robion :

J'ai un parcours de conservatoire donc plutôt de musique classique puis je me suis dirigée vers un conservatoire où la musique du XXe siècle était plus développée (La Courneuve en région parisienne). Ensuite, j'ai essayé de faire découvrir aux élèves cette musique qui n'est pas forcément très facile d'accès.

M. Lockwood :

Vous portiez donc un intérêt spécifique à ces musiques avant le début du projet. Est-ce que vous pensez que la formation classique d'un professeur de musique, sans expérience particulière des musiques contemporaines, pourrait relayer ce genre d'initiative ?

Mme Robion :

Les musiques actuelles font partie du programme de la sixième à la troisième. Que ce soit le jazz ou les musiques contemporaines, nous sommes obligés de nous investir dans ces musiques improvisées, et donc de nous y intéresser, même si notre attirance première ne va pas vers elles. Je pense donc qu'un professeur motivé doit pouvoir relayer un projet de ce type.

M. Lockwood :

Essayons de mieux cerner les manques dans la formation initiale des enfants qui sont inscrits au conservatoire. Pensez-vous qu'en mettant au programme les musiques traditionnelles, les musiques actuelles, les musiques du monde, on pourrait permettre un contact plus actualisé et sensible avec les élèves ?

Mme Robion :

Je pense en effet que le fait d'avoir un enseignement plus axé sur les musiques ethniques, traditionnelles qui sont plus proches finalement des élèves, serait intéressant. Souvent ces musiques sont rythmées, plus facilement mémorisables. En effet, quand je demande aux élèves ce qu'ils aiment, ils citent le nom d'un groupe, un style mais en leur demandant d'aller plus loin je me rends compte qu'ils ne savent pas ce qu'ils aiment dans la musique. Ils ne savent pas mettre des mots sur ce qui leur plait.

M. Lockwood :

Est-ce que vous ne pensez pas que le fait d'avoir détaché dans l'enseignement la musique du corps, de la danse est une erreur fondamentale, surtout par rapport à ce que demande l'enfant aujourd'hui ? Les musiques actuelles relient l'élément musical au corps, à l'apprentissage.

Mme Robion :

La musique a toujours une visée, que ce soit de faire ressentir le mouvement ou l'émotion.

M. Lockwood :

Est-ce que certains de vos élèves ont dans leur culture musicale plus de connaissances que vous, au niveau des groupes et de l'aspect rythmique notamment ?

Angélique Rineau :

Je pense que oui, en effet.

M. Lockwood :

Je pense que dans l'enseignement initial du conservatoire, le jeune musicien n'est absolument pas mis en contact avec ce qui fait l'essence des musiques populaires, à savoir la référence à la danse et au rythme. La musique populaire est fondée sur une mixité des cultures

qu'il est pratiquement impossible de décrypter avec un enseignement exclusivement classique. Je crois que votre intérêt personnel pour les musiques actuelles a favorisé la réussite de ce projet. Je pense qu'un enseignant qui ne s'y intéresserait pas risquerait de ne pas oser soutenir l'initiative.

Angélique Rineau :

Nous avons pu découvrir des styles de musique que nous ne connaissions pas du tout. Nous avons surtout pu parler avec les artistes, assister à des concerts. Je n'étais jamais allée voir un concert de ce genre là et j'y ai beaucoup appris.

M. Lockwood :

Est-ce que suite à cette expérience votre manière d'écouter la musique a changé ?

Angélique Rineau :

Oui, parce que je ne connaissais pas du tout cette musique. Normalement, je n'écoute que la musique avec des paroles.

M. Lagarde :

Je ne connais rien ni en musique classique ni en jazz. Ce que j'ai apprécié au concert, c'est d'être surpris. Ma fille a également découvert un autre type de musique. Parfois, je la vois avec sa sœur taper dans les mains, refaire les rythmes qu'elles ont appris. Je crois que pour les élèves, cela crée un autre rapport à la musique que des cours de solfège et de « vielle musique » comme à mon époque. La force de ce projet est qu'avec quelques interventions, en quelques semaines, on arrive à poser des bases, à faire quelque chose. Les enfants, avec quelques notions de rythme, ont le sentiment d'avoir retenu quelque chose.

M. Lockwood :

Est-ce que cela a changé votre manière d'écouter la musique ?

M. Lagarde :

Oui. Si cela avait été de la musique classique, je pense que je ne me serais pas investi de la même manière. Là, il y a avait de la spontanéité, un échange avec les musiciens et le public. Les échos ont vraiment été positifs et les parents me demandent quand les musiciens vont revenir.

M. Lockwood :

Est-ce que vous pensez que le soutien des parents d'élèves à ce genre d'action est important ?

M. Lagarde :

Oui, la demande des parents d'élèves est essentielle.

M. Le Bras :

Un autre point important est qu'il s'agit d'essayer de toucher toute la cellule familiale. Parfois, ce sont d'ailleurs les enfants qui emmènent les parents au concert. C'est à nous de les motiver pour qu'ils le fassent. C'est comme cela que les projets qui ne sont pas soutenus par les parents d'élèves peuvent fonctionner quand même : ce sont les enfants qui sont moteurs.

M. Le Bras :

Depuis cette année je suis chargé de cours à l'université. Plusieurs choses me frappent lorsque je travaille avec ces futurs professeurs de musique. Tout d'abord, ils retiennent beaucoup plus facilement que Louis Armstrong est né en 1899 qu'ils ne donnent leur impression sur la

musique. Ce sont des personnes à qui on demande au fond très peu leur avis artistique. On ne met pas assez l'accent sur l'esprit critique des enfants et adolescents.

Dans le cadre de « Djaz 51 », ce qui nous permet de faire parler les enfants, c'est la liberté dont nous disposons : nous ne pouvons pas mener une action à long terme, ni remplacer les professeurs de musique ou les parents, mais nous pouvons nous permettre d'amuser les enfants, de sortir du programme, d'être un déclencheur de curiosité.

M. Vey :

Je voudrais relater une petite anecdote toute simple. Cette année, Steve Reich est venu à Châlons avec son groupe. La salle a accepté d'accorder la moitié de ses places à un public scolaire. Avant le concert, Steve Reich a accepté de rencontrer les élèves. Ils lui ont fait un triomphe « comme il n'en avait jamais eu » a-t-il dit dans un mail de dix pages par la suite. J'ai vu quelque chose que je ne pensais jamais voir : Steve Reich poursuivi dans les rues de Châlons par les élèves qui attendaient des autographes. C'était admirable. Quelques temps après, nous avons fait venir des percussionnistes. Là encore il s'est passé quelque chose avec les enfants. Je crois que c'est en proposant des offres de rencontre variées que les élèves et professeurs trouveront ce qui leur convient le mieux.

Mme Juppé-Leblond, s'adressant à la communauté éducative :

On nous présente un processus presque idéal ici. Que pensez-vous de l'organisation des enseignements artistiques au collège et que suggérez-vous pour améliorer cette situation ? Comment intégrez-vous le projet dans vos horaires ?

Mme Robion :

Nous avons une charge horaire d'une heure par semaine avec un total de 18 heures d'éducation musicale, ce qui est très court pour balayer l'histoire de la musique et donner une base instrumentale. Concernant les programmes, le plus important me semble de permettre d'ouvrir les horizons, de favoriser les projets comme celui-ci, des rencontres avec les artistes. Il faudrait aussi davantage faire prendre conscience des différentes cultures, replacer la musique dans son contexte par une transversalité entre les disciplines. Dans cet objectif, les itinéraires de découvertes ont été créés. Je crois qu'il faut favoriser les rapprochements avec d'autres disciplines, d'autres professeurs.

M. Baqué :

Je crois qu'il y a deux pistes de travail parallèles : l'une du côté des programmes, l'autre du côté du soutien des projets. Ensuite, il y a la question de la formation, et notamment des professeurs des écoles, qui pour la plupart ne sont pas en mesure d'assumer une formation des élèves en matière d'éducation artistique et culturelle. Mais il ne suffit pas de s'occuper des enseignants, il faut aussi sensibiliser les chefs d'établissement par une formation adéquate.

M. Varin :

Je voulais parler de l'autonomie des établissements scolaires. Nous avons, en tant que chef d'établissement, également des projets. Le choix des projets dépend d'abord des ressources mobilisables par les acteurs locaux, les associations et le Conseil général qui est un acteur culturel de fond en milieu rural. Si je prends l'opération « collégiens au cinéma », le Conseil général nous permet d'emmener régulièrement les élèves voir des films de qualité à trente kilomètres de là, parce que le transport est pris en charge. Comme cette action s'inscrit dans la durée, il est possible de construire et renforcer les projets sur le long terme. Deuxième critère de choix : nous privilégions l'acquisition des savoirs et des fondamentaux. Nous avons fait venir des chanteurs d'opéra et les élèves étaient vraiment impressionnés quand ils ont entendu la soprano chanter. Le

spectacle vivant est à la fois une école de la rigueur et de l'apprentissage. Pour apprendre à donner un rythme jazz, un musicien a montré aux élèves qu'il fallait une certaine rigueur, une tenue corporelle.

Je crois à la force de la confrontation avec le spectacle vivant, avec les artistes dans la durée. Il faut que l'on donne aux établissements l'opportunité de construire ces projets dans la durée. Cela nécessite des partenaires tels que le Conseil général ou la municipalité s'il y a une école de musique ou une médiathèque. Nous avons besoin de ces acteurs tout en restant maîtres du projet : personne d'autre que nous ne peut instaurer un projet dans un collège. Les causes d'échec sont peut-être à chercher dans un manque de mobilisation des acteurs ou dans une inadéquation du projet avec la politique actuelle de l'établissement, qui peut avoir d'autres préoccupations à ce moment-là.

Mme Casalis :

Je vais essayer de compléter. Je me baserai plutôt sur la comparaison entre ma pratique de l'an dernier en établissement rural et celle de cette année en centre-ville. D'abord je suis frappée par l'inégalité culturelle : les propositions faites aux élèves en matière d'éducation artistique et culturelle sont loin d'être les mêmes. Pour résumer mon expérience à Pontfaverger, le point fort a été le partenariat entre acteurs internes et externes au collège. La collaboration avec les parents d'élèves, la mairie, le Conseil général et l'association « Djaz 51 » a été exemplaire.

La deuxième chose que je tiens à souligner est la possibilité pour des enfants de milieu peu favorisé mais sensibilisés à la musique d'intégrer des classes à horaires aménagés, ce qui leur permet de changer de cadre culturel. Mon souhait serait qu'il y ait plus de classes à horaires aménagés sur le territoire français.

M. Vey :

Il existe dans toutes les académies des sites qui inventorient les initiatives, les lieux culturels. Il y a des services éducatifs à disposition des professeurs. Il y a des jumelages, des résidences d'artistes, il y a des classes à horaires aménagés et des actions départementales. Il ne faut pas négliger le travail de ces acteurs. Certains collègues arrivent à se saisir de ces outils, d'autres n'y parviennent pas. Peut-être faudrait-il les y former.

M. Pire :

Une des missions du Haut Conseil est justement d'assurer un meilleur contact entre les initiatives du ministère de la culture et celles du ministère de l'éducation.

Clôture des débats

COMPTE-RENDU DE SEANCE PLENIERE DU 24 AVRIL 2007

L'action pédagogique de la Cité de l'architecture et du patrimoine

Présents

Membres du Haut Conseil

Didier Lockwood, vice-président, Didier Blanc, Marie-Danièle Campion, Myriam Cau, Christine Juppé-Leblond, Martine Kahane, Anne Kerkhove, Jacques Lassalle, Marie-Christine Labourdette, François de Mazières, Françoise Nyssen, Rick Odums, Bernard Pauchant, Claude Parent, Benoît Paumier.

Représentants des ministères

Jean-François Chaintreau, ministère de la Culture, Laura Ortusi, ministère de l'Education nationale

Permanents du Haut Conseil

Alain Casabona, secrétaire général, Jean-Miguel Pire, rapporteur général, Pierre Baqué, chargé de mission, Ugo Bertoni, chargé d'étude.

Excusés

Soizic Charpentier, Roland Debbasch, Frédérique Dumas-Zajdela, Françoise Férat, Vincent Figureau, Catherine Grenier, Albéric de Montgolfier, Laurent Bazin

Les travaux de ce jour prévoient les auditions de :

- M. François DE MAZIERES, président de la Cité de l'architecture et du patrimoine ;
- M. Robert DULAU, conservateur en chef du patrimoine et M. Pascal Mory, architecte, responsables du projet « Le Corbusier » ;
- Mme Mireille GRUBERT, directrice de l'Ecole de Chaillot,
- Mme Anne RUELLAND, directrice du service des publics de la Cité de l'architecture et du patrimoine.

* * *

AUDITION DE M. FRANCOIS DE MAZIERES

M. de Mazières :

Nous sommes très heureux de vous faire découvrir ce projet nouveau, inauguré en phases successives et dont la grande inauguration aura lieu en septembre. Nous voudrions vous présenter différentes opérations qui concernent l'éducation artistique, qui permettent de se rendre compte de la diversité des actions qui sont menées dans un établissement comme celui-ci.

Dans un premier temps, je vais vous présenter ce qu'est la Cité pour que vous compreniez l'outil dans lequel s'inscrit l'action pédagogique. Ensuite, Claude Parent exposera la manière dont il faut diffuser l'architecture auprès du grand public. Différents responsables viendront parler de plusieurs expériences pilotes, dont l'expérience remarquable qui a été menée sur la reconstitution

grandeur nature d'un appartement de la Cité radieuse de Le Corbusier, dans la galerie contemporaine de notre établissement. La construction a été réalisée avec dix-sept lycées d'enseignement professionnel de la région Ile-de-France. La responsable du service des publics présentera de manière générale l'action pédagogique.

Tout d'abord, il est nécessaire de bien comprendre l'histoire de la Cité pour intégrer ensuite l'ensemble des dimensions de nos actions. Il s'agit d'un projet très compliqué, né il y a une dizaine d'années, qui correspondait à la volonté d'avoir un grand bâtiment consacré à l'histoire du patrimoine français. La Cité hérite de l'ancien Musée des Monuments français, dont l'histoire est assez incroyable.

A la fin du XIXe siècle, lors de l'exposition universelle de 1878, avait été construit ce bâtiment, complètement remanié en 1937 pour une autre exposition universelle. L'ancien bâtiment de 1878 a été littéralement enchâssé par le bâtiment que l'on voit de l'extérieur, typique des années 1930 avec son architecture un peu sévère. A l'origine, le principe constructif s'articule autour du Parvis des Droits de l'Homme avec, de chaque côté, les deux ailes en arc de cercle. Le Théâtre de Chaillot se trouve de l'autre côté, sous le Parvis des droits de l'homme. Dans l'autre aile se trouvent le musée de la Marine et le musée de l'Homme. La Cité occupe donc l'ensemble d'une aile qui fait 23.000m².

Après l'exposition universelle, le bâtiment était donc vide et Viollet-le-Duc a conçu un projet personnel qui reposait sur la conviction que la sculpture française était aussi intéressante que la sculpture antique. Il a voulu faire cette démonstration à partir de moulages de chefs d'œuvre du XIIe au XVIe siècle français, placés en face de chefs d'œuvre de la sculpture antique pour se rendre compte que chaque œuvre méritait autant d'intérêt. C'est la grande époque des moulages que l'on voit apparaître dans un but pédagogique au milieu du XIXe siècle dans toute l'Europe. La mission de Viollet-le-Duc est donc typique de la IIIe République.

En 1937, un conservateur va compléter la collection en créant une galerie des peintures. Il se disait en effet que nous étions en train de perdre toute une partie de notre patrimoine national avec toutes les fresques des petites chapelles qui avaient tendance à s'effacer sous l'effet désastreux de la lumière. Il s'agissait donc de reprendre le même principe que celui de la galerie des moulages : reproduire un témoignage le plus fidèle possible de ces fresques et les exposer dans la galerie des peintures. Les visiteurs sont donc en face de l'œuvre et peuvent se retrouver, par exemple, sous la Coupole de Cahors reproduite très fidèlement.

Le premier département de la Cité se compose donc de cet héritage. Autour de 1993, Jacques Toubon crée le Centre national du patrimoine qui permet de réhabiliter ce musée exceptionnel. Il était en effet tombé dans l'oubli, malgré sa situation au cœur de Paris et ses collections uniques, du fait d'une politique de conservation trop « conservatrice ». En 1993, le projet repart avec l'organisation d'expositions de maquettes. En 1998, le nouveau directeur de l'architecture et du patrimoine, François Barré, pense qu'il faut ajouter à ce projet l'architecture contemporaine.

Je pense que nous sommes au cœur des problématiques du Haut Conseil, c'est-à-dire la capacité à faire dialoguer un héritage historique et la création contemporaine. Le dialogue entre les tenants du patrimoine et les tenants de l'architecture contemporaine a toujours été difficile, avec des oppositions radicales sur le terrain. Imaginez donc au cœur de la France, dans un bâtiment emblématique, ce mariage des contraires, auquel s'ajoute l'Ecole de Chaillot. Nous sommes d'ailleurs dans une salle très symbolique de cette école, où l'on forme les architectes des bâtiments de France, les architectes du patrimoine et les architectes des monuments historiques, c'est-à-dire ceux qui vont contrôler la qualité du patrimoine et ceux qui pourront autoriser ou non des constructions dans les 500 mètres qui entourent les bâtiments historiques. Il faut remarquer que la construction de bâtiments contemporains est, pour cette raison, souvent bloquée : de temps en temps, c'est un blocage utile, mais souvent c'est un blocage un peu excessif parce qu'il impose des normes qui brident la construction contemporaine.

La Cité se compose de trois départements, correspondant à trois institutions très distinctes. La première est le Musée des monuments français créé à la fin du XIXe siècle, la deuxième l'Institut français d'architecture né dans les années 1980 qui fait la promotion de l'architecture contemporaine à l'étranger et en France. L'Institut français d'architecture est une association avec une gestion très autonome et son rattachement avec les deux autres institutions qui appartiennent au Ministère de la Culture a donc été assez difficile. Le troisième département, l'École de Chaillot, est consacré à la formation des architectes du patrimoine et des architectes des bâtiments français. Les trois institutions ont des histoires très différentes, mais nous avons décidé de les garder dans la structure administrative du Musée.

Le projet a été lancé en 1997 avec une grande attention portée à l'ouverture sur toutes les différentes écoles d'architecture. L'équipe qui est arrivée il y a trois ans a décidé d'ouvrir au maximum le champ des possibles, c'est-à-dire de faire en sorte que la nouvelle galerie moderne et contemporaine, qui complète la galerie des moulages, conduise les gens de 1850 à l'architecture contemporaine.

Pour parvenir à résoudre la querelle des anciens et des modernes et pour aboutir à ce mariage de raison – qui me semble absolument naturel – nous avons pensé qu'il fallait également réorganiser le bâtiment. Nous avons décidé d'ouvrir deux portes, en conservant la porte de l'ancienne Cinémathèque dédiée à l'architecture contemporaine, avec un escalier qui permet de descendre dans les caves de ce bâtiment où se trouvent deux galeries d'expositions gratuites sur l'architecture contemporaine. La gratuité est aussi un élément fondamental de notre réflexion : je suis persuadé qu'elle a un caractère très attractif pour les étudiants. La solution a été de cibler la gratuité sur ce qui est le plus difficile d'accès, c'est-à-dire deux galeries d'expositions temporaires qui sont une sorte d'appel à visiter l'ensemble de la Cité.

Je voudrais maintenant aborder la dimension pédagogique. A l'origine, les activités pédagogiques étaient présentes dans chacun des départements. Nous nous sommes organisés autour d'un service transversal, le service de relations avec le public, qui s'occupe également des ateliers pédagogiques en raison de sa vocation générale, tout en conservant des actions spécifiques dans chaque département.

Par exemple, la reconstitution de l'appartement de la Cité radieuse de Le Corbusier est une opération du Musée, commencée depuis 5 ans. Il nous semblait impossible d'intégrer une telle action dans une stratégie générale, homogène et nous avons préféré la laisser s'épanouir dans le cadre qui l'avait vu naître.

Nous avons également un département spécifiquement dédié à la formation avec l'École de Chaillot. La salle dans laquelle nous nous trouvons est très emblématique parce qu'elle illustre le mariage entre l'ancien bâtiment dont nous avons gardé la façade extérieure et une extension très contemporaine traitée par un jeune architecte. L'ensemble du bâtiment a été suivi par Jean-François Bodin, un architecte spécialisé dans les rénovations, mais nous voulions également tendre la main vers la jeune création. Nous avons donc proposé à cinq jeunes architectes de moins de trente-cinq ans de concevoir cinq pièces, représentant les quatre points cardinaux et la région parisienne. Cette salle en particulier a été réalisée par un architecte très engagé dans les nouvelles techniques de béton.

Finalement, dans un établissement comme le nôtre, le plus important me semble être le souci de la diversité des techniques pour nous adresser à des publics différents. Parmi les grandes expositions d'ouverture, nous avons notamment une grande exposition qui constitue un pari confié à Patrice Boulet. Il a organisé il y a une vingtaine d'années une exposition sur les architectes de 40 ans, les nouveaux espoirs architecturaux. Pour l'exposition d'ouverture, nous avons donc demandé à Patrice Boulet de faire une sorte de rétrospective des trente dernières années d'architecture, afin de sensibiliser le grand public et rompre avec l'image quelque peu sévère des expositions d'architecture. Nous avons utilisé la galerie historique du Musée du cinéma pour organiser une exposition sur 22 écrans, avec la projection de films d'une vingtaine de minutes sur l'histoire de la

construction d'un bâtiment. Dans les paris culturels, la dimension individuelle me semble fondamentale. Dans une telle institution, il est nécessaire de relever ce type de défis pour ne pas rester fermés sur un public de connaisseurs comme la plupart des institutions d'architecture qui existent aujourd'hui. Pour l'ouverture, nous voulions également faire quelques monographies avec les plus grands noms de l'architecture française actuelle et nous avons choisi Christian de Portzamparc qui parle beaucoup des questions urbaines.

A côté de tout ceci, nous avons aussi des projets beaucoup plus professionnels pour que les spécialistes puissent se retrouver dans notre institution. Nous avons réussi le pari de créer des ponts entre grand public et spécialistes grâce à nos films, mais le support audiovisuel reste un cas atypique. Nous savons que l'architecte qui viendra ici voudra voir des plans, des maquettes et nous consacrerons donc certains espaces, notamment les galeries gratuites, à ce type d'expositions.

Je voudrais enfin attirer votre attention sur un dernier point : le rôle des élus locaux. Les clés de la qualité architecturale sont aujourd'hui dans les mains des élus : la plupart des concours sont organisés avec les élus et les plans d'urbanisme sont aussi de leur ressort. Nous avons tenté de mettre en place deux choses, dont la première s'appelle « Défi de ville, défi d'entreprise ». Il s'agit de sélectionner des projets réussis, en organisant des présentations publiques des bâtiments par l'architecte et une interview de l' élu qui a soutenu sa construction. La première présentation portait sur le tandem formé par Jean Nouvel et le maire du Havre, qui illustre parfaitement la transformation du regard du grand public sur l'architecture. Il y a 20 ans, tout le monde considérait que l'architecture du Havre n'avait aucun intérêt, mais l'année dernière elle a été classée au Patrimoine mondial de l'Humanité et les regards de ses habitants ont progressivement changé. Nous avons fait la même opération avec le sénateur maire Jean-Marie Bockel et l'architecte urbaniste Bernard Reichen à propos de la ville de Mulhouse. Nous avons vu combien un élu pouvait être impliqué dans l'histoire d'une ville et sa mise en valeur.

Forts de la réussite de ces opérations, nous avons décidé de mettre en place une formation destinée aux élus. Il existe depuis une vingtaine d'années une association appelée « Maîtrise d'Ouvrage », qui réunit essentiellement des promoteurs décidés à se former eux-mêmes en allant sur le terrain. Nous avons donc entrepris de faire un mariage avec cette association pour organiser une formation des élus et des promoteurs. La formation est dispensée par des architectes au cours de cinq demi-journées pour expliquer les pièges à éviter, pour apprendre à lire un projet et son insertion.

Questions à M. de Mazières :

M. Lockwood :

Beaucoup d'institutions devraient s'inspirer de ce projet, avec cette alliance intelligente du patrimoine et de la création.

M. Chaintreau :

Je voulais signaler qu'un travail extrêmement important a été mené depuis deux ans à l'initiative de la DAPA sur les fondamentaux en architecture, en liaison avec l'Education nationale.

Mme Cau :

Votre établissement est-il « tête de réseau » ? A-t-il des initiatives qui se prolongent dans les régions ?

M. de Mazières :

Cet établissement est tête de réseau. D'une part, nous avons des expositions destinées à l'itinérance, notamment une exposition qui revient tous les deux ans pour valoriser le concours lancé par le Ministère de la Culture sur les NAJA, les nouveaux albums des jeunes architectes, et les NAP, les nouveaux albums des paysagistes. Les deux concours sont fusionnés et nous avons la charge de les valoriser par une exposition des lauréats. Traditionnellement, nous commençons ici, puis l'exposition fait le tour des maisons d'architecture de France. D'ailleurs, l'architecte qui a conçu cette pièce est un « NAJA ». D'autre part, nous sommes également tête de réseau avec les écoles d'architecture : nous enregistrons les nombreuses interventions qui ont lieu ici et nous les diffusons dans les écoles. Depuis quelques années, nous avons notamment les « Entretiens de Chaillot » dont s'occupe Francis Rambert, le directeur de l'Institut français d'architecture. Au cours de ces entretiens, un architecte vient parler de son œuvre. Nous avons également de nombreux autres projets, plus ponctuels, que nous montons avec des écoles d'architecture.

M. Lockwood :

Avez-vous des échanges avec la Cité de la Musique ?

M. de Mazières :

Cette dimension d'ouverture avec les autres arts est essentielle pour la Cité. Il me semble d'ailleurs que les galeries historiques constituent de vrais lieux de spectacles où de petites formations musicales auraient tout à fait leur place, dans un croisement entre la vision architecturale et l'arithmétique de la musique.

M. Lockwood :

Et sur le plan de la conception de ces trois étages, avez-vous eu des échanges ? Il me semble que nous avons les mêmes problématiques dans la musique, sur l'alliance du patrimoine et de la création.

M. de Mazières :

Non, nous n'avons pas eu d'échanges à ce niveau-là.

M. Lockwood :

Est-ce qu'il pourrait être pensable d'harmoniser les structures, avec une transversalité au niveau des fonctionnements ?

M. de Mazières :

Je pense que l'on retrouve toujours les mêmes organisations, mais nous avons eu la chance d'avoir un projet considéré comme impossible à l'origine, ce qui nous a laissé une grande marge de manœuvre. Nous avons pu monter des projets expérimentaux et nous avons toujours cette grande liberté.

M. Baqué :

Je pense que le Haut Conseil pourrait se saisir des questions relatives aux relations entre l'architecture et le jeune public, pour que l'architecture soit prise en compte dans les enseignements et dans les concours de recrutement.

M. Chaintreau :

Tout à fait, et je crois que le corpus dont j'ai parlé tout à l'heure est un outil très précieux. Pour une fois, ce type de travail a suscité le consensus et l'enthousiasme. Je crois donc que le Haut Conseil devrait rebondir sur ce travail et rencontrer le rapporteur.

Mme Campion :

Je voudrais aborder le sujet des pôles de compétitivité qui n'est pas sans lien avec ce que vous faites. Ces pôles mis en place avec l'ensemble des acteurs nationaux et régionaux visent à lier l'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation, et le monde économique. Je crois qu'il existe une douzaine de pôles à vocation mondiale et 65 pôles nationaux. Il serait étonnant qu'il n'existe pas de pôle sur l'architecture compte tenu des positionnements de la création contemporaine, des nouveaux matériaux, des politiques de territoire, etc. Savez-vous si un tel pôle existe ou non ? Si oui, a-t-il un lien avec les travaux que vous conduisez ? Par ailleurs, si l'on évoque plus largement les travaux du Haut Conseil, il me semble que les pôles de compétitivité seraient un thème à approfondir.

M. de Mazières :

Le Ministre actuel a souhaité que l'architecture soit vraiment inscrite dans les programmes de formation. Gilles de Robien est particulièrement motivé, parce qu'il a été un maire très engagé dans l'architecture. Le pôle de compétitivité existe, mais j'ai l'impression qu'il s'agit plus de rencontres de professionnels entre eux.

Mme Campion :

Ces pôles visent à rassembler les acteurs et à instiller des leviers de développement économique pour faire le lien entre l'intellectuel et la machine économique. L'Agence nationale de la recherche et l'Agence d'innovation industrielle y sont associés et on sent une potentialité extraordinaire dans ces pôles.

M. Chaintreau :

Ce sont effectivement des instruments essentiels qui prennent la suite philosophiquement de l'aménagement du territoire sur le mode DATAR. Il s'agit de mettre en place un aménagement plus égalitaire du territoire, dans la logique de l'attractivité et du développement local, avec les moyens considérables de la DIACT qui a succédé à la DATAR. Ces pôles de compétitivité ont fait l'objet de multiples réunions et de concertations avec les élus locaux ces derniers mois. Je pense qu'une institution comme celle-ci pourrait avoir un rôle essentiel dans ce cadre.

* * *

AUDITION DE M. CLAUDE PARENT :

M. Parent :

Je voudrais, avant toute chose, préciser qu'en tant qu'étudiant, je me suis servi du Musée des monuments français comme d'un dictionnaire patrimonial. J'y trouvais de l'intérêt et de la nourriture intellectuelle.

J'aimerais relayer ce que m'a dit un architecte que j'ai rencontré récemment à la maison de l'architecture de Rhône-Alpes. Il m'a raconté comment il avait réussi à intéresser les jeunes à l'architecture : il avait notamment organisé des visites en les préparant d'une manière très originale. Par exemple, il a commencé par le son avant de faire visiter un opéra, ce qui lui a valu une écoute très attentive. Je pense que ce sont des petits détails comme ceux-ci qui permettent de rendre l'architecture plus accessible.

Je souhaiterais maintenant vous faire part de quelques réflexions sur l'architecture et, plus particulièrement, la sensibilisation à l'architecture dans l'enseignement. Nous sommes aujourd'hui réunis à Chaillot, temple de l'Architecture du passé, de l'actualité et du futur. Il s'agit là, en ce haut lieu, de réunir enfin, sans aucune jalousie ni controverse, sous un même regard, l'architecture

du patrimoine et celle qui se pratique au jour le jour. Le but étant de pratiquer à Chaillot une pédagogie universelle qui couvrira la culture populaire comme le savoir de haut niveau.

Il est, en effet, nécessaire de préciser immédiatement que l'architecture, si vous la comptabilisiez jusqu'alors dans les Arts Plastiques avec une certaine commodité, échappe aussitôt à la catégorie en question, si l'on prend en compte qu'elle se visite, si l'on retient le fait qu'elle possède un intérieur et que c'est cet intérieur qui en déterminera la fonction principale, celle de l'usage, celle qui la légitime aux yeux de son temps et de l'histoire. Sans tomber dans le travers de la forme utile des années cinquante, force est de constater le lien étroit qui existe entre la forme externe, l'enveloppe qui agit sur le contexte urbain et l'espace interne, espace servant aux cérémonies sociales et religieuses du moment de la construction et tout au long du déroulement du temps d'usage. Or, dès lors que l'architecture, à travers l'histoire, se pratique et se visite, l'art de l'architecture exige d'elle un usage *in situ* - pratique du bâtiment - ou une visite - curiosité et culture.

C'est par la nécessité absolue de cette intériorité primordiale de l'architecture que patrimoine et modernité ont la seule chance de s'associer dans la vie des hommes comme dans leur quête de culture. On ne peut donc comprendre une architecture, évaluer sa qualité, décrypter son sens, que si l'on se transforme en une fragile créature humaine - décalée ou non dans le temps - évoluant en son ventre. Aucune lecture livresque, si savante soit-elle, ne peut délivrer la clé d'une architecture. C'est ce qui m'autorise à vous répéter que l'histoire de l'art est insuffisante pour décrypter l'architecture. On peut, par le livre, aider à préparer une visite ou bien, plus tard, à mieux apprécier certains aspects de l'ouvrage ou à expliciter certaines des visions que l'on a engrangées au cours de la visite.

Mais sachons aussi que, de l'extérieur, l'architecture ne se révèle pas sous une seule vue d'ensemble. Elle est de taille trop importante pour se définir sous un seul coup d'œil. Elle exige qu'on en fasse le tour et, ce faisant, que l'on prenne connaissance du déroulement et enchaînement de ses multiples visions comme dans un film. L'œil du spectateur enregistre au fur et à mesure les aspects compartimentés de l'édifice et en fait, petit à petit, la synthèse mentale. Nous assistons ainsi à une véritable action de déconstruction-reconstruction qui donne la vraie connaissance de l'édifice. Les architectes ont trahi l'architecture en donnant aux revues uniquement les meilleurs angles de leurs ouvrages, comme un mannequin qui ne livre aux photographes que son meilleur profil. Visiter une architecture exige aussi du public qu'il se livre à cette promenade aux alentours et recompose lui-même, tout seul, l'image mentale qu'il se fera du bâtiment : son souvenir impérissable. Visiter exige bien sûr de pénétrer et de tenter de découvrir certes l'image architecturale du réceptacle, mais aussi l'image de son usage. Après, mais après seulement, le livre d'images, l'histoire du bâtiment, l'histoire de l'art peuvent intervenir pour enrichir, affiner la compréhension. Mais l'histoire de l'art ne doit pas préparer, pour ne pas dire pré-fabriquer, l'émotion, le choc de la première rencontre. Cette émotion, ce choc, c'est l'individu qui doit le ressentir sans aide culturelle aucune.

Ainsi, pour l'élève, il vaut mieux qu'il visite dix architectures par an, comme je le souhaite, plutôt que de prendre connaissance, grâce à des manuels où tout est mâché, de cent bâtiments sans contenu autre que l'image et son histoire. En architecture, la connaissance intime dépassera toujours en authenticité, en vérité, en réflexion, en mémoire, la connaissance livresque. L'inscription, dans les neurones de l'enfant, du choc émotif subi lui servira de clé culturelle sa vie durant.

En complément de mon intervention, je vais vous livrer un secret, une sorte de « jeu de la visite architecturale » que vous pouvez expérimenter avec les élèves. Le jeu commence par une question : « Quel est le point le plus caractéristique d'une architecture ? » Le point essentiel, celui qui exprime le mieux le bâtiment, le point de synthèse. Car l'architecture de qualité a toujours un point fort, un endroit remarquable où tout se concentre. Quand vous l'avez découvert et que vous

vous y installez, vous êtes comme frappés par la foudre. J'ai toujours dit qu'il n'y a qu'un point par chef d'œuvre. On peut à la rigueur, pour des raisons dues à sa sensibilité propre, en découvrir deux. Jamais trois ! à trois, c'est la catastrophe : l'architecture multipolaire est un échec. Elle s'écroule dans votre tête. A la maison de l'Iran, maintenant Fondation Avicenne, le lieu est au pied du portique, à gauche de l'entrée. A la maison Bloc au cap d'Antibes, il faut être aussi au pied du poteau le plus élancé et le plus isolé, celui qui jouxte la piscine. Au couvent des Tourettes, je vais m'asseoir dans la grande église, tout au fond et je fixe la barre horizontale de lumière qui soulève visuellement la toiture. Aux Indes, je me perds dans la forêt des colonnettes de la salle hypostyle qui se développe autour de la salle de l'Assemblée. A Firminy, il faut se placer sous le surplomb de la Maison des Jeunes et de la Culture. Au théâtre Silvia Monfort, on doit lever la tête, à Notre Dame de Paris, je reste à l'entrée et j'attends que la nef me fasse décoller du sol, quant à la Tour Einstein, il faut se mettre pile face à elle dans sa trajectoire et attendre qu'elle avance vers vous. Vous verrez c'est un joli jeu, et on gagne toujours car la sensibilité s'affirme sans jamais s'émauser : le jeu de recherche du point d'énergie, du point névralgique.

Questions à M. Parent :

M. Lockwood :

Est-ce que ce point focal pourrait être différent pour chacun ?

M. Parent :

Oui, bien sûr. Celui qui guide, quand il se retrouve avec deux ou trois points focaux, doit faire expliciter le choix d'un point plutôt qu'un autre.

Mme Juppé-Leblond :

Oui, mais si l'enseignant se retrouve avec 25 élèves et 25 points focaux, comment ça se passe ?

M. Parent :

Non, ce n'est pas possible. Le plus important dans l'architecture, c'est aussi la dimension. Par exemple, une fois, quand je suis rentré dans Notre-Dame de Paris – que j'ai visitée cent fois – j'ai franchi le porche, je me suis alors senti physiquement aspiré vers le haut. Pourquoi ceci n'arriverait-il pas à un enfant qui est beaucoup moins prémuni que je ne le suis contre l'irrationnel ? Pendant des années, j'ai souffert de ne pas avoir vu la Tour Einstein en Allemagne et je croyais qu'elle avait été détruite par les nazis. Un jour, on m'a appris qu'elle existait toujours, j'y suis allé, je me suis mis face à la Tour et je l'ai vue avancer. Or, un enfant dépourvu de culture, qui n'est pas protégé par des connaissances, doit d'autant mieux jouer à ce jeu de cache-cache.

M. Baqué :

Je crois que le contact sensible est effectivement indispensable. D'ailleurs, je pense que le point focal existe aussi dans d'autres arts que l'architecture. Le trouver consiste à identifier une clé d'entrée autour de laquelle on peut construire. Ceci n'invalide pas une autre démarche plus intellectuelle, plus informative et plus documentaire reçue par l'élève dès lors qu'il a reçu, dès le départ, ce choc-là. Le savoir porte-t-il préjudice au plaisir ? Je pense que le savoir préalable peut nuire au plaisir, mais qu'il y a le plaisir de savoir.

Mme Juppé-Leblond :

Nous en avons fait l'expérience : d'abord, on commence avec l'appréhension brute d'une peinture avec des enfants et un discours spontané, puis on leur fournit un discours un peu savant et on les interroge de nouveau sur le pas qu'ils ont franchi.

M. Baqué :

L'objectif est tout de même de faire des individus autonomes, capables de prendre en considération un objet indépendamment de la connaissance préalable qu'ils en ont. Il faut qu'ils puissent ressentir mais aussi construire eux-mêmes à partir de la méthode acquise, tout en ressentant le désir d'en savoir davantage.

M. Lockwood :

Sur certains logiciels de jeux informatiques, il faut construire des maisons, remplir des espaces. Ce type de jeux semble assez intelligent. La différence de l'architecture avec d'autres arts est qu'elle concerne plusieurs dimensions et qu'elle suppose donc l'acquisition d'un espace. L'éducation à l'architecture suppose que l'on apprend à voir et à sentir un espace.

M. Baqué :

La particularité de l'architecture est que l'on rentre dedans : il y a donc une pratique corporelle globale. C'est l'un des rares arts à mobiliser tant de sens.

M. Chaintreau :

Les expériences que vous avez menées présupposent tout de même un certain degré de culture. Or, tous les praticiens montrent que ce type d'éveil devient de plus en plus difficile. Il me semble que ce n'est pas aussi simple.

* * *

AUDITION DE M. ROBERT DULAU ET M. PASCAL MORY

M. Dulau :

Nous voudrions vous faire part, Pascal Mory et moi, d'une expérience singulière qui a commencé depuis six ans et qui a consisté, au moment où la grande galerie contemporaine s'élaborait, à réfléchir à la présentation d'une reconstitution d'un appartement de la Cité radieuse de Le Corbusier telle qu'elle existe à Marseille. Une fois que ce projet a été décidé, notre rôle a consisté à proposer un partenariat avec des lycées techniques et professionnels. Nous avons commencé à travailler avec l'académie de Créteil, et très rapidement se sont agrégées l'académie de Versailles et celle de Paris. Il était très important pour nous d'établir les bases d'un partenariat complet, pour éviter toute forme d'instrumentalisation. A l'origine, nous avions affronté des réticences naturelles de la part des chefs d'établissements qui n'avaient pas compris exactement ce que nous étions en train de faire. Nous les avons progressivement rassurés, une convention a été signée avec l'Education nationale et la Cité de l'architecture et du patrimoine et, très vite, s'est engagé ce projet de retranscription d'un appartement de la Cité radieuse. Cette opération concerne aujourd'hui 17 lycées techniques et professionnels et environ 700-800 lycéens y ont participé.

Ce travail a consisté à établir un partenariat avec chacun des chefs d'établissements et de leurs enseignants, ce qui s'est traduit par des centaines de réunions, des allers-retours dans les lycées, des explications pour aboutir à la réalisation effective de l'appartement par les élèves, grande nature. Au-delà de l'engagement plein avec l'Education nationale, il nous semblait très important de bien faire sentir aux chefs de travaux, aux enseignants, aux chefs d'établissements qu'il s'agissait de présenter une œuvre muséale de façon pérenne. Aucun établissement culturel,

aucun musée n'a jusqu'ici pris le risque de réaliser une œuvre en faisant appel à des lycées techniques du bâtiment et non à des artistes ou des spécialistes. Chaque fois que les classes viennent ici, elles se rendent compte de ce qu'est la production d'une œuvre vouée à une présentation durable à l'ensemble des visiteurs.

Nous avons été au-delà : il s'est agi non seulement de faire cette retranscription, mais aussi de faire en sorte que les enseignants et leurs élèves puissent bénéficier d'une sensibilisation à l'art contemporain et à l'architecture moderne. Nous avons mené différentes actions pédagogiques, en concertation avec les enseignants, destinées à tous les participants du projet. Tous les ans, au moins trois journées pleines de formation sont adressées aux enseignants pour qu'ils puissent, à leur tour, sensibiliser leurs élèves. Depuis six ans, la mise en place de cette structure a donc nécessité un travail important pour faire les choix les plus judicieux, pour permettre la visite de différents édifices à Paris et en banlieue, etc. Ce travail a vraiment été mené de façon complémentaire : il s'agissait de sensibiliser, de montrer, d'encourager et, en même temps, d'accomplir le travail technique et scientifique.

Qu'il s'agisse de l'inspection, des enseignants ou des chefs de travaux, nous avons réellement senti un engagement plein et total. On sent aussi de la part des élèves de la surprise et beaucoup de plaisir à travailler dans un musée. Comment affiner encore ce travail ? Nous conduisons en même temps, chaque fois qu'une classe vient ici, une visite du bâtiment et des collections. Nous nous saisissons de l'ensemble des possibilités pour continuer cette formation et cette sensibilisation. Nous ne pouvons pas évaluer de manière très fine le résultat, mais nous sentons l'engouement et l'intérêt des élèves. Il faut ajouter que nous avons organisé 28 voyages à Marseille, avec un parcours urbain pour amener les élèves vers la Cité radieuse. C'était pour eux l'occasion de confronter, *in situ*, la construction et l'artefact. Je pense que cette opération peut être une référence pédagogique, technique et humaine.

M. Mory :

Ce projet illustre le choix d'aborder la question de l'habitation au sein de la galerie moderne et contemporaine. La reconstitution de l'appartement est donc faite à l'échelle 1. Nous n'avons pas voulu mettre la Cité radieuse en exergue pour montrer que c'était la meilleure réalisation, mais nous souhaitons montrer au contraire que ces appartements posent beaucoup de problèmes en termes d'usage. Nous pensons que le public qui découvrira cet appartement sera confronté à des questions plus qu'à des réponses. Les objectifs qui sont fixés pour le public se sont réalisés avec les lycéens et les enseignants.

Nous avons mené avec les élèves et enseignants un travail de mise en place du projet, de prototype, pour vérifier la faisabilité du mode de fabrication et pour mettre au point des outils. L'un des intérêts fondamentaux de cette opération pour les jeunes a été la mise en valeur des métiers du bâtiment. On a pu observer les progrès fabuleux qui avaient été accomplis au sein de ces métiers pour réduire la pénibilité des tâches, augmenter la rapidité et diminuer les coûts. La retranscription d'un appartement du début des années 1950 a pu faire mesurer aux lycéens les avancées technologiques de la construction en plomberie, en maçonnerie, ou en menuiserie. Néanmoins, on ne parle pas dans notre projet de « copie » à l'identique mais de retranscription puisqu'on a dû infléchir le projet corbuséen pour permettre cette retranscription, en raison des contraintes d'exposition mais aussi en raison de l'interdiction actuelle de matériaux, tels que l'amiante, utilisés à l'époque.

La motivation certaine, constatée et vécue tous les jours sur ce chantier, a été un élément essentiel de la réussite de ce projet. Les enseignants nous disent constamment qu'il faut que nous organisions d'autres projets de ce type, parce que les élèves n'ont pas besoin d'être poussés à travailler sur notre chantier. Certains viennent de très loin, de Melun, et se lèvent très tôt pour être ici à 8h, mais ils sont tous présents et tristes de partir une fois que leur lot est fini sur le chantier.

En amont, la préparation a été également très importante. Je pense qu'on aura passé autant de temps dans les lycées en préparation que sur les chantiers. La visite à Marseille de la Cité radieuse constitue un moment central de ce projet. Au total, nous aurons réussi toucher 1200 lycéens, en comptant ceux qui ont participé au prototype et au chantier. Nous n'avons pas pu tous les emmener à Marseille, mais ces visites ont concerné une ou deux classes de chacun des lycées, de chacune des sections, soit 480 jeunes environ sous la forme de 28 voyages. Le programme commençait par un départ à 7h20 avec un retour le soir même. Certains enseignants très motivés ont prolongé le séjour d'une ou deux journées. Ces voyages ont été particulièrement réussis puisqu'ils ont permis aux lycéens de découvrir un architecte très stigmatisé et de comprendre avec quelques clés les tenants et aboutissants de son travail. Les habitants de la Cité nous ont réservé un accueil très cordial en nous ouvrant les portes de leurs appartements. Nous visitons donc l'ensemble de la Cité, conçue comme un village vertical, avant de passer plus de temps dans l'appartement que nous reproduisons. Cette visite leur permettait de comprendre, après cinquante ans, l'impact du temps sur la construction mais aussi de découvrir des dimensions paysagères que nous ne pouvons pas reproduire ici.

Pour conclure, je pense que cette opération est à prolonger, comme nous le demandent les enseignants et les proviseurs. Je crois que nous devrions tourner nos collaborations vers un objet à créer qui soit réalisable dans un délai plus court. Je crois que le fait de travailler sur un projet muséal permet aux jeunes de se révéler, en saisissant l'aspect culturel du travail manuel. Je pense enfin que nous avons su instaurer un dialogue entre l'ambition culturelle et architecturale et des professionnels manuels.

M. Dulau :

Je voudrais ajouter qu'il me semble indispensable de poursuivre ce projet. Il serait vraiment dommage que sept années de travail en profondeur avec l'Education nationale s'interrompent brusquement. Je pense que, dans le cadre de nombreuses expositions, il serait tout à fait possible de faire appel à des lycées techniques et professionnels selon leurs spécialités.

Questions à M. Dulau et M. Mory :

Mme Juppé-Leblond :

Avec qui avez-vous travaillé au Ministère ?

M. Dulau :

Nous avons uniquement travaillé avec les académies. Il était important d'avancer avec une académie, plutôt que de passer directement par la direction centrale, pour être immédiatement dans le réactif.

Mme Juppé-Leblond :

Très bien, mais certaines actions doivent aussi trouver une caisse de résonance à la direction centrale pour pouvoir perdurer.

M. Baqué :

Effectivement, il est important que vous réussissiez à trouver un interlocuteur bien placé et motivé pour vous apporter son concours et trouver une suite.

* * *

AUDITION DE MME RUELLAND

Mme Ruelland :

Mme Ruelland présente au fur et à mesure des images des différents projets ayant été menés récemment par le service des publics.

Dans notre service des publics, plusieurs personnes s'associent pour mener des actions pédagogiques complémentaires. Ainsi, nous avons une personne en charge du second degré et une personne s'occupant du premier degré. La diversité de formation des personnes est très importante puisque nous avons aussi bien des gens qui ont travaillé au sein de l'Education nationale que des personnes qui ont travaillé au sein du Musée de l'architecture, de l'Institut Français d'Architecture ou de la DAFA. Nous avons donc essayé de croiser les méthodologies et les compétences. Je suis moi-même architecte de formation, j'ai passé quatre ans à la mission « Arts et culture ». Ce musée a une vraie vocation pédagogique de par ses collections et les expositions qui y sont proposées. Nous sommes partis des collections et nous nous sommes demandés comment les rendre abordables à tous types de public, notamment aux très jeunes enfants, mais aussi aux adolescents et aux enfants. Il s'agit de faire travailler les très jeunes enfants sur des éléments à leur portée et à leur niveau. Nous avons élaboré des activités à partir de plusieurs thèmes que nous avons développés notamment pour les classes culturelles de la ville de Paris : thèmes de la cité, du bestiaire, de l'architecture dans la ville, par exemple.

Une de nos priorités est de faire travailler les enfants face aux œuvres. Ainsi, nous avons aussi rencontré Matali Crasset, qui est designer. Elle travaille avec des éléments en mousse et a imaginé monter à partir de blocs en mousse une coupole dans laquelle les enfants pourront aller. Nous avons également effectué un travail sur les vitraux.

Pour les plus âgés, nous abordons la question « Comment ça tient ? ». Nous avons un atelier qui propose une manipulation à assez grande échelle. Le travail tourne autour de la croisée d'ogive et des types de charpente. Nous présentons quelques maquettes de charpentes, montrons comment elles tiennent, quelle a été l'évolution jusqu'à la charpente actuelle. Les élèves peuvent ensuite recomposer une charpente à partir de maquettes.

L'année dernière avec l'Ecole du Louvre, nous avons lancé deux thèmes d'étude pour les étudiants sur des projets de la Cité de l'architecture. Le premier projet est celui de roulottes, de meubles roulants pour pouvoir travailler *in situ* dans les galeries, pour pouvoir ranger notre matériel pédagogique, plans et maquettes. Il y avait tout un cahier des charges qui a été donné à ces étudiants, des consignes par rapport à ces roulottes. Plusieurs maquettes de roulottes ont été proposées par les étudiants de l'école du Louvre, un jury s'est réuni et la roulotte choisie est actuellement en cours de réalisation. Ce système fonctionnera donc à compter du mois de septembre.

Nous disposons également dans la Cité de l'architecture et du patrimoine de trois ateliers. Pour ceux-ci nous sommes partis des thèmes suivants : les jeux de construction, la lumière et la couleur dans les arts plastiques, et enfin le multimédia. Nous accompagnons aussi par un parcours pédagogique et des éléments interactifs les expositions de la Cité de l'architecture. Ainsi, nous réalisons actuellement des ateliers qui auront lieu autour de l'exposition « Vauban Bâtitteur ». Le programme sera envoyé dans toutes les écoles en septembre. Nous mettrons à disposition des outils de travail pour les enseignants. Notre idée pour cette exposition serait de travailler avec les écoles dès la maternelle, en repositionnant les œuvres dans leur contexte.

Nous travaillons dans un cadre scolaire mais aussi dans une optique de visite familiale. Nous mettons au point des ateliers pour les enfants, en confrontant différents matériaux de jeux : *Légo, Mécano, Capla*. Les enfants aiment bien manipuler les objets. Il s'agit de leur donner des modes d'emploi pour que, tout en étant libres de mener leur chantier, ils puissent découvrir les

techniques d'assemblage qu'ils n'ont pas spontanément l'idée d'utiliser. Pendant ce temps, les parents peuvent visiter les galeries. Nous donnons donc un thème, par exemple « La tour », nous donnons ensuite des modes d'emplois aux enfants mais nous les laissons très libres de découvrir le champ des possibles. Nous construisons aussi des modèles, comme la *Sagrada Familia* de trois mètres de haut qui a été construite en *Mécano*. L'objectif de ces ateliers est de permettre la prise en charge des enfants pendant la visite des parents. Il s'agit donc d'une manière de toucher toute la cellule familiale. Il y a aussi une volonté de faire aller les parents au bout de la galerie qui est payante, l'idée est donc aussi d'inciter les parents à visiter, à ne pas venir seulement pour déposer leur enfant à un atelier.

Toujours dans le cadre familial, pour les Journées du patrimoine, nous avons fait tout un travail autour de la façade. La recherche s'est effectuée avec les parents et leurs enfants dans une logique d'échange. Les familles sont sorties observer les façades dans la rue, se sont investies dans la construction de leur façade miniature et ont ainsi pu aborder une réalisation en trois dimensions. Nous ferons aussi le soir des stages d'architecture thématiques pour les jeunes et les adultes. D'autres idées de cours du soir : l'apprentissage du dessin dans les musées avec un petit carnet, des ateliers « carnets de voyage ». Dans le même esprit, nous souhaiterions organiser des formations pour les enseignants.

M. de Mazières :

Ainsi, un ensemble d'outils conviviaux a pu être mis en place progressivement, que ce soit pour les familles, les classes, les enseignants.

Mme Ruelland :

Nous aimerions aussi créer un espace d'immersion tactile pour des non-voyants qui serait soutenu par l'Europe. La Cité des sciences est déjà très au point sur ce travail, nous souhaitons nous en inspirer pour poursuivre dans cette voie.

M. Lockwood :

Travailler-vous sur l'acoustique des bâtiments ? Proposez-vous des activités sur ce thème ?

Mme Ruelland :

Non, nous ne faisons pas de travail sur l'acoustique pour l'instant.

M. Lockwood :

Il existe des modélisations sonores informatiques de l'acoustique de quelques grandes salles, de cathédrales, de pièces. Il est très intéressant d'entendre et de comprendre comment fonctionne le son et pourquoi une salle de bain sonne différemment d'une cathédrale.

M. de Mazières :

Le problème, à partir de ces expériences très riches, est de mener à bien ces ateliers avec un effectif réduit. Au total, dans notre établissement, nous sommes 140 personnes, pour prendre en charge la bibliothèque (au minimum 15 personnes), le service des archives, le musée. Le service des publics a été mis en place avec des personnes venant d'horizons différents, s'impliquant dans un projet. Mais pour mener des actions continues dans le long terme nous rencontrons des problèmes d'effectifs.

Mme Ruelland :

Le musée est ouvert de midi à vingt heures, plus le matin pour les scolaires. Nous allons devoir sous-traiter certaines activités, ce qui va nous faire perdre de l'autonomie.

M. de Mazières :

Nous avons une structure financière très souple, avec peu de contraintes. Les emplois nous sont donnés par notre tutelle, mais avec une parcimonie légitime. Nous avons donc un vrai problème pédagogique. Lorsque nous avons besoin d'un CDD supplémentaire, c'est difficile. Nous pourrions nous appuyer sur des bénévoles mais juridiquement ce n'est pas possible.

M. Chaintreau :

Il existe en effet un problème quant au statut du médiateur. L'Education Nationale à tendance à éviter une telle disposition pour un problème de charge horaire, ce que l'on peut comprendre pour d'autres raisons. Les emplois aidés laissent les gens au final sans réelle perspective d'avenir, il s'agit donc d'un stage plus que d'un emploi.

Mme Ruelland :

Un de nos problèmes est que même lorsque nous avons des fonds propres par mécénat par exemple, nous ne pouvons pas les attribuer pour des raisons administratives à la fonction CDD. Nous ne pouvons donc pas proposer à une entreprise un mécénat qui permettrait la mise en place d'actions pédagogiques : nous n'avons pas le droit. La logique d'établissement public est intéressante, mais elle nous bloque aussi sur certaines choses.

M. Pire :

Une association-relais ne vous permettrait-elle pas d'embaucher en CDD ?

Mme Ruelland :

Nous devons travailler avec les gens qui vont être les médiateurs finaux. Pour que cela fonctionne, il faudrait que l'on puisse contrôler l'association et placer nos propres médiateurs. Mais ce serait à la limite de la légalité. Nous ne voulons en aucun cas perdre la main sur nos actions en faveur des publics.

M. Chaintreau :

Une solution originale au problème de l'emploi a été trouvée par le Palais de Tokyo. Ils ont eu l'idée de mettre en place, en partenariat avec une université, une vraie formation au métier de médiateur. Cette formation en alternance permet d'assurer en toute légalité une nouvelle forme d'emploi. Cela relance toutefois un autre débat qui est celui de l'absence de maîtrise de la formation à la médiation de l'enseignement supérieur. Le fait de créer une formation de plus pose en outre la question des débouchés de ces personnes particulièrement bien formées, ayant un bac plus cinq et une expérience professionnelle.

* * *

AUDITION DE MIREILLE GRUBERT

Mme Grubert :

Je vais présenter le département formation de la Cité de l'architecture à savoir l'Ecole de Chaillot. L'Ecole de Chaillot est une des rares institutions qui existe depuis plus de 120 ans. La première chaire d'Histoire de l'architecture a été créée au Musée des monuments français qui existait déjà au Trocadéro en 1887. L'école a suivi ensuite les évolutions de la notion de patrimoine en France depuis cette époque. C'est une école qui a été créée par le service des

monuments historiques qui était en cours de création et qui avait besoin d'experts pour restaurer ce qu'il était en train de protéger à travers la France.

Les formations que nous proposons sont diverses. Celle pour laquelle l'école est la plus connue est le dessin d'angle, enseignement qui date de la fin du XIXe siècle. Cette formation a été reconnue par le Ministère de l'Education sous forme de DSA (diplôme de spécialisation et d'approfondissement) avec la mention « architecture et patrimoine », à la rentrée 2005. C'est suite à la réforme de l'enseignement de l'architecture que le diplôme de Chaillot a été habilité en 2005. Nous avons pris place dans le cursus de formation français et européen puisque nous appliquons la réforme LMD (licence, master, doctorat). La deuxième formation que nous assurons depuis plus de 10 ans est la formation post-concours des architectes et urbanistes de l'Etat. Ce corps de métier est interministériel avec une filière patrimoine et une filière aménagement. C'est un enseignement que nous assurons avec l'Ecole des Ponts et chaussées.

Nous assurons d'autre part des coopérations à l'étranger notamment en Bulgarie, en Syrie et en Chine. Depuis cette année et grâce à notre insertion dans la Cité qui nous a donné du souffle et d'autres moyens, nous avons décidé de monter des formations à l'adresse des élus et maîtres d'ouvrages du privé et du public. Un élargissement du champ de nos publics correspond donc à notre arrivée dans la Cité de l'architecture et du patrimoine. En fait, l'enseignement du patrimoine dans l'enseignement initial de l'architecture est relativement limité, même s'il se développe peu à peu depuis la réforme. Aujourd'hui, la plupart des élèves diplômés architectes présentent et parfois ressentent un déficit de formation aux questions patrimoniales. Ailleurs en Europe, l'enseignement initial à l'architecture laisse une place beaucoup plus importante à l'histoire de l'architecture, à la réhabilitation et aux aspects patrimoniaux.

En matière de post-diplôme, nous avons en France la fameuse sixième année de l'enseignement de l'architecture qui est devenue une habilitation à exercer la maîtrise d'œuvre. Cette habilitation en France dure un an, cette durée n'étant pas encore uniformisée à l'échelle européenne. Nous avons des DSA (diplôme de spécialisation et d'approfondissement post-master) et des doctorats en projet. Notre spécialisation est le DSA mais nous avons le projet de nous insérer dans une école doctorale pour pouvoir proposer cette formation à nos élèves.

Le DSA s'adresse à des gens qui sont déjà diplômés architectes et souhaitent se spécialiser dans le patrimoine. C'est un enseignement qui dure deux ans à raison de deux heures de cours tous les quinze jours. Nous avons environs soixante-dix élèves par promotion avec une rentrée tous les ans. Cette reconnaissance a été le résultat d'un long travail d'insertion dans l'enseignement supérieur de ce diplôme prestigieux mais jusqu'alors inégalement reconnu. Désormais, les élèves peuvent avoir des équivalences et valoriser leur formation à l'étranger.

Nous sommes l'école d'application de l'Ecole des Ponts et Chaussées pour cette formation qui dure un an. Lorsque les architectes ont réussi ce concours d'architectes urbanistes de l'Etat, ils ont droit à un an à plein temps dans une filière, patrimoine ou aménagement. Les élèves de la formation patrimoine passent une année à plein temps dans les services départementaux de l'architecture et du patrimoine comme architectes des bâtiments de France. Ceux de la filière aménagement vont dans la direction départementale de l'équipement. Cet enseignement présente un tronc commun, nous souhaitons en effet que les membres de ce corps puissent passer d'une filière à l'autre au cours de leur carrière. J'ai moi-même été architecte dans l'aménagement pendant longtemps. Il s'agit d'un enseignement qui est professionnalisant dans le sens où il s'adresse à des personnes qui exerçaient dans un milieu libéral ou salarié voire dans des collectivités territoriales et qui vont maintenant devenir des fonctionnaires de l'Etat en poste dans des départements.

L'école a une forte activité à l'étranger et a reçu plusieurs demandes de développement de coopérations à l'étranger. Nous avons des cycles plus spécialisés sur le modèle de notre DSA en Bulgarie, et ce depuis six ans, nous en avons eu un en Tunisie pendant six ans, nous proposons pour la quatrième année consécutive une formation en Syrie à Damas, là encore sous forme d'un

cycle de spécialisation de deux ans pour des gens qui sont déjà architectes et qui viennent environ deux jours tous les quinze jours.

Nous avons aussi développé des coopérations avec l'université de Tongji à Shanghai et ce pour des formations qui s'adressent aux responsables des villes « historiques et culturelles ». Cent deux villes en Chine ont ce label et le gouvernement central a souhaité que les responsables de ces villes reçoivent une formation à la gestion des centres anciens. Il s'est avéré que l'université de Tongji nous a demandé de les accueillir pendant deux semaines en France où nous leur préparons un programme de formation à Paris et en province, sur des questions de gestion de centres anciens, de transports, de tourisme, de logement. Nous l'avons déjà fait deux fois et nous avons un atelier croisé entre notre site français et l'université de Tongji. Ce système d'échange permettra à nos élèves d'aller travailler sur un site en Chine en septembre prochain. Nous accueillerons de notre côté en avril prochain dix élèves chinois pour mettre en commun ce travail d'atelier. Nous les formons donc à ces aspects économiques et sociaux de la gestion du territoire.

Nous avons également une formation au Cambodge qui s'adresse à des architectes cambodgiens, laotiens et vietnamiens. Elle se déroulera en partie sur le site d'Angkor et à Phnom Penh. Nous préparons de plus un cycle de formation qui ouvrira au Maroc à la suite de celui que nous avons en Tunisie. Nous sommes l'objet de demandes pour d'autres régions du monde, notamment en Inde où l'Unesco nous a demandé de réfléchir au montage d'une formation dans le sud-est du pays.

Ces formations sont passionnantes mais très exigeantes en terme de financement et de temps. Le Ministère des Affaires étrangères s'y implique beaucoup. Nous avons travaillé par exemple en Bulgarie avec le fonds dédié aux pays candidats à l'adhésion. Ces aides sont en baisse de manière très importante. Heureusement, les ambassades en poste dans les différents pays réalisent l'importance de ces formations et essaient de nous aider. Donc pour l'instant les programmes sont maintenus mais nous ne savons pas pour encore combien de temps.

Pour chacune de ces formations, nous avons trois domaines d'enseignement : l'architecture et les édifices, la ville et les ensembles urbains et naturels, l'histoire de l'architecture et les contraintes juridiques. L'architecture concerne la restauration et la réutilisation des bâtiments, de l'édifice monumental à l'édifice ordinaire. Dans le domaine des ensembles urbains et paysagers, les enseignements concernent les différents types d'ensembles urbains et paysagers en France et à l'étranger, les questions de sites urbains et naturels. Nous formons les architectes pour qu'ils soient capables d'organiser des études et des analyses et soient à même de proposer des plans de gestion de ces ensembles.

En ce qui concerne le volet histoire de cette formation, nous traitons l'histoire de l'architecture mais aussi des vies, du décor, de l'habitat, du patrimoine. Nous avons par ailleurs une formation à la gestion et à l'administration de manière à ce que nos élèves puissent avoir le choix entre se positionner par rapport à l'administration lorsqu'ils auront réussi les concours de l'Etat, ou bien dialoguer avec l'administration s'ils restent dans le secteur privé.

Nous comptons une cinquantaine d'enseignants et cinq professeurs associés à mi-temps à l'école, des architectes et urbanistes qui continuent d'exercer leur activité pratique en parallèle. Nous avons des universitaires pour l'enseignement de l'Histoire et des ingénieurs pour les aspects techniques. Les méthodes d'enseignement se déclinent ainsi : cours magistraux, exercices, activités sur sites, travaux individuels et en groupe. Les ateliers constituent une pratique pédagogique qui nous est propre. Dans le cadre du DSA, nous envoyons chaque année les élèves sur un site en France. Nous choisissons une ville de province qui possède un patrimoine important, si possible dans un état médiocre. Les élèves travaillent par groupe de dix sur des sites différents de la ville. A chaque fois, en parallèle, un ou deux groupes vont effectuer le même travail à l'étranger. Les élèves viennent alors durant le mois d'avril terminer le travail de mise en forme.

Cette année nous avons un groupe en Syrie à Damas et un groupe en Roumanie. Ce travail d'analyse d'un ensemble urbain et d'un édifice situé au milieu fait l'objet d'une exposition publique en juillet.

Le message que nous essayons de faire passer est que le patrimoine constitue un facteur de développement économique et améliore la qualité de vie. C'est de plus un outil de cohésion sociale : je crois que le sentiment d'appartenir à un lieu de qualité est très important. Dans des programmes d'aide européens sur lesquels j'ai pu travailler antérieurement, nous nous rendons compte de l'importance du patrimoine local.

Les nouvelles formations à présent : comme je l'évoquais tout à l'heure, nous réalisons des formations pour les élus. Nous avons eu cinq journées avec la Fédération Nationale des élus de la culture. D'autre part, nous avons donné pour la première fois cette année des cours publics d'histoire de l'architecture de l'Antiquité à nos jours, à raison de vingt-six cours d'histoire et de douze séances avec des conférences thématiques. Au programme cette année, un cycle sur l'histoire des restaurations de l'antiquité à nos jours, un cycle sur la restauration du patrimoine du XXe siècle et un cycle qui va commencer maintenant sur « Patrimoine, création architecturale et citoyenneté ». Ces formations publiques sont issues de cette réflexion. Il s'agit de cours payants (160 euros pour 36 cours), tout à fait nouveaux que l'on pourrait comparer à ceux de l'Ecole du Louvre.

Enfin, la vie de l'école est ponctuée par l'exposition des travaux des ateliers et les moments de leçons inaugurales. La première a été donnée il y a quatre ans par Yves Dauge, et depuis, chaque année nous avons demandé à des architectes contemporains de venir nous parler de leur rapport à l'architecture contemporaine.

Clôture des débats

COMPTE-RENDU DE LA SEANCE PLENIERE DU 25 SEPTEMBRE 2007

Etat des lieux dans le primaire Présentation du rapport de l'Inspection générale : « La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire »

Présents

Membres du Haut Conseil

Didier Blanc, Didier Lockwood, vice-président, Françoise Ferat Christine Juppé-Leblond, Martine Kahane, Anne Kerkhove, Jacques Lassalle, François de Mazières, Françoise Nyssen, Rick Odums, Bernard Pauchant, Claude Parent, Benoît Paumier.

Représentants des ministères

Jean-François Chaintreau, ministère de la Culture, une représentante de Laura Ortusi

Permanents du Haut Conseil

Alain Casabona, secrétaire général, Jean-Miguel Pire, rapporteur général, Pierre Baqué, chargé de mission, Mathilde Bertrand, Mathilde Labbé, Carole Sarkis, chargées d'étude.

Excusés

Yann Arthus-Bertrand, Myriam Cau, Roland Debbasch, Frédérique Dumas-Zajdela, Vincent Figureau, Albéric de Montgolfier, Jean-Louis Nembrini

Les travaux de ce jour prévoient les auditions de :

- Mmes Viviane BOUYASSE et Christine SAINT-MARC, inspectrices générales de l'Education Nationale, groupe de l'enseignement primaire ;
- MM. Vincent MAESTRACCI et Jean-Yves MOIRIN, inspecteurs généraux de l'Education Nationale, groupe de l'enseignement et de l'éducation artistique ;
- Mmes Christine MARTIN et Catherine TOMASSO, enseignantes à l'école élémentaire,
- Mme Agnès BOURBONNAIS et M. Daniel GUYOT, conseillers pédagogiques départementaux en arts visuels,
- Mme Marie-Laure COTTE, conseillère pédagogique départementale en éducation musicale.

* * *

OUVERTURE DE LA SEANCE PAR DIDIER LOCKWOOD

Au cours de la séance plénière de mai 2006, à laquelle Mme Bouysse avait participé, certains points problématiques relatifs à la mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle avaient été évoqués tels que

- la question du contenu de l'éducation artistique et culturelle à l'école élémentaire ;
- le fait que la discipline soit encore trop dépendante du volontarisme des enseignants et chefs d'établissements, ce qui ne contribue pas à l'ancrer solidement dans les enseignements ;
- les avantages et inconvénients des interventions extérieures ;
- le problème de l'évaluation des actions menées.

Nous souhaitons ardemment que le débat de ce jour nous permette d'avancer concrètement sur ces thèmes, grâce à vos questions aux inspecteurs sur leur enquête et leurs conclusions. Avant de demander à messieurs et mesdames les inspecteurs généraux de nous présenter les résultats de leur enquête, nous souhaitons donner la parole à Pierre Baqué afin qu'il nous présente sa mission auprès du ministre de l'Education nationale

Pierre Baqué :

Il s'agit de mettre en place une nouveauté qui a une dimension révolutionnaire ; non pas par son intitulé, l'histoire des arts, mais par le fait que cet enseignement est présenté comme étant désormais obligatoire pour tous les élèves de l'école primaire au lycée, (dans les trois voies qui le caractérisent, générale, technologique et professionnelle), avec une prise en compte de cet enseignement à tous les niveaux de validation et d'évaluation. C'est une tâche compliquée, par son caractère obligatoire pour tout le monde ; on ne peut plus en rester aux dispositifs traditionnels, fondés sur la bonne volonté des uns et des autres, sur l'optionnel ; le caractère obligatoire représente un changement réel.

Cet enseignement n'est pas du tout coupé des pratiques, mais va au contraire servir de terreau pour qu'à l'issue de leur scolarité les enfants devenus des adolescents disposent d'une vraie culture artistique et culturelle et de clés de lecture pour suivre dans leur vie d'adulte une relation aussi féconde que possible avec les arts

On en est encore à préparer un protocole de travail, puisque, d'une part, les programmes de l'école primaire viennent d'être publiés dans leur formulation la plus récente, et qu'il faudra les retoucher, et d'autre part, en ce qui concerne le collège, des groupes de travail dans toutes les disciplines font de nouveaux programmes. Il ne s'agit plus de travailler uniquement avec les arts plastiques mais avec les autres matières telles que le français, les langues vivantes et anciennes, l'histoire, les mathématiques....

C'est une opération de grande envergure ; toutes les personnes qui ont travaillé sur le sujet vont devoir retoucher leur travail. Le groupe de réflexion que je mène fonctionne sur la base de réunions hebdomadaires en micro groupes de travail. C'est actuellement une priorité réelle. L'instruction est venue de l'Elysée. Cela a un côté impérieux tout à fait intéressant. On peut raisonnablement compter sur les cinq années de la présidence pour mener à bien ce programme.

AUDITION DES INSPECTEURS GÉNÉRAUX

Mme Viviane Bouysse :

Je tiens à préciser avant tout que le rapport est en ligne sur le site de l'Éducation Nationale et est donc rendu public. Ce n'est pas le cas de tous les rapports de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale. Cela ne signifie aucunement que les recommandations faites par l'Inspection Générale sont validées, acceptées, reprise à son compte par le Ministre de l'Éducation Nationale, dès lors qu'il accepte que le rapport soit rendu public. Ce dont nous parlons, c'est donc du travail que nous avons conduit et des conclusions que nous lui avons remises, sans engager qui que ce soit.

Ce rapport est le fruit du travail de quatre rapporteurs mais également de quatre autres collègues de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale qui ont participé à cette enquête, pour laquelle nous avons établi un protocole en fonction de questions majeures.

Ce travail nous a conduits à rencontrer les responsables de l'Éducation nationale dans différentes académies et départements. Compte tenu du temps et des moyens dont nous disposions, nous l'avons restreinte à l'Éducation Nationale, (nous aurions pu aller dans les Directions Régionales de l'Action Culturelle, par exemple, ou bien auprès de très nombreux partenaires), nous avons donc un petit échantillon.

Cette enquête nous a également conduit dans un certain nombre d'écoles et de classes, notamment du Cycle Trois (CE2, CM1, CM2), c'est-à-dire les classes les plus grandes de l'école primaire, en faisant l'hypothèse qu'elles représentent le bout du parcours, et que ça nous permettrait de voir les effets d'une éducation artistique dans la longue durée. Nous n'avons cependant pas négligé les autres niveaux (Maternelle, CP, CE1), mais dans leur cas, nous avons plutôt travaillé sur ce que pouvaient déjà en dire les Inspecteurs des précédents rapports d'inspection. Pour qu'il n'y ait pas trop de biais, nous avons demandé dans un certain nombre de départements, les trente derniers rapports d'inspection signés par l'Inspecteur d'Académie. Cela nous a permis de voir la place que prennent les arts dans ces rapports.

Voilà quels étaient nos objets d'observation. Nous avons par ailleurs repris l'ensemble des textes officiels, c'est-à-dire des textes d'instruction, pour une analyse précise de ce qui était dit aux enseignants et aux équipes pédagogiques et ce qui était attendu d'eux. Nous concluons d'ailleurs (et nous reviendrons sur ce point) sur le flou des conceptions qui se dégagent de ces textes, en particulier, sur l'extension des domaines dont on parle, sur la définition de ce qui serait de l'ordre du « culturel » par rapport à d'autres champs plus précisément artistiques. On constate, lorsqu'on lit l'ensemble des textes, un balancement sur cette notion : l'adjectif « culturel » désigne parfois tout ce qui peut se faire avec les partenaires qui appartiennent au Ministère de la Culture, mais dans d'autres cas, il s'applique plutôt à la nature des objets dont on parle (le culturel, c'est la littérature, la danse, le théâtre...). L'extension, le flou des termes ne facilite pas l'interprétation par les acteurs de terrain.

Un deuxième élément à souligner, c'est le fait que ces textes sont relativement nombreux à nous parler de ce qui ne relève pas directement de l'enseignement, le cœur du travail des enseignants. Il y a beaucoup plus de textes sur le périphérique (actions complémentaires, dispositifs de toutes natures), qui certes peuvent venir en appui à l'action des enseignants mais qui peuvent néanmoins induire chez eux une interprétation de l'éducation artistique et culturelle comme facultative. Quand on y regarde de près, l'institution communique sur ce qui est périphérique aux programmes.

Je voudrais passer plus de temps sur ce que nous avons vu dans les classes, de la part des maîtres comme des intervenants. Nous avons tous vu quelques moments d'excellence, mais pas seulement ; ce qui à nos yeux indique que l'on ne nous a pas conduit dans les lieux où tout va bien.

En école élémentaire, puisque c'est là que nous avons fait des observations précises, nous sommes sortis avec la conviction que ce qui marque le parcours des élèves en matière d'éducation artistique et culturelle à l'école primaire, c'est le caractère aléatoire. Dans la majorité des classes, les enseignements ne sont pas donnés avec toute la régularité que l'on pourrait attendre, les projets qu'on donne à vivre aux élèves sont choisis de manière souvent incoordonnée d'une année sur l'autre (un même élève peut être amené à vivre quatre ou cinq fois la même chose et ne rien découvrir dans d'autres domaines). Cela ne veut pas dire qu'il ne se fait rien. Il se fait des choses tout au long de la scolarité mais ces actions n'ont pas le caractère régulier, systématique, cohérent que l'on souhaiterait voir dans la formation d'un élève. Les progressions ne sont pas nécessairement construites dans ces domaines là comme elles peuvent l'être dans d'autres matières.

Quant à la qualité même des enseignements, elle n'est pas liée à la personne qui les dispense. Nous avons vu d'excellentes choses conduites par des professeurs des écoles, souvent chez ceux qui dans leur passé personnel, ont eu une formation personnelle longue, et qui leur apporte une technicité, une précision. Quand ces personnes sont par ailleurs d'excellents professeurs des écoles, les réalisations avec les élèves en sont d'autant plus remarquables. Il y a aussi d'excellents professeurs de la ville de Paris, d'excellents intervenants (DUMistes, par exemple). A l'inverse, on rencontre des intervenants dans les écoles qui paraissent très qualifiés mais dont le travail avec les élèves s'avère peu adapté à ce que l'on attend à l'école : parfois avec des sous exigences, d'autre fois avec des exigences qui dépassent de loin ce que les élèves peuvent fournir.

Notre conclusion est la suivante : ce n'est pas nécessairement le statut, le niveau de qualification, ou de formation spécialisé des personnes qui sont devant les élèves qui garantissent de bonnes séances pédagogiques. Les mêmes observations ont d'ailleurs été faites en matière de langues vivantes.

Un deuxième élément de nos observations est le fait qu'à l'école élémentaire, il semblerait que les problèmes rencontrés par les enseignants se posent différemment selon les domaines : en particulier, tout ce qui concerne l'éducation musicale semble mieux appréhendé par les maîtres, qui se représentent mieux ce qu'on attend d'eux qu'en arts visuels. Ils rencontrent beaucoup de difficultés à décrypter les programmes pour cette matière, car ces derniers ne leur paraissent pas mettre pas suffisamment clairement en avant les priorités. Ils ne se repèrent pas bien dans ces textes là, dont la richesse nuit finalement à la lisibilité pour des enseignants qui ne sont pas spécialistes du domaine. Un des éléments de nos conclusions, c'est qu'il faudrait clarifier les choses pour rendre à ce domaine un peu plus de visibilité. En outre, les réalisations en arts visuels sont perçues comme difficiles à interpréter par l'enseignant, à intégrer dans un apprentissage.

Ce qui ressort de nos entretiens avec beaucoup d'entre eux, c'est une sorte de « conflit interne » vécu par les enseignants entre la conscience, la conviction que l'éducation artistique et culturelle est nécessaire aux élèves, qu'elle leur apporte quelque chose que les autres matières n'apporteront pas (pour la formation, mais aussi l'équilibre de l'élève) et la conviction d'être incompetents pour conduire une éducation artistique et culturelle. Ils ont comme intégré cette idée qu'ils ne sont pas compétents, c'est une conviction qui n'est pas moins forte. A ce titre, il est intéressant de discuter avec des enseignants qui se sont par exemple très à l'aise dans un domaine (la musique par exemple) et qui savent conduire leur classe, mais qui peuvent se sentir démunis dans les autres domaines.

Ils ont une formation dans le domaine de l'éducation musique, ils savent conduire leur classe, ils ont des objectifs clairs, etc., mais les mêmes se sentent incompetents en arts visuels, disent ne pas savoir exploiter ce que font les élèves. Ils se contentent de les « mettre en activité », mais ne savent pas lire ce qu'ils produisent, supporter l'apprentissage, intégrer les arts visuels à une situation d'enseignement.

C'est un point à relier directement à un autre problème et à une autre de nos recommandations, qui touche à la question de la formation. Pour autant qu'on attend des choses précises des enseignants, alors il faut se mettre en situation de leur donner les moyens de faire ce que l'on attend d'eux, sans présupposer que tout doit s'acquérir dans la formation initiale (je rappelle que les professeurs des écoles sont « dix-polyvalents », c'est-à-dire qu'ils enseignent dix champs disciplinaires alors que le temps de leur formation s'est considérablement réduit ces dernières années). Il faut aussi être réaliste de ce point de vue-là.

Nous ne présupposons pas non plus que tout relève dans la formation continue dans un sens traditionnel non plus il faut des stages.

Peut être qu'il existe d'autres types de formation à envisager et nous avons quelques constats de ce côté là et quelques propositions de ce côté là. Il y a sur ce point une butée.

Nous voudrions dire également que nous savons, puisque nous l'avons appréhendé, vu et entendu, ce que les enseignants peuvent tirer d'un travail régulier que conduisent les conseillers pédagogiques spécialisés. On voit bien comment le travail sous forme d'atelier, stages, de production d'outils nourrit et aide les enseignants. Il n'est pas sur que les conseillers pédagogiques soit toujours bien mobilisés en faveur de cette aide directe aux enseignants.

Avant de conclure, je voudrais revenir sur la question du pilotage de toutes ces affaires là au niveau local. Il nous a semblé au moment où nous sommes intervenus, c'est-à-dire dans une période où il n'y avait pas d'événement de relance récente de l'éducation artistique et culturelle, que le pilotage avait souffert dans les dernières années de nombreux aléas et d'à coups. (Accents très vifs, interruption, reprise de manière décalée).

Il nous a semblé que le pilotage souffre d'éclatement, en particulier dans certaines académies. Il y a disjonction entre ce qui serait encore trop souvent de l'action culturelle détachée du travail des corps pédagogiques ; on peut parler de juxtaposition plutôt que de coordination ; ce ne sont pas les mêmes acteurs ; les directions ne sont pas convergentes

Je vais peut-être exagérer un peu, mais tout le travail partenarial (au niveau des départements, des Académies), qu'il soit conduit par les instances culturelles relevant du Ministère de la Culture, des Collectivités territoriales, des associations, tout ce travail partenarial n'est pas suffisamment mis au service d'une équité mais pourrait si nous n'y prenons pas garde, conduire à une aggravation des inégalités d'accès aux arts et à la culture sur le territoire. Le recours aux ressources de proximité peut laisser des poches entièrement vides. Renvoyer toujours à la proximité, la résolution de certains problèmes, c'est courir ce risque là.

Je voudrais souligner que nos propositions peuvent paraître parfois modestes, mais nous avons essayé de les situer sur un plan à la fois idéaliste et de manière réaliste. Nous n'avancerons pas sur ces questions de l'éducation artistique et culturelle des élèves si nous traitons le sujet toujours en soi comme isolé de tous les autres. Si nous n'avons pas clairement conscience que tout se tient dans la formation des enfants, dans la pratique des maîtres (dont on réaffirme qu'ils sont polyvalents) mais que tout se tient également dans la gestion des moyens du système. C'est-à-dire que les crédits ne sont pas extensibles ; le nombre des personnes que nous avons à notre disposition, si nous ne raisonnons pas dans ce système-là et si nous faisons de l'éducation artistique et culturelle un sujet à part, nous ne rencontrerons pas les problèmes du système. Le système ne peut traiter ce problème qu'en relation avec tous les autres. Les solutions doivent être pensées avec tous les autres, sinon nous continuerons à rêver.

Didier Lockwood :

Ce rapport est très important par son contenu. Les grandes lignes qui s'en dégagent étaient notre réflexion. Ce rapport fait émerger des problèmes par rapport à la cohérence des programmes, à l'évolution des programmes, qui ne paraît pas aussi claire que vous le souhaiteriez,

un problème aussi dans la formation initiale des maîtres, et puis ces problèmes de pilotage. Je retiendrai aussi cette problématique de connaissance, de formations entre les arts visuels et la musique, et cela serait intéressant de voir à quoi cela tient. D'où vient ce paradoxe du manque de connaissance des maîtres d'école en arts visuels, est-ce que l'on est pas là sur un terrain plus médiatique, est-ce que l'art musical n'est pas plus médiatisé que les arts visuels ?

Jean-Yves Moirin :

L'essentiel de ce qui a été rapporté par Viviane Bouysse l'a été d'une façon tout à fait conforme à ce que, nous avons pu observer. C'est la première chose que je souhaitais dire. Alors pour la question très précise que vous souhaitez poser, à savoir, qu'est-ce qui fait qu'on a apparemment plus de difficultés à enseigner les arts visuels en primaire que d'enseigner l'éducation musicale, je vous dirais très franchement que je n'ai pas à la limite très franchement connaissance de l'enseignement musical pour voir ce qui peut s'y passer précisément, mais par contre je vois où commencent un certain nombre de difficultés dans le domaine des arts visuels. Je pense que, premièrement, indépendamment des compétences des uns et des autres, formés ou pas formés, nous avons engagé une réforme des arts plastiques et visuels, qui nous a fait passer d'un enseignement où les repères étaient simples, (c'était un enseignement plutôt basé sur l'acquisition et l'usage de techniques), et que chemin faisant et pour diverses raisons, nous avons énormément intellectualisé la discipline. Cette réflexion théorique, liée aux champs et aux pratiques disciplinaires, en particulier contemporaines, auxquelles on s'attache régulièrement, fait obstacle à d'autres apprentissages beaucoup plus simples et repérés et finissent par créer un paysage très complexe pour des non-spécialistes. Or, la création contemporaine, à laquelle on se réfère en permanence, est un champ qui relève presque de l'initiation. Beaucoup de collègues enseignants ne savent pas du tout de quoi il retourne ; une meilleure connaissance de ce champ, du moins une introduction, serait nécessaire. Mais rien ne prouve non plus que de rentrer par l'événementiel, c'est-à-dire par la partie la plus superficielle des pratiques artistiques, visuelles et plastiques, soit la meilleure entrée possible. Si on ne met l'accent que sur l'acquisition technique, on laisse de côté la réflexion sur la posture à développer dans le cadre d'une acquisition de type artistique. On relève une ambiguïté entre ce que l'on peut facilement programmer comme acquisition et les méthodes permettant d'engager une posture où l'élève est dans une situation d'expérimentation, où il vit une expérience esthétique même modeste. Ce balancement entre les deux, comment le réaliser ? Doit-on le réaliser avec des élèves relativement jeunes ? Peu d'enseignants du primaire sont assez aguerris à ces pratiques pour les mettre en œuvre. Cela se développe en collège, mais dans un cadre beaucoup plus spécialisé, et donc on est forcé de constater, dans le premier degré, la pauvreté des démarches dans le cadre des arts visuels, où souvent on mime un certain nombre de pratiques, sans en comprendre les fondements, les raisons d'être. Je pense qu'on bute un peu sur ces difficultés. Nous sommes confrontés à ces difficultés de compréhension. Nous avons observé quelques remèdes proposés, tels que par exemple les interventions d'artistes, qui amènent beaucoup de sang neuf et beaucoup de dynamisme dans les équipes. Une contrepartie de ce type de dispositif, ce sont les difficultés à créer le lien avec les enseignants, c'est même souvent très difficile à établir. Ces questions très complexes nécessitent vraiment que l'on s'y penche, ce que nous faisons un peu dans le cadre des programmes d'enseignement actuellement en réécriture.

Didier Lockwood :

Merci, cela nous éclaire sur la situation actuelle. J'aimerais si possible que les acteurs du monde des arts visuels puissent s'exprimer. François de Mazières souhaitait intervenir.

François de Mazières :

Il nous semble au fond que l'on est en face d'un paradoxe, que vous avez très bien exprimé, c'est-à-dire que l'on voit que les expériences les plus réussies dans le primaire sont le fruit du travail d'enseignants qui sont très investis, peu importe leurs qualifications. Tout le monde a des exemples en tête, d'enseignants qui ont réussi à motiver des enfants, et finalement à leur ouvrir un horizon culturel, peut-être sur une seule matière artistique, mais à travers elle, c'est finalement tout le champ de la culture qui s'est ouvert. Et en même temps, se rendre compte de cela, c'est conclure à une inégalité profondément choquante parce qu'effectivement l'éducation artistique reste dépendante de la qualité, de l'investissement personnel de quelqu'un. Il y a ce paradoxe à résoudre. Pensez-vous que l'enseignement de l'histoire des arts, dont Pierre Baqué a la charge dans sa mission, peut être le moyen justement de résoudre ce paradoxe ? Est-ce que ce pourrait être le moyen de donner à tous les enfants le minimum indispensable ? Cela implique que les instituteurs doivent être formés pour être capables de donner ce minimum indispensable, dans le respect de leur liberté fondamentale. Car il ne faut pas empêcher les instituteurs qui ont une passion artistique de l'exprimer auprès des élèves, atout majeur dans la transmission.

Viviane Bouysse :

J'ai tendance à penser que cela pourrait être une voie de résolution, si Pierre Baqué obtient pour sa mission les moyens qui garantissent que ce qu'il veut préconiser va pouvoir se réaliser. Quelle formation pour les maîtres derrière ce projet ? Dans une période de la vie de l'école primaire où l'on remet fortement en cause l'efficacité de l'école pour d'autres sujets, le risque est de dire que l'histoire des arts passe après la maîtrise de la lecture, de l'écriture, des mathématiques, ce que l'on appelle les « fondamentaux ». C'est là qu'est le nœud. Or, quand on regarde ce qui se passe aujourd'hui au niveau de la formation, il n'y a pas plus de formation sur la maîtrise des mathématiques et de la lecture que sur les domaines artistiques. C'est-à-dire que l'effort que l'on sent nécessaire dans ce domaine là, il faut aussi le faire ailleurs.

Didier Lockwood :

Merci Mme Bouysse. Les acteurs de terrain en ce qui concerne les arts visuels pourraient-ils s'exprimer ?

Daniel Guyot :

Je suis conseiller pédagogique départemental en arts visuels. J'ai un parcours un peu atypique dans la mesure où j'ai été conseiller technique de l'Inspecteur académique du Val de Marne au moment de la mise en place des classes à PAC (Projet Artistique et Culturel). De ce fait, vous allez peut-être sentir dans mon discours une espèce de recul et d'amalgame par rapport aux différentes politiques qui ont été menées.

M. le Rapporteur Général m'a fait parvenir, en préparation à cette séance, un questionnaire dont le premier point traite de la multiplication des politiques et des rapports d'inspection : est-ce que la multiplication de ces rapports et de ces politiques signifie qu'il n'y a pas d'avancées au niveau du primaire ? Je remercie Mme Viviane Bouysse d'avoir clarifié les choses. Je retournerai la question en disant : est-ce que la multiplication des rapports n'aurait pas entraîné un manque de visibilité auprès des enseignants ? On peut se poser la question, entre autres sur les classes à PAC. Il n'y a plus de classes à PAC au niveau primaire dans mon département depuis trois ou quatre ans.

Je voudrais relater une expérience de terrain. Il s'agit d'un partenariat que je mène avec le musée du Louvre, et qui va s'étendre cette année au théâtre de Chaillot avec la compagnie Montalvo-Hervieu au niveau de la chorégraphie.

Ce partenariat englobe ce que l'on appelle un « Réseau Ambition Réussite », c'est-à-dire une Zone d'Education Prioritaire sortie d'un dispositif global pour y mettre des moyens spéciaux : il y a aujourd'hui vingt-cinq ZEP, et deux RAR en Val de Marne (l'acronyme y est-il pour quelque chose), celui de Champigny entre autres.

Ce qui me semble important, c'est que depuis trois ans, dix classes de ce Réseau Ambition Réussite travaillent dans le cadre d'un dispositif avec le Louvre : ils ont droit à une visite autonome au Louvre, une visite avec conférencier au Louvre, suivies d'actions dans les classes que je conduis en tant que Conseiller Pédagogique en Arts Visuels. L'ensemble de ce travail a donné lieu cette année à une exposition à la Mezzanine de l'accueil des groupes, au Louvre, et à une visite de tous les parents d'élèves (250 à 300 personnes), qui sont venus, souvent pour la première fois, visiter le Louvre avec leurs enfants.

Je souligne l'effort de la municipalité de Champigny en particulier et de la Collectivité Territoriale, qui nous ont donné les moyens pour organiser le trajet en bus de tous les parents et élèves depuis les immeubles du Bois Labbé (une commune très difficile) jusqu'au Louvre pour assister à une visite menée par les enfants.

J'attire votre attention sur le fait qu'il s'agit d'un dispositif parmi de nombreux autres dans lesquels j'interviens, un dispositif extrêmement ciblé et très particulier. Il ne concerne que dix classes alors que je suis en contact avec mille quatre cent élèves.

Un exemple sur la façon dont je travaille avec les classes. On a travaillé sur un projet qui s'appelle « Tête à tête » : je travaille avec les équipes d'enseignants, j'essaie de dégager un dispositif. Je mène au départ une action dans les classes (ce qui n'est pas forcément mon rôle, l'enseignant est avec moi mais c'est moi qui mène la séance) : on pose deux questions au élèves : « que lui arrive-t-il ? », « qui est-il ? ». Ils réalisent alors un visage en répondant à ces questions-là, dans cet ordre-là.

Ensuite en dehors de mes interventions (d'une semaine sur l'autre), l'enseignant s'empare de ce questionnement et fait composer des textes aux élèves, des productions d'écrit ; ce qui peut déjà aider à l'évaluation des activités d'art visuels. Ensuite, je reviens, ils façonnent leurs têtes, on les fait cuire, puis au cours d'une troisième séance, on place les têtes en face-à-face et on essaie de faire dialoguer les têtes. Parallèlement, l'enseignant se saisit à nouveau de ce travail et fait réaliser aux élèves des productions d'écrits sur la notion de dialogue. Il s'opère donc tout un travail sur la maîtrise de la langue. Une nouvelle étape consiste à rassembler quatre têtes, on réalise les corps, et on travaille sur la notion de groupe en sculpture. A partir de cette notion, l'enseignant fait évoluer le travail d'écrit du dialogue au récit. Je pense que cela montre, comme l'a dit Viviane Bouysse, que les arts visuels ne sont pas détachés des autres domaines. Entre autres, la production d'écrit me semble importante parce qu'elle reste évaluable, même en arts visuels. Dans une production d'écrit, on peut évaluer la manière dont le vocabulaire spécifique employé s'étoffe, la manière dont les verbes employés se complexifient. On constate une transition, au fil des productions d'écrit, des simples verbes avoir, être et faire, à des verbes qui sont de l'ordre du ressenti. Nous avons d'ailleurs mené cette même action sur un travail en danse, où on s'est aperçu par exemple que dans les productions d'écrit après un travail chorégraphique, l'enfant parle des rapports avec les autres. Il exprime verbalement des interactions chorégraphiques. On a quelque part rempli sa mission quand on arrive à ce niveau d'expression.

Didier Lockwood :

C'est remarquable. Juste une petite question pour préciser, est-ce que ces programmes sont vos programmes, est-ce que c'est vous mêmes qui mettez en place dans les classes, ou bien est-ce l'Education Nationale qui décide de la programmation de ce genre d'activités ?

Daniel Guyot :

Pour bien remettre les choses en perspective, j'interviens en tant que conseiller pédagogique, en arts visuels, mais dans un dispositif qui dure depuis dix ans et qui fut mis en place par la coordinatrice départementale. Mais ce que je propose dans mes séances, par exemple, c'est un travail que je fais avec les équipes d'enseignants, c'est-à-dire avec les dix enseignants qui sont sur un projet.

Didier Lockwood :

Tout à fait, mais j'essaie de répondre à ces problèmes de cohérence des programmes, est-ce que ce type de programme est enseigné ailleurs ?

Daniel Guyot :

Je ne sais pas si je peux répondre exactement à cette question, mais j'essaie d'appliquer les programmes de l'Education Nationale. Les compétences en arts visuels existent, mais peut-être que l'on a à se poser le problème suivant : comment au sein de l'Education Nationale arrive-t-on à faire entrer nos collègues qui ont en charge trente élèves par classe, dans ces programmes de l'Education Nationale ? Les compétences et les objectifs sont à mon avis clairement définis dans les documents d'application, mais la question se pose alors de savoir pourquoi ils sont peu relayés sur le terrain. Le rôle du conseiller pédagogique est bien souvent celui de relais, mais ils ne doivent pas être les seuls.

Didier Lockwood :

Mais y a-t-il suffisamment de conseillers pédagogiques ?

Daniel Guyot :

Je suis arrivé ce matin, et j'ai trouvé monstrueux de travailler sur cent trente-cinq écoles et avec mille quatre cent élèves. Mais en discutant avec ma collègue Mme Bourbonnais, je me suis aperçu qu'elle en a le double sous sa coupe. Je pense avoir répondu à votre question.

Alain Casabona :

Je voudrais savoir quel est exactement le nombre de conseillers pédagogiques en éducation musicale et en arts visuels. A ma connaissance, ce nombre n'évolue pas d'année en année, car je crois qu'il a fallu attendre la loi de finances de 1988 en accompagnement de la loi du 6 janvier pour bénéficier d'un recrutement d'une centaine de conseillers pédagogiques. Le Haut Conseil, parmi ces recommandations, a fortement insisté sur la nécessité d'obtenir des conseillers pédagogiques d'une autre génération qui tiendraient compte de l'extension des champs disciplinaires. Le ministre de l'Education Nationale qui nous avait reçus, M. Gille de Robien, s'était engagé à faire le maximum pour le recrutement de trente conseillers pédagogiques. Cela ne s'est malheureusement pas fait. J'aimerais que l'on dise clairement quel est le ratio de conseillers pédagogiques par école et par discipline. C'est un problème que nous comptons aborder très concrètement, que nous avons aussi abordé à l'Elysée récemment, mais aussi avec le ministre de l'Education Nationale quand nous le rencontrerons le 8 octobre.

Didier Lockwood :

Peut-être que Mme Viviane Bouysse peut répondre à cette question.

Viviane Bouysse :

Les chiffres sont de 245 conseillers pédagogiques pour l'éducation musicale et de 232 en arts visuels, pour entre 300, 000 et 320, 000 enseignants à peu près. Sachant que le ratio est très variable selon les départements : on a des petits départements ruraux qui ont peu d'enseignants, mais qui peuvent avoir jusqu'à quatre conseillers pédagogiques spécialisés, avec toutefois un vaste territoire à parcourir, et des départements où le nombre d'enseignants est beaucoup plus important et qui n'en ont pas plus de quatre conseillers pédagogiques. Par exemple, le département de la Haute Garonne, qui n'est quand même pas un tout petit département, a vu le nombre de ses conseillers pédagogiques réduit à quatre (deux en arts visuels et deux en éducation musicale).

Agnès Bourbonnais :

Je suis conseillère pédagogique en arts visuels sur Paris, et effectivement la question que vous venez de soulever me tient vraiment à cœur parce que sur Paris nous sommes trois, c'est-à-dire que j'ai douze circonscriptions, deux cent soixante écoles et trois mille enseignants. En éducation musicale, ils sont quatre. Nous étions quatre il y a deux ans, mais un poste a été supprimé suite à un départ à la retraite.

Je vais donc définir mes missions sur Paris. Nous travaillons à la fois sur des projets de circonscription, qui dépendent des inspecteurs de circonscription, et sur des projets d'école. En ce qui concerne les premiers, j'interviens sur une partie du 14^{ème}, du 13^{ème}, du 16^{ème}, un peu du 18^{ème}, du 19^{ème} et du 20^{ème}. Cela représente déjà un certain nombre d'arrondissements. Nous intervenons également sur les projets d'école, sur les projets de classe, et nous allons jusqu'à répondre à des demandes individuelles. Nous travaillons sur l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi des classes à PAC. Nos interventions se font également par le biais d'animations pédagogiques. Il y a quatre animations de la sorte et avec douze circonscriptions, il est difficile de répondre à toutes les demandes. Ces animations sont donc organisées le mercredi, et on essaie de palier à un certain nombre de difficultés.

Nous travaillons aussi dans le cadre des stages-écoles, spécifiquement, les stages T1 (Titulaire Première année) des jeunes enseignants. Sur l'ensemble des Professeurs de la Ville de Paris, une spécificité parisienne, il y a un corps spécialisé en éducation musicale, en arts visuels et en EPS. Nous avons sur Paris beaucoup de relations avec eux : nous participons au recrutement de ces professeurs des écoles, à leur formation initiale, et cette année nous allons participer également à leur formation continue, ainsi qu'au CAP. Je pense – en tous cas en arts visuels- qu'il y a une réelle préoccupation de la part de la Ville de Paris de rentrer dans le cadre des programmes de l'Éducation Nationale. Je le souligne car c'est relativement nouveau. Jusque là, ils avaient essentiellement une mission technique, (par exemple des stages poterie ou gravure), mais aujourd'hui, il y a une meilleure prise en compte des programmes. Les programmes sont assez clairs, mais les documents d'application des programmes sont en nombre insuffisant : il y en a un par classe, ce qui ne veut pas dire un par personne, et les PVP ne les ont pas forcément en main, ce qui est problématique. Donc en ce qui concerne les PVP spécialisés en arts visuels, ils utilisent deux heures d'enseignement, (sur les trois heures d'éducation artistiques inscrites obligatoirement dans les programmes). Le maître de la classe a donc un complément d'une heure à donner. Sur la question de l'histoire des arts présentée par Pierre Baqué, je pense que c'est très important et que cela va être un complément pour les Professeurs des écoles. Il existe une liste de cent œuvres qui n'est pas du tout liée à l'art contemporain, mais qui concerne la peinture, la sculpture, le cinéma, la photographie, les grandes périodes de l'histoire. Cette liste, publiée en 2002, a beaucoup de mal à être divulguée, mais je trouve qu'elle a le mérite d'exister et qu'elle est très intéressante. Ceci dit, je pense que je peux dire que je connais 95% des œuvres de cette liste, et que les enseignants en connaissent peut-être 5%. C'est là un grand décalage. Il n'existe pas d'outil pour son exploitation. Les enseignants peuvent y piocher par rapport à l'histoire, par rapport à la littérature, mais n'ont pas de reproduction. Où va-t-on trouver ces œuvres si ce n'est en se rendant dans chaque musée ?

Il faudrait créer une banque de ressources, qui ferait gagner du temps à l'enseignant lorsqu'il recherche l'information. Il serait intéressant de développer un document d'accompagnement de cette liste de cent œuvres, qui fournisse une analyse classique de l'image et des pistes pédagogiques. Il y a là un travail réel à faire, au niveau des Centres Régionaux de Documentation Pédagogique (CRDP). Nous parlions de mutualisation...

Viviane Bouysse :

Les situations sont contrastées selon les départements ; certains ont commencé ce genre de travail, en raison peut-être d'une proximité de l'œuvre, du lieu de conservation de l'œuvre. Le rapport fait allusion à ce problème de la documentation. Plutôt que d'imaginer chaque CRDP diffusant son outil à destination des enseignants, de son département, de son académie, sur les cent œuvres, pourquoi ne pas mettre en commun ce qui existe ?

François de Mazières :

Je n'avais pas connaissance de cette liste, et une base de ressources me paraîtrait un outil extraordinaire. Je parle en tant que directeur d'un établissement culturel, je vois cela comme un très bon outil, mais nous n'en avons même pas connaissance.

Daniel Guyot :

Le champ de l'architecture est référencé. Cela nous est demandé, ça m'a été demandé hier par une école de Saint Maure.

Agnès Bourbonnais :

Ce serait un vrai travail pour la formation des maîtres. Et je pense qu'il y a un outil à faire.

Christine Martin :

En tant qu'enseignante, je trouve contraignant de devoir rechercher des documents tous les soirs après le travail, en plus des préparations de cours et des corrections, qui nécessitent entre trois et quatre heures tous les soirs. On n'a pas forcément le temps d'aller sur internet pour rechercher des informations parmi lesquelles il faut trier et synthétiser. C'est d'autant plus lourd quand l'enseignant a une vie de famille qui lui demande d'être disponible

Didier Lockwood :

Il manque donc un centre de ressources, un site répertoriant les cent œuvres. Cela pourrait se faire sur format DVD. Vincent Maestracci voulait intervenir.

Vincent Maestracci :

Juste une petite incise, pour aller dans le sens des propos qui viennent d'être tenus. C'est très frappant, pour nous qui circulons beaucoup dans les académies, et dans les départements, de voir la profusion d'outils documentaires qui sont produits par les uns et par les autres, aussi bien pour le premier que pour le second degré : CRDP, institutions culturelles, Inspecteurs d'Académie, recteurs, délégués à l'action culturelle, et professeurs... il y a une profusion absolument considérable. Cependant, devant cette profusion, on conclut à une perte de temps, parce qu'en face de cela, il y a une perte de la mutualisation, de la mise en perspective de cette ressource documentaire, par rapport à des objectifs lisibles de formation des élèves. Alain Casabona nous interrogeait sur le nombre de conseillers pédagogiques ; cette question permet d'apporter un autre élément de réponse sur ce plan-là. On voit bien sur une question comme celle du nombre de conseillers pédagogiques qu'on ne peut pas considérer en soi comme un absolu, toute seule, la

question du nombre. C'est aussi la question de la mission de ces conseillers pédagogiques, et c'est la question du pilotage. Car souvent, évidemment, dans les départements notamment, lorsque des initiatives documentaires sont envisagées, concernant les arts visuels, la musique, voire autre chose, on s'appuie sur les forces vives, sur les experts – en l'occurrence les conseillers – qui, sous la responsabilité des inspecteurs, peuvent formaliser peu à peu ces projets. Voilà une mission qui nécessite beaucoup de temps, beaucoup d'énergie, beaucoup d'investissement de la part des conseillers pédagogiques. Ils parent au mieux aux difficultés qu'ils rencontrent, mais on voit bien l'intérêt qu'il y aurait pour l'institution à ce que ces missions là soient mieux pilotées au plan national, de telle sorte que l'on évite cette redondance perpétuelle entre les initiatives des uns et des autres au bénéfice d'une documentation solide, raisonnée, et qui soit en phase avec la politique d'éducation artistique de notre ministère.

Viviane Bouysse :

On a une institution pour faire cela. Il faut passer une commande claire au CNDP, au Centre National.

Agnès Bourbonnais :

Je voulais juste ajouter que dans les textes nos missions datent de 1993 : la discipline s'appelait encore Arts Plastiques. Donc il y a peut-être des missions au niveau des conseillers pédagogiques à redéfinir, et à réactualiser. Et puis, d'autre part, c'est quand même un peu embêtant de le dire, mais, c'est une réalité, moi je n'ai pas de pilote dans l'avion, là. Sur Paris...

Didier Lockwood :

M. Guyot, très rapidement.

Daniel Guyot :

Je voulais réagir par rapport à quelque chose qu'ont relevé Mesdames les Inspectrices Générales et Messieurs les Inspecteurs Généraux dans leurs rapports. Il existe des départements où les conseillers pédagogiques en arts visuels n'ont pas de lettre de mission. Moi, j'ai la chance d'avoir une lettre de mission, qui comporte quatre points très particuliers, dont la formation, et la mutualisation, en troisième point. Mais je rencontre des collègues par exemple à Arles, aux rencontres photographiques d'Arles, qui n'ont pas de lettre de mission. Dans mon cas, et comme le dit ma collègue... j'ai un pilote dans l'avion donc ça se passe bien, mais au vu de ce qu'on peut lire dans le rapport de l'Inspection Générale, les choses deviennent d'autant plus difficile qu'il n'y a pas de pilote dans l'avion.

Didier Lockwood :

C'est un manque de cohérence en fait.

Daniel Guyot :

Il faut préciser que le Val-de-Marne est un département assez particulier. Par exemple, on a le musée Mac/Val de Vitry sur Seine (un Musée d'art contemporain) qui s'est mis en place, et c'est un magnifique outil. J'ai parlé de l'expérience avec le Louvre. Au niveau de l'architecture par exemple, on peut mettre en relation ces deux institutions là, entre l'architecture du Louvre – on n'y va pas voir que des œuvres au Louvre, on va voir une architecture – au Mac / Val, (ce ne sont pas seulement des œuvres d'art contemporain, c'est aussi une architecture), il y a tout un travail global que l'on peut faire en arts visuels dans ce département. Mais il y a d'autres départements dont le pilotage est beaucoup plus lâche, comme par exemple la Haute Vienne, qui dispose pourtant de sites tels que Vacivière, Aubusson, Eymoutier avec l'espace Ribeyrolles... Mais les choses deviennent très compliquées quand un département dispose de peu de structure.

Par ailleurs nous avons parlé tout à l'heure de la différence entre musique et arts visuels, et nous a évoqué le problème de l'art contemporain. Cela me fait mal un peu quelque part parce que s'il y a bien un domaine où on utilise l'écrit, c'est dans l'art contemporain, l'art conceptuel. C'est bien dommage que les enseignants ne rentrent pas dans cet art là, car on voit bien tout de suite la maîtrise que l'on peut faire de la langue et des arts visuels.

Didier Lockwood :

Tout à fait, c'est la transversalité.

Alain Casabona :

Juste une question très rapide par rapport à votre préoccupation d'absence de pilotage. A ma connaissance, il y a eu un chargé de mission de l'Inspection Générale, M. Lagoutte, qui était le dernier il me semble, mais il n'a pas été remplacé. Qu'est-ce que l'on pourrait préconiser de façon très concrète par rapport à cette question de pilotage, quand nous rencontrerons les décideurs ?

Vincent Maestracci :

Il ne nous appartient pas d'avoir un quelconque point de vue sur la disparition des chargés de mission, qui ont marqué l'histoire, notamment, du groupe enseignement artistique de l'Inspection Générale, mais cette question du pilotage rejoint un point qui a été évoqué par Vivianne Bouysse dans son propos initial et qui est évidemment une question que nous avons traitée dans le rapport : c'est celle du flou, dans lequel nous restons depuis des années, sur ce dont il s'agit véritablement quand on parle d'éducation artistique et culturelle. Nous sommes à Paris, tous extrêmement bien informés de toutes ces questions au cœur des réflexions des responsables des différents Ministères. Dans l'Aude, par exemple, c'est une autre affaire, et ce qui est frappant, c'est qu'au-delà de quelques propos convenus sur la question, les responsables départementaux n'ont pas de référence solide sur lesquelles s'appuyer concernant l'éducation artistique et leur permettant d'engager un pilotage. Voyez, on en revient à cette affaire là : avoir un pilotage, c'est très bien, mais encore faut-il vraiment savoir ce que l'on pilote. Une des préconisations qui concluent notre rapport, vise à ce que l'on instrumentalise les programmes. Je m'explique. Pour notre Ministère de l'Education Nationale, et de façon générale en France, les programmes sont une espèce de cathédrale intouchable, mais il n'empêche que justement par là même, au-delà des déclarations politiques, des circulaires, des textes divers et variés, les programmes sont les textes les plus forts qui précisent quelle est la responsabilité des politiques publiques en terme de formation dans tous les domaines. Il faut les regarder à cette aune, semble-t-il, et aussi les instrumentaliser, en conséquence. De telle sorte qu'au-delà de l'éclatement que nous avons tous constaté dans les différents départements et académies que nous avons visitées, nous puissions par le biais de ces textes de référence pour tous les acteurs du monde éducatif, d'une part donner véritablement des outils de pilotage à ceux qui en demandent sans cesse, et d'autre part améliorer l'articulation des rôles des différents acteurs, des différents vecteurs qui contribuent à l'éducation artistique et culturelle des élèves.

Didier Lockwood :

Merci Vincent Maestracci. J'aimerais donner la parole à Catherine Tomasso, ensuite nous passerons à la musique.

Catherine Tomasso :

Je suis enseignante sur Paris et en tant que telle, je traite les dix champs disciplinaires dont parlait Mme Bouysse tout à l'heure. On ne peut donc absolument pas parler de spécialisation. Nous bénéficions à Paris de l'intervention des Professeurs de la Ville de Paris. Ils assurent une heure en musique et une heure en arts visuels, que nous complétons pour la troisième heure. Les

questions de personnes sont très importantes. Je suis un peu le contre-exemple ici car je me sens plus à l'aise en arts visuels qu'en musique, donc je ne complète pas en musique, je complète en arts visuels. Ce que présentait Pierre Baqué avec l'histoire des arts dans la formation des enseignants m'intéresse beaucoup parce que c'est cela qui nous permettra de resituer des œuvres dans leur contexte, de les mettre en perspective. Et c'est un plus que nous pourrions apporter à nos élèves, un gain de qualité par rapport à des exercices « à la manière de.. ». Cela nous permettrait de resituer le travail de nos élèves dans un contexte, dans une histoire, dans l'histoire des arts. L'année dernière par exemple, lors de la grande exposition Klein à Beaubourg, j'ai travaillé avec mes élèves sur Yves Klein. Parce que je trouvais que cela manquait, j'ai essayé de faire un peu d'histoire des arts avec eux et on a vu la *Victoire de Samothrace* peinte en bleue. Cela a permis d'étudier un petit peu l'antiquité, on met en relation les dorures de Klein avec les Invalides. On a replacé les œuvres de Klein quand on le pouvait, quand j'y arrivais moi-même, dans un contexte d'histoire des arts. A Paris, nous avons aussi la chance d'avoir beaucoup de classes culturelles proposées, c'est un atout. Je suis mes élèves du CM1 au CM2 et j'essaie toujours d'alterner en demandant d'une année sur l'autre une classe culturelle et artistique et une classe culturelle plus liée à l'histoire. Ce qui me permet sur les deux années de pouvoir offrir à mes élèves une diversité. Cette année, j'ai fait une demande pour l'atelier « matériaux et construction » à la Cité de l'architecture et du patrimoine, étant donné que cela entre dans le contexte puisqu'on est en train de démolir la moitié de notre école.

Je voulais revenir sur le sujet des progressions. C'est vrai qu'il faudrait rendre plus claire les progressions à l'école pour les arts visuels – je ne parle pas de la musique, que je traite moins. Ce qui m'intéresse personnellement dans les arts visuels, c'est que c'est justement une des rares matières où l'on peut encore avoir des libertés. C'est-à-dire que les progressions on les fait forcément en français, en mathématiques parce qu'il y a une progression évidente et il faut bien qu'on dise chaque année, ce que les élèves doivent apprendre. Mais instaurer une progression en arts visuels m'obligerait à faire la même chose tous les deux ans. Or, c'est typiquement la matière enrichissante au niveau personnel, pour laquelle on est plus libre d'organiser des choses en fonction des grandes expositions qui ont lieu à Paris. Pouvoir faire une année de théâtre, une année plus orientée sur la peinture ou la sculpture, c'est une liberté. Bien sûr il faut veiller à ce que nos élèves aient traité un peu tout dans leur scolarité. Je pense que sur les cinq années d'école élémentaire, ils peuvent toucher un peu à tout, sur leur parcours global.

Didier Lockwood :

Merci beaucoup. Je réagis par rapport à cette idée d'histoire des arts. C'est un peu une histoire de mémoire dans le fond, cette mémoire collective qui se perd... J'ai été hier en compagnie d'un groupe de jeunes d'une trentaine d'années. Et le mime Marceau nous ayant quitté, je disais donc qu'il était décédé et personne d'entre eux ne connaissait le mime Marceau. C'est là un test qui montre la grave perte de cette mémoire collective. Jacques Lasalle, vous voulez dire deux mots.

Jacques Lasalle :

Je ne sais pas très bien comment intervenir devant la richesse et l'amplitude du questionnement. J'ai été très heureux quand même d'entendre le mot théâtre quand même. A ce que je comprends, il n'y a pas de conseiller spécialisé ? Plus fondamentalement, je n'ai pas très bien compris non plus votre configuration complexe, inspecteur, conseiller, professeur polyvalent... et ce rêve du pilote, vous le situez où ? Ce serait quelle instance ce pilote, le ministère, directement ?

Daniel Guyot :

Juste sur ce point, le pilote, nous nous le situons au niveau du département. Les cinq conseillers pédagogiques du Val-de- Marne, par exemple, forment un groupe piloté par une Inspectrice de l'Education Nationale, et qui fusionne, qui coordonne leur travail. Ce pilote est sous l'Inspecteur d'académie, c'est-à-dire que l'Inspecteur d'académie l'a missionné sur le département pour coordonner le groupe.

Jacques Lassalle :

Au niveau chaque académie ? J'avais entendu parler d'un souhait de pilotage national.

Vincent Maestracci :

Je vais apporter un complément d'information sur la question du pilotage. On le sait tous, on fonctionne dans un système éducatif extrêmement complexe, et dont la complexité s'est accrue depuis le début des années 1980, avec le développement de ce que l'on appelle la décentralisation, et la déconcentration. Deux mouvements parallèles qui ont apporté des éléments de complexité qui n'étaient pas inexistantes, mais qui étaient quand même très fortement bornés auparavant. Aujourd'hui, nous sommes dans un système où l'on entend beaucoup parler d'autonomie, d'initiative, de politique académique, de politique départementale, mais on entend aussi toujours parler de politique publique, d'Etat, de politique interministérielle. Le problème est bien d'articuler tout cela. Ce problème d'articulation, de pilotage des politiques éducatives en général, ne concerne pas spécifiquement les arts et la culture, mais véritablement tous les domaines. Il est vrai qu'en cette matière, les arts et la culture posent des problèmes particuliers et spécifiques, ils sont finalement une espèce de laboratoire d'un pilotage qui se cherche et qui ne s'est pas trouvé pour l'instant. Pourquoi ? Parce que contrairement à beaucoup d'autres domaines, les arts visuels et la culture sont amenés à être pris en charge, à articuler les contributions émanant de différents départements ministériels à leur niveau déconcentré. D'autre part ces mêmes niveaux intermédiaires sont amenés à travailler avec la diversité des institutions artistiques et culturelles qui entourent les établissements scolaires. A ce titre, il est d'ailleurs de la responsabilité de l'école, me semble-t-il, d'apporter une éducation – je n'aime pas trop ce mot, mais je l'utilise à dessein – à l'usage de ces institutions, de ces structures. Le pilotage, doit se réfléchir, et nous y réfléchissons tous. Se réfléchir, certes toujours au niveau central, au niveau interministériel, au niveau de la responsabilité de l'Etat en cette matière. Cela doit aussi se réfléchir au niveau académique, mais ça ne suffit pas non plus. Cela doit se réfléchir au niveau du département, (en dépit des difficultés que créent les découpages à l'intérieur même des départements), mais aussi, au niveau de l'unité d'enseignement, que ce soit une école, ou un établissement public, dans le cadre de l'enseignement du second degré.

Jacques Lassalle :

J'ai été frappé par l'intervention de Mme Martin et de Mme Tomasso. L'une à l'évidence nous dit : « je suis professeur polyvalent, dix disciplines, quand je rentre chez moi, je ne peux pas en plus, penser, mettre en œuvre, une éducation spécifique artistique ». Par contre, chez Mme Tomasso, j'ai cru sentir que c'était quelque chose comme le ferment dans la pâte chaque année, la possibilité pour elle de s'occuper d'un autre domaine plus libre, dans ses rencontres, dans ses dialogues avec les intervenants, etc. C'est-à-dire que j'ai entendu deux choses, j'ai entendu d'une part chez certains peut-être, chez les inspecteurs généraux, le rêve d'un professeur polyvalent qui serait en mesure de prendre tout en charge et d'homogénéiser l'ensemble des enseignements. J'ai entendu aussi le rêve d'une norme, de l'accès à une normalisation, et de l'accès à une liberté dans cette norme. C'est-à-dire d'un pilotage et d'une réinterprétation très personnalisée, très subjective de cette norme par chacun des enseignants. C'est à la fois très contrariant et très riche. Il m'a semblé que vous étiez aux prises avec ce champ considérable de contradictions. Dans certains cas

on semblait vivre en attendant impérieusement les indications, comme dit M. le Président, la lettre de mission. Certains d'entre vous attendent à l'évidence la lettre de mission et d'autres aimeraient bien qu'on les laisse vivre et je pense que c'est une vérité serrée entre les deux désirs, non ?

Viviane Bouysse :

Il me semble qu'il faut se représenter deux choses différentes – et ce n'est pas de ma part la volonté de conciliation. Notre souci premier est tout de même que tous les élèves de l'école française, publique, privée, aient accès à une éducation artistique et culturelle de qualité. Au-delà de ce grand principe, les programmes, pour autant que l'on y croie, nous donnent de grands objectifs, et précisent d'une certaine façon ce que les élèves doivent acquérir aux différentes étapes de leur parcours. Je précise même que pour l'école primaire ces programmes ménagent beaucoup de liberté puisqu'en fait ils sont donnés pour deux ans, ou trois ans : ce qui est donné au fond, ce sont des objectifs de fin de parcours à deux ans ou à trois ans, des indications pour y arriver. Cela laisse beaucoup de liberté sur la manière dont on peut y arriver. C'est indispensable de toute façon, compte tenu de la variété des conditions d'enseignement. Il faut se représenter que l'école primaire française, c'est aussi bien la grosse école à vingt classes que l'on va trouver à Paris, ou dans la proche banlieue, que la petite classe unique qui rassemble des élèves de niveaux différents. Il est nécessaire qu'il y ait un peu de jeu sur la manière dont on va gérer les apprentissages dans la durée, sinon, tout le monde ne s'y retrouverait pas. Ce système ménage à la fois une égalité, puisque les objectifs sont identiques, mais aussi beaucoup de liberté pédagogique, puisque sur les moyens d'y arriver ménagent beaucoup de liberté, par exemple, dans le choix des projets que l'on va conduire – comme le disait Mme Tomasso – dans le rythme que l'on va se donner, dans l'organisation, dans le temps. Ce que nous affirmons en définitive, c'est le respect des objectifs de fin, le respect de la liberté des enseignants, mais ce que nous affirmons aussi, c'est le respect du droit des élèves. Il ne faut pas que la liberté des enseignants soit la liberté de faire simplement ce qui leur plaît. Il faut que les intérêts des élèves soient sauvegardés aussi avec cette liberté. C'est en ce sens que nous avançons l'idée qu'il faut se régler les uns les autres, se mettre d'accord sur la manière dont mettre en place les progressions. Très concrètement, il est profondément anormal que des élèves soient soumis plusieurs années consécutives pratiquement aux mêmes projets, aux mêmes activités à l'intérieur des projets et qu'ils finissent par s'ennuyer parce qu'ils ont l'impression de faire la même chose alors qu'au fond le même partenariat avec les mêmes institutions culturelles pourrait être traité autrement si seulement les équipes enseignantes se donnaient la peine de réfléchir sur les objectifs conduits à chaque étape. Il faut donc bien se représenter que ce système-la, au niveau de chaque école, ménage beaucoup de liberté, et l'intérêt des élèves, c'est que les enseignants se coordonnent dans l'usage qu'ils vont faire de cette liberté.

Il y a un deuxième niveau, et qui justifie à mon sens le pilotage départemental. D'une certaine façon, les ressources qu'on peut apporter aux enseignants sont là : de la documentation, des conseillers pédagogiques qui peuvent apporter une aide directe, des crédits, de la formation... Or, s'il n'y a pas un pilote pour attirer l'attention sur les objectifs, cette ressource se disperse, et n'a qu'un effet très limité, de saupoudrage. Si on a trois sous, on ne fait rien. L'idée serait donc de se donner, avec le pilotage, quelques grands objectifs à soutenir fortement, pour que ça ait du sens localement, en priorisant par exemple l'activité des conseillers pédagogiques. On ne va pas les laisser se disperser sur le territoire, car cette dispersion finirait par être improductive.

Il faut se poser clairement ces questions. Où sont les priorités ? Quels moyens se donne-t-on pour faire vivre les projets ? Comment faire pour qu'ils tournent – et ainsi qu'ils bénéficient à un plus grand nombre d'élèves ? Si on laisse faire les choses très librement, on se rend compte que certaines écoles montent tous les ans au créneau (pour réclamer des crédits, des formations), alors que d'autres ne vont jamais rien demander.

Egalité et équité pour les élèves doivent guider nos objectifs. Qui se soucie de ce sujet ? Il faut de l'éclatement, oui, mais il faut aussi quelqu'un qui soit garant que les projets ne profitent pas toujours aux mêmes.

Didier Lockwood :

Il faut remettre l'élève au cœur du système, en fait.

Claude Parent :

Heureusement que Mme Bouysse vient de me de donner une bonne réponse. Il faut repenser à mon avis au langage. Le langage est ce qu'on apprend en premier à l'école. On apprend à parler, à lire, on n'apprend pas d'abord le romantisme et les autres écoles de la littérature. On passe par le langage. C'est le langage qui fait non seulement le début, l'origine de la connaissance, mais fait après le lien de toute cette connaissance, la hiérarchie et permet d'affirmer la différence. Or, dans les arts, et c'est là qu'est l'ambition extrême, il est très difficile de trouver des systèmes d'enseignement, de prise de connaissance, parce qu'on a abandonné sciemment le seul embryon de langage commun, qu'est le dessin. Le dessin est le seul langage qui puisse être initiatique dans les arts, sans tomber dans l'extrême complexité. Le dessin est un langage universel et le grand drame de la modernité, c'est d'avoir abandonné cette pratique, y compris à l'École des Beaux Arts

Or, la manière dont se mettent à travailler les architectes aujourd'hui (ils renoncent aux ordinateurs pour revenir au dessin), illustre la nécessité du dessin, langage commun à tous les artistes. Il y a des univers complètement différents (les architectes, les sculpteurs, le peintre...), mais le dessin leur permet de ne pas perdre leur langage commun. Mon expérience comme élève dans le secondaire a été durablement marquée par mes professeurs de dessin, qui ont déterminé mon orientation et ma carrière d'architecte. Je regrette que le sujet du dessin ne soit pas au centre du débat et j'ai quelques doutes sur l'utilité du Haut Conseil dans la mesure où cette question essentielle n'est pas traitée.

Didier Lockwood :

On peut faire le lien entre la déconsidération du dessin en Arts Plastiques et celle de l'accord parfait en musique.

Jean-Yves Moirin :

De mon point de vue, il est bien évident que je partage grandement le témoignage de Claude Parent, à quelques nuances près. Pour moi, la passion pour le dessin ne touchait, dans les classes du secondaire, que deux ou trois personnes sur trente-cinq. Le souci de démocratie de l'enseignement supposait donc de supprimer cet enseignement.

Pour corriger ce que j'ai dit plus tôt, je voudrais dire que les liens entre les arts visuels et la musique sont forts, et que les difficultés liées à l'art contemporain tiennent à la trop grande intellectualisation qu'il nécessite, et qui ne permet pas à tous d'y accéder.

Par ailleurs, il faut savoir que dans les centres de formations des maîtres et des artistes plasticiens, on a totalement rayé voir interdit les pratiques de dessin, ce qui est préoccupant. Cela revient à confier l'enseignement de pratiques artistiques à des gens qui ne les connaissent absolument pas.

Agnès Bourbonnais :

Une remarque par rapport à cela. Dans les programmes 2002 et avril 2007, le dessin est revenu largement à l'honneur. Dans les arts visuels, Il y a donc le dessin, les compositions plastiques, les images, et l'approche d'œuvres au programme. Au sein même de la discipline « dessin », on distingue les dessins préparatoires, les croquis explicatifs, les schémas, les études de composition, les plans de fabrication, et le dessin en tant que trace. Peut-être n'est-ce pas encore revenu dans les classes, mais c'est au programme depuis 2002.

Didier Lockwood :

Je souhaite ajouter que le dessin n'est pas seulement transversal, dans les arts plastiques, avec l'architecture, avec la sculpture, il est également commun à la danse, à la musique, au théâtre et au texte. Est-ce qu'on ne parle pas ici de ce qui touche à la fonction motrice, à la neuromotricité ? L'essentiel de la pratique artistique ne serait-il pas de nous faire découvrir et connaître les possibilités de notre corps et de notre cerveau ? Je pense qu'on a trop tendance à séparer les disciplines (arts visuels, musique). Moi-même, en tant qu'artiste, j'ai une pratique plastique, et je ne pourrais pas être musicien sans être plasticien. Au-delà, le texte et le théâtre entrent exactement dans la même tendance. Je cède maintenant la parole à Mme Cotte.

Marie Laure Cotte :

Je suis conseillère pédagogique en éducation musicale dans l'Académie de Paris depuis deux ans. Nous sommes quatre conseillers pédagogiques en éducation musicale. J'ai en charge neuf circonscriptions. Nous avons un chargé de mission en musique, qui est aussi inspecteur de circonscription. Ce qu'il serait intéressant d'avoir à Paris, serait un pilotage commun aux Arts visuels et à la Musique pour l'Académie. Agnès Bourbonnais a très bien défini les missions du conseiller pédagogique. Je rajouterai que les actions les plus efficaces en musique sont, à mon sens, celles qui sont menées hors temps scolaire. Je mène par exemple une chorale d'enseignants c'est une proposition humble mais qui porte ses fruits. Les enseignants participent à des ateliers d'1H30 hebdomadaires, en dehors du temps scolaire. C'est un temps de travail, mais aussi de plaisir.

Je leur fait faire des échauffements physiques, vocaux, nous travaillons le répertoire de la renaissance à plus récemment. Ce sont des compétences qu'ils peuvent réutiliser pour d'autres activités musicale, pour le théâtre, dans les différents cycles scolaires.

Nous avons le plaisir de participer à la formation continue dans le cadre du plan académique de formation avec les professeurs d'IUFM (deux stages musique de trois semaines) et nous avons organisé également un stage en éducation musicale sur la voix. Il existe donc de nombreuses propositions, en plus des animations pédagogiques déjà présentées par Agnès Bourbonnais

Je voudrais vous parler d'un projet monté l'année dernière qui s'appelait « dire, chanter et illustrer la poésie ». Ce projet avait pour objectif de relier et de faire travailler ensemble les différents acteurs d'une circonscription. Les professeurs des écoles pouvait se saisir du projet pour travailler sur le dire en lien avec la musique (dire/chanter) et faire des liens avec les arts visuels. Cela nous a permis de travailler avec les professeurs de la Ville de Paris, c'est d'ailleurs une de nos missions sur la Ville de Paris. Ce projet a été l'occasion d'essayer d'harmoniser les progressions et les collaborations entre les professeurs de la Ville de Paris, en tant que, et les professeurs des écoles. Ce genre de projet donne lieu à des représentations (aussi bien dans les écoles, dans la circonscription, que dans les lieux culturels des arrondissements). A Paris, ce qui fonctionne très bien, ce sont les rencontres chorales, qui donnent lieu à des échanges très riches entre enseignants de maternelle et d'élémentaire.

Vincent Maestracci :

Je rebondis sur ce témoignage de Marie-Laure Cotte : ses propos recourent certaines réflexions que nous avons eues l'an passé et qui constituent les conclusions du rapport. La formation initiale et la formation continue sont déterminantes – c'est un thème récurrent et ancien – mais les concrétisations de cette ambition, quantitativement variables selon les périodes, ne se sont pas appuyées sur une réflexion suffisamment solide. La meilleure des formations, comme le montre Mme Cotte et comme nous avons pu le voir dans les différents départements, reste une

formation adossée à un objectif de projet très concret, qui concerne les élèves. Cela suppose que les professeurs s'approprient un certain nombre de compétences, de techniques et d'expériences personnelles artistiques leur permettant d'assumer la responsabilité qui est la leur dans cet enseignement. Cela semble être une idée intéressante à creuser. Le statut, la mission des conseillers pédagogique spécialisés, leur permet d'être à l'interface de beaucoup de choses et d'expérimenter. Ce que fait ressortir le témoignage de Mme Cotte, c'est que les conseillers pédagogiques spécialisés disposent d'une plus value pédagogique évidente par rapport au savoir faire pédagogique des professeurs.

Didier Lockwood :

Nous allons écouter Mme Christine Martin.

Christine Martin :

Je suis enseignante polyvalente, j'ai dix champs à travailler. Je ne fais pas partie de ceux qui ne travaillent pas le soir mais j'emmène au contraire mes élèves en sortie culturelle le week-end. Je voudrais intervenir sur la question des animations pédagogiques. Je ne connais personnellement pas le nom du conseiller pédagogique de ma circonscription. Je sais qu'il existe des animations pédagogiques dans ma circonscription mais, ma classe participant déjà à beaucoup d'activités (rallye maths, défi internet, classe découverte...), les formations se chevauchent et je ne peux pas me rendre à toutes. Une heure de musique et une heure d'arts visuels sont assurées par les professeurs de la ville de Paris (PVP). Je complète cela par de la chorale mais je ne sais absolument pas ce que fait le PVP pendant son heure. La communication est très mauvaise et je ne dispose aucune précision sur les progressions de mes élèves dans les cours de l'enseignante PVP. J'assiste cependant à cette heure pour pouvoir rebondir dessus dans le reste de mon enseignement. Je fais aussi avec ma classe de l'écoute musicale et de la chorale malgré la disposition peu pratique de la classe. Je me sers de l'activité « astronomie » pour faire écrire des contes à ma classe et l'initier à la mythologie, au théâtre et je leur fait éventuellement inventer une chanson, présentée en fin d'année, comme le reste du travail de l'année. Je n'utilise pas de plan fixe, car il faut s'adapter pour pouvoir rebondir sur ce que les enfants apportent.

Marie Laure Cotte :

Par rapport aux PVP, précisons qu'il en existe en arts visuels, en musique et en EPS. Depuis deux ans, ce souci d'une meilleure communication est un axe fort de mon travail. Certains inspecteurs de circonscription font des réunions de PVP en début d'année pour redonner un cadrage et leur indiquer qu'il est absolument nécessaire qu'il y ait des temps d'échange entre eux et les enseignants des classes dans lesquelles ils interviennent. C'est un travail qui commence à porter ses fruits dans certains lieux, même si en d'autres temps cela a pu ne pas être appliqué.

Vincent Maestracci :

Pour éclairer ce témoignage, je voudrais revenir sur un point concernant la polyvalence du maître. La réflexion actuelle des inspecteurs n'est pas de dire que les enseignants doivent être capables de couvrir les dix champs de compétence et d'être experts en tout. Cette question de la polyvalence du maître est éclairée par des débats qui ne datent pas d'aujourd'hui. Le cas du collègue, qui est un petit lycée plutôt qu'une grande école, en est l'illustration. Les politiques successives depuis une quinzaine d'années n'ont eut de cesse que de mettre de la porosité dans cette étanchéité dont on a mesuré les limites. Pour les techniciens, on a eu les parcours diversifiés, les travaux croisés, les Itinéraires de Découverte (IDD), dispositifs qui visent toujours au même objectif : croiser les problématiques, sortir les disciplines de leurs cases bien identifiées, pour développer le sens de l'enseignement dispensé. D'une certaine façon, l'enjeu de la mise en œuvre du socle commun est de cette nature, puisque celui-ci n'identifie aucune discipline directement,

mais pose des compétences toutes considérées comme transversales. D'ailleurs le décret du 11 juillet 2006 dit bien cela et précise que toutes les disciplines contribuent à l'acquisition de chaque compétence du socle. Alors tout cela, au niveau du secondaire, éclaire la question de la polyvalence, qui est consubstantielle à l'école et qui en est un point fort, à certaines conditions. La première, c'est qu'elle soit envisagée dans la diversité des situations scolaires et culturelles dans lesquelles se trouvent les élèves. Cela suppose que l'on doit considérer la polyvalence comme une polyvalence des responsabilités pédagogiques sur l'ensemble des champs qui font la cohérence de la connaissance dispensée aux élèves : j'insiste sur ce point, car cela ne veut pas dire forcément une omniscience culturelle et technique sur chacun des champs enseignés aux élèves.

Didier Lockwood :

Avant de passer la parole à Mme Satin-Marc, je voulais parler d'une opération récemment mise en œuvre, un partenariat virtuel avec un artiste, et j'aimerais avoir l'avis des enseignants présents ici. Jean-Jacques Milteau, harmoniciste, a mis au point une relation avec une classe d'un établissement primaire et un instituteur. Ils ont une relation virtuelle tout au long de l'année : il envoie des mails et des cartes postales au gré de ces voyages et devient en quelque sorte le super héros virtuel de la classe. Cela développe un imaginaire et, à la fin de l'année, il peut rencontrer les élèves lors d'un concert. Le professeur, d'une manière transversale calque son programme, sur l'ensemble des disciplines, sur cette personnalité. Ce

Marie Laure Cotte :

C'est une idée intéressante, des projets similaires ont été conduits en sciences, par exemple avec le scientifique et explorateur Jean-Louis Etienne. En musique, cela pourrait être quelque chose de porteur.

Didier Lockwood :

Le parrainage d'un artiste sur une classe peut aussi se faire en arts visuels, en théâtre pourquoi pas. Le seul problème est que mettre en place cette opération avec l'Education Nationale est difficile, alors qu'on a besoin de très peu de moyens, d'un simple site de ressources pour mettre en correspondance les artistes et les classes.

Daniel Guyot :

C'était l'idée originelle des classes à PAC (Projet Artistique et Culturel), qui consistent à mettre l'élève une fois (voire deux, ou trois) en contact avec un artiste dans sa scolarité primaire. Ceci dit, j'y mets un bémol : en participant au pilotage, sur le Val de Marne, je me suis aperçu que ce modèle va à l'encontre du principe de faire travailler les enseignants en équipe. Les opérations qui mettent en lien un artiste et un enseignant seul ne donnent pas une bonne visibilité. Il y aurait à gagner à intégrer ce type de projets dans un projet d'établissement, avec une école entière.

Didier Lockwood :

La possibilité pour l'enseignant de choisir l'artiste avec lequel il veut travailler est pourtant une manière de personnaliser les enseignements.

Daniel Guyot :

Oui, cependant je peux parler d'expérience, par rapport à un projet que je conduis sur la danse, avec la compagnie Montalvo-Hervieux à Chaillot, et en résidence à la Maison des Arts de Créteil. L'enseignante est venue vers moi pour faire un travail de rédaction d'un carnet de bord rattaché à cela. Ce travail, avec une classe de CP et une classe de Terminale, ne sera que pour ces deux classes. Cela est gênant. Sans porter de jugement sur le projet, c'est un peu compliqué.

Didier Lockwood :

Je pense que ce qui est intéressant est que justement chaque classe peut avoir un parrain différent et cela ne coûte rien, il n'y a pas de mise en place particulière, car ce n'est qu'une correspondance. Je pense donc que ce genre d'opération peut vraiment apporter beaucoup de choses et c'est également important de mettre l'artiste au centre du projet pédagogique, car ce dernier va se recentrer au sein de la société et des dispositifs éducatifs

Daniel Guyot :

Il faut également se demander à quoi cela peut-il servir pour nos élèves ? Il ne faut pas que l'éducation artistique et culturelle soit un sujet à part.

Didier Lockwood :

Les faire rêver, c'est important aussi. Ainsi que de leur donner du plaisir.

Daniel Guyot :

Tout à fait, et j'irai même plus loin que ça, c'est que cela peut développer la créativité des élèves. Et cela m'intéresse, car d'une part je suis spécialisé en arts visuels, mais aussi parce que pendant vingt-cinq ans j'ai été enseignant, j'ai passé la moitié de mon temps en CM2. Quand je travaille le dessin par exemple avec un élève et que je m'aperçois par exemple qu'un élève est en difficulté, mais à l'aise en dessin, et que pour résoudre un problème, il va faire un petit croquis. Je pense avoir gagné quelque chose. Cette créativité que j'ai essayé de développer chez un élève en difficulté avec le dessin et la peinture, avec les arts visuels et la photographie, si je vois qu'après, dans un autre domaine des disciplines fondamentales, il utilise cette créativité pour essayer de résoudre un problème ne mathématiques, j'ai gagné. C'est ce que j'essaie de développer, je n'essaie surtout pas de faire des élèves futurs artistes. J'essaie d'en faire des enfants créatifs, et j'essaie d'en faire des enfants qui savent que par exemple dans une commune, et bien il y a une école d'arts plastiques. Et peut-être que plus tard, ils retourneront dans cette école, ou bien ils y inscriront leurs enfants.

Didier Lockwood :

Merci. Je voulais donner la parole à Mme Christine St- Marc

Mme St-Marc :

Personnellement, je crois beaucoup au travail entre enseignants, notamment au sein d'une école. C'est ce que pour ma part, j'aimerais voir davantage développer. Vous parliez par exemple d'un partenariat artiste-enseignant dans des écoles où il y a vingt enseignants. Il importe qu'il y ait une émulation, et qu'il n'y ait pas qu'un seul enseignant qui soit en relation avec l'artiste. Ces possibilités d'échanges et de réflexion communes seraient également utiles pour construire des parcours d'élèves au sein d'une école, pour que par exemple les élèves ne fassent pas tous les ans « l'école au cinéma » parce que c'est le dispositif qui est proposé et qu'il est facile à proposer aux élèves, et que justement tous les domaines puissent être présentés aux élèves, que les qualités, les goûts, les choix puissent également se réaliser au sein d'une école.

Didier Lockwood :

Je rebondis sur la question des échanges entre professeurs d'école et artistes. Dans ce type de projet, ce qui est très intéressant, c'est que de mettre en phase plusieurs professeurs d'école sur le choix d'un artiste, et c'est très difficile car ils ne sont pas spécialistes. Au contraire, donner la possibilité à chacun d'eux de développer le lien avec l'artiste choisi dans sa classe permet de comparer et d'assimiler les choix avec l'autre classe. Et les élèves peuvent partager, donc on

démultiplie encore la puissance de ce genre d'opérations. Une question de Mathilde Labbé et nous allons conclure avec Pierre Baqué qui voulait faire une petite communication.

Mathilde Labbé :

Je voudrais poser une question qui peut paraître déconnectée des propos du moment, et c'est justement pour cela que je voulais la poser pour que l'on puisse éventuellement évoquer le sujet avant la fin de la réunion. Le rapport des quatre inspecteurs souligne le lien entre l'évaluation de l'enseignement dans les arts et sa valorisation aux yeux des parents, des élèves et des professeurs eux-mêmes. Et je voulais vous demander comment on pouvait mettre en œuvre cette évaluation, puisque c'est un sujet que l'on n'a pas beaucoup évoqué, et comment on peut l'envisager plus généralement.

Vincent Maestracci :

Il y a eu l'an passé, au début de la précédente année scolaire, un rapport très intéressant sur l'évaluation des acquis des élèves. Les choses se précisent un petit peu dans l'époque à laquelle nous vivons. Ce rapport concluait que, certes, cela devait être un élément de référence des politiques éducatives, mais qu'en même temps, il y avait beaucoup de chemin à faire pour que ça le devienne. Tout cela pour dire que l'école est ici devant un défi considérable, pour savoir à terme effectivement ce que savent les élèves, chaque année et à chaque niveau. La mission de l'éducation artistique est évidemment très fortement concernée par ce défi, sur lequel nous travaillons les uns les autres, et notamment à l'occasion de la réécriture de ces textes fondateurs du Ministère de l'Éducation Nationale que sont les programmes. Les programmes de l'école ont été récemment revus à la lumière du socle commun de connaissances et de compétences. Le ministre a annoncé qu'il parlerait sur l'école à la fin du mois d'octobre, donc nous verrons bien ce qu'il dira, mais il est certain que si l'on parle du collège, on voit bien que le travail de fond que nous faisons à l'occasion de la réécriture d'un programme aujourd'hui est bien plus qu'auparavant sous la pression de la question des acquis des élèves, c'est-à-dire en terme de définition d'objectifs, qui est la première des conditions pour que l'on puisse penser et organiser une évaluation qui soit réaliste à mettre en œuvre. Il y a beaucoup de chemin à faire, à la faveur d'une prise de conscience générale dans tout notre système, d'un besoin de poser les objectifs, et d'avoir des outils d'évaluation de la mise en œuvre de ces objectifs. Cela se décline en termes budgétaires et pédagogiques. C'est un énorme chantier, mais ce qui m'apparaît à la place qui est la mienne, c'est qu'il y a une prise de conscience de cette question là que je ne connaissais pas il y a encore quelques années, c'est-à-dire cinq ou six ans.

Christine Martin :

Par rapport aux évaluations, sachez que l'on en a et que l'on en fait, puisque dans les livrets de compétence que je donne à tous les trimestres à mes élèves, il y a une évaluation en éducation musicale, en EPS, et en éducation artistique et arts visuels. Nous en faisons donc tous les trimestres.

Marie-Laure Cotte :

Au niveau de la visibilité, tous les petits parisiens dans leurs livrets scolaires ont une évaluation dans ces trois domaines. Ce sont surtout les compétences à acquérir en fin de cycle dans les programmes qui sont reprises, ou tout du moins une partie, en fonction de la progression de chaque enseignant, en fonction de chaque trimestre. Et également au niveau de la lisibilité, je pense que les nombreuses représentations qui ont lieu dans les écoles, ou dans divers lieux culturels, peuvent être aussi une évaluation pertinente et une façon de prendre en compte, notamment pour les parents d'élèves, l'importance des arts et de la culture à l'École. Souvent les parents découvrent leur enfant avec un autre regard au moment des représentations.

Viviane Bouysse :

Tout le problème, je crois, sur ce sujet là, est de trouver le bon dosage et le bon niveau. Soit on en fait une entreprise quasiment bureaucratique avec un ensemble de critères, d'indicateurs, etc. qui de tout façon est une entreprise qui ne peut pas être efficace et décourage tout le monde, soit on y renonce totalement. Aujourd'hui, on peut dire qu'on balance entre une sorte d'idéal que personne ne finit par atteindre ou bien on renonce. Or, je crois qu'il faut bien penser que dans les représentations des parents et également chez beaucoup d'enfants, ce qui n'est pas évalué, au sens premier du terme, « ça ne compte pas » comme ils disent. Et si vous voulez décrédibiliser certains domaines, vous n'avez qu'à faire qu'ils ne comptent pas. Donc cela devient le moment du ludique où l'on peut se laisser aller. Cela ne compte pas. Je ne dis pas qu'il faille le valoriser avec des notes, avec des croix dans des cases à n'en plus finir. Mais il faut trouver le bon niveau tout de même. Qu'on ne sache pas dire à la fin de l'école primaire, que des élèves ont acquis quelque chose qui est dans le programme, qu'ils sont capables de chanter je ne sais combien de chansons de mémoire, c'est aussi un peu gênant. Alors même que l'élève vient de passer huit ans à l'école primaire.

Didier Lockwood :

Tout à fait, je comprends. Tout comme dans l'évaluation, je ne vois absolument pas figurer le mot rythme. C'est à travers le rythme que l'on développe la neuromotricité.

Daniel Guyot :

Ce sont des compétences de fin de cycle 3. Et c'est pour cela qu'on a des outils pour le cycle 1, cycle 2, cycle 3. Lors d'une formation, je me suis amusé à prendre les compétences entre le cycle 1, le cycle 2 et le cycle 3 et à surligner en couleur pour montrer aux enseignants du cycle 3 qu'en dessin leurs élèves ont des compétences qui doivent normalement avoir été évaluées et qui leur viennent d'un autre cycle. Je pense que le rythme est une compétence qui, elle, est évaluée dans un autre cycle.

Marie-Laure Cotte :

L'évaluation peut aussi être faite sur un autre trimestre. On peut évaluer l'apprentissage par exemple d'un certain nombre de champs concernant un trimestre, et marquer plus un travail sur le rythme, et à ce moment là, ce sera ce travail là qui sera évalué à un autre moment de l'année. Ce n'est pas forcément exemplaire, c'est une possibilité.

Vincent Maestracci :

Je me sens quand même interpellé par cette question. Une fois qu'on a dit « il faut étudier le rythme », que fait-on pour faire de la musique quand même ?

Didier Lockwood :

Cela dépend où l'on place le rythme. On peut se dire par exemple que le rythme est le premier fondement, et que l'on place le reste de l'éducation musicale sur l'appréhension et la connaissance du rythme.

Vincent Maestracci :

J'ai un commencement de réponse très imparfaite. Comme l'ont dit nos collègues, je crois que ce que l'on vise, c'est que tous les moments de l'éducation musicale, à quelque niveau que ce soit, soient des moments de musique perpétuelle, qu'on soit vraiment dans la musique en toute situation, notamment au moment de l'évaluation. Le professeur, lui, maîtrise ces situations, c'est-à-dire que dans ces moments de musique, il a un objectif, en termes de compétences ou de

connaissances à viser. En même temps pour l'élève, ça doit être un moment qui a une cohérence artistique et musicale, notamment lorsque les élèves chantent une diversité de répertoires. Il est bien entendu que cette cohérence artistique, cette qualité, cette exigence reposent sur la construction rythmique du discours... C'est extrêmement complexe.

Didier Lockwood :

Il suffit de les faire taper dans les mains, on voit tout de suite

Vincent Maestracci :

Mais en une heure par semaine, avec une classe de trente enfants, les regarder tous prend un temps considérable.

Didier Lockwood :

Dans une classe de trente enfants, j'ai l'habitude de le faire, cela se voit tout de suite s'il y en a un qui n'a pas le rythme.

Vincent Maestracci :

On est d'accord, cette évaluation est faite sans cesse par les professeurs : c'est ce qu'on appelle une *évaluation-diagnostic*. Cela permet de voir les difficultés par la classe en général, par un élève et d'y remédier soit par des actions collectives, ou des actions plus précises. Une autre question se pose : comment traduit-on ça en termes d'évaluation ?

Didier Lockwood :

Je vais laisser la parole à Pierre Baqué.

Pierre Baqué

Ca n'est pas une conclusion que je propose de faire. Je trouve que cette séance a été très instructive. Merci. Je regrette que les rangs du HCEAC se soient éclaircis au cours de la séance. Le départ de Claude Parent me prive de faire un dégagement sur le terrain, au sujet du dessin. Pour ceux qui ne le savent pas, Claude Parent est un dessinateur fantastique. La parenthèse que je fais au sujet du dessin n'est pas uniquement technique et ne répond pas seulement à Jean-Yves Moirin. On a réintroduit le dessin dans les programmes 2002. Cela a été un combat, dont j'ai fait partie. Cela a été encore plus difficile dans les concours de recrutement en arts plastiques. Je me suis battu pour qu'on réapprenne le dessin aux futurs professeurs. Il y a un problème au niveau du dessin, mais il ne suffit pas de le balayer. Le dessin établit un bon équilibre entre expression et apprentissage. Jusqu'en 1968, on a abandonné l'apprentissage et on n'a plus misé que sur l'expression : d'où à un moment l'ennui des élèves. Les élèves ont besoin d'apprendre certaines choses à un moment donné, ils en sont demandeurs. Un problème qui les préoccupe tous, c'est de savoir comment représenter l'espace. On ne leur apprend plus cela parce que beaucoup de professeurs ne sont plus capables de le faire. Je perçois le dessin comme un pont entre l'apprentissage et l'expression.

La mission Histoire des Arts qui m'a été confiée comporte quelque chose d'important et de révolutionnaire. L'histoire des arts peut faire le lien entre ce qu'à grands traits on nomme « le fondamental » (lire, écrire, compter) et « l'accessoire » (qui est devenu, pour une grande part de ceux qui nous dirigent, tout ce qui relève du domaine artistique et culturel). L'histoire des arts peut faire le lien entre les deux. Faire de l'histoire des arts peut d'ailleurs être un bon moyen d'apprendre à lire et à écrire (on change de sujet, simplement). Je vois cela comme quelque chose qui va rapprocher les communautés et les comportements, qui va arrêter la schizophrénie. Vincent Maestracci parlait plus tôt des tentatives lancées depuis des décennies tels que les travaux croisés et parcours de découverte, qui ont pour objectif fondamental de faire travailler les gens ensemble.

C'est réussi au lycée pour les enseignements où il n'y a pas de spécialistes. Ce qui se passe en histoire des arts est tout à fait exemplaire. Des professeurs de dessin, de français, de mathématiques, de philosophie, travaillent avec bonheur (c'est important) autour d'une question commune. Cette volonté de vouloir travailler ensemble peut régler un certain nombre de problèmes relatifs à l'éducation. Je remercie Viviane Bouysse pour la clarté et l'équilibre de son résumé du rapport. Aurais-je les moyens de mener à bien cette mission, m'a-t-elle demandé. Aurai-je tous les moyens ? Il faut que les politiques sachent ce qu'ils font quand ils disent vouloir mettre en œuvre un enseignement d'histoire des arts à tous les niveaux, avec des validations et des évaluations. Cela a l'importance que l'on sait pour les élèves et les parents ! Je crois aussi que pour les enseignements artistiques qui sont en souffrance, il y a peut être, s'ils prennent bien le train de l'histoire des arts, la possibilité de sortir du ghetto et de rentrer dans la communauté éducative. C'est une chance pour tout le monde sans inconvénients pour personne, si tout le monde joue le jeu. Je vais dire aux politiques, comme je vous le demande, de m'aider. J'ai besoin de vous, chacun à l'endroit où vous vous trouvez.

Clôture des débats

COMPTE-RENDU DE LA SEANCE PLENIERE DU 30 OCTOBRE 2007

Le rôle de la ville dans l'enseignement artistique et culturel périscolaire : l'exemple de la Ville de Paris

Présents

Membres du Haut Conseil

Didier Lockwood, vice-président, Françoise Ferat, Rick Odums, Bernard Pauchant

Représentants des ministères

Elisabeth Lalaut, représentante de Jean-François Chaintreau, Ministère de la Culture, Jean-Louis Nembrini, Laura Ortusi, Ministère de l'Education Nationale

Permanents du Haut Conseil

Jean-Miguel Pire, rapporteur général, Pierre Baqué, chargé de mission ; Mathilde Bertrand, Mathilde Labbé, Cristelle Terroni, chargées d'étude, Virginie Michaud, assistante de Didier Lockwood (invitée).

Excusés

Yann Arthus-Bertrand, Didier Blanc, Alain Casabona, secrétaire général, Myriam Cau, Roland Debbasch, Frédérique Dumas-Zajdela, Vincent Figureau, Christine Juppé-Leblond, Martine Kahane, Anne Kerkhove, Jacques Lassalle, François de Mazières, Albéric de Montgolfier, Françoise Nyssen, Claude Parent, Benoît Paumier.

Les travaux de ce jour prévoient les auditions de :

- M. Bernard BONNASSIEUX, sous-directeur de l'action éducative et périscolaire de la ville de Paris,
- Mme Christiane CLAIRON-LENFANT, conseillère pour le développement et l'action territoriale à la DRAC Ile-de-France,
- M. Jean-Pierre REISMANN, chef du Service du développement et de l'action territoriale (SDAT) à la DRAC Ile-de-France,
- M. Jean-Marie TOURATIER, délégué académique à l'action culturelle au rectorat de Paris.

* * *

Le Vice-président invite chacun à présenter ses missions.

Jean-Marie Touratier

Je suis délégué académique à l'action culturelle au rectorat de Paris. Je suis à ce poste depuis onze ans et j'achève ma dernière année professionnelle. Le travail que mon équipe effectue consiste à suivre tous les enseignements artistiques de la maternelle à la terminale.

Bernard Bonnassieux

Je suis fonctionnaire à la Mairie de Paris en charge depuis quatre ans et demi de l'action éducative et périscolaire, au sein de la Direction des Affaires Scolaires de la Ville de Paris. Cette sous-direction a un rôle politique, d'une part – comme son nom l'indique, elle traite de l'action éducative dans un cadre scolaire mais également périscolaire – et c'est aussi un service gestionnaire : nous finançons un certain nombre d'activités sur la ville de Paris, qui prennent en compte des particularités fortes, comme notamment l'existence des Professeurs de la Ville de Paris (PVP).

C'est une particularité de la Ville de Paris que de financer les actions éducatives du temps scolaire et périscolaire ; nous sommes les seuls en France. Sont financées également des classes culturelles, des classes « transplantées », qui ont des vocations diverses, mais où la dimension artistique est fortement inscrite.

Nous gérons ainsi toutes les actions périscolaires au service des enfants, c'est-à-dire aussi bien dans les temps qui ne sont pas des temps d'enseignement sur la journée scolaire que les activités du mercredi ou des vacances. Les centres de loisirs sont ouverts chaque jour pendant les vacances. Notre rôle est de donner une impulsion, une orientation aux activités. Ce sont bien sûr des temps de loisir, mais nous faisons en sorte que le divertissement soit lié à des apprentissages, et remette en perspective ce qui est appris à l'école. On les oriente vers des activités à dominante artistique et culturelle

Je voudrais évoquer le plan Paris-Lecture, fruit d'un partenariat entre l'académie et la Ville de Paris, qui a été mis en marche il y a une quinzaine d'années. On aura le temps de revenir sur cette question.

Christiane Clairon-Lenfant :

Je vais parler du service auquel j'appartiens. Le service du Développement et de l'Action Territoriale de la Direction Régionale à l'Action Culturelle (DRAC) d'Ile-de-France est un service transversal, qui a une mission interministérielle puisqu'il travaille dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle avec le rectorat de Paris, mais également dans le cadre de la politique de la ville, dans un souci d'aménagement culturel du territoire.

Personnellement, j'ai eu en charge depuis mon arrivée il y a huit ans les départements des Hauts de Seine et du Val d'Oise et depuis quatre ans, j'ai la charge de la ville de Paris. J'ai donc pour ainsi dire une expérience intra muros et extra muros, ce qui est tout à fait éclairant.

Jean-Pierre Reismann :

Je suis chef du Service du Développement et de l'Action Territoriale à la DRAC Ile-de-France. J'occupe ce poste depuis deux mois seulement.

Didier Lockwood :

Merci de ses présentations. Je voulais dire pour commencer qu'Alain Casabona et moi sommes allés à la rencontre de Professeurs de la Ville de Paris il y a une quinzaine de jours. J'étais enchanté de voir la qualité des cours des Professeurs de la Ville de Paris, en musique, du travail fait au niveau de la pédagogie et de la formation. Nous allons entendre M. Bonnassieux sur un état des lieux de la situation.

Bernard Bonnassieux :

Comme je le disais, l'action menée par le service auquel j'appartiens s'occupe d'action éducative sur du temps scolaire et périscolaire. Il faut reconnaître qu'il existe un certain cloisonnement administratif qui fait que nous ne sommes hélas peut-être pas assez en synergie avec la direction des affaires Action Culturelle de la Ville de Paris, qui est en train de mettre au point le schéma directeur départemental de l'éducation artistique. Il est vrai que les domaines sont encore trop séparés du fait du poids administratif. Je voudrais vous citer une phrase de la Charte Educative, adoptée à l'unanimité par le Conseil de Paris en juin 2007. La Charte éducative soutient toutes les actions mises en place par les directions des affaires scolaires, (principalement dans les domaines où le maire de Paris est son propre maître). C'est elle qui insuffle l'orientation à donner aux activités scolaires en fonction des moyens à disposition.

La citation est celle-ci : « enrichir la personnalité de l'enfant, lui offrir un accès à la culture dans son acception la plus large pour lui permettre de développer sa sensibilité et une réflexion personnelle ». Cela montre bien la voie que l'on veut engager au sein de la direction des affaires scolaires. Pour cela, nous avons différents moyens. A commencer par le corps des Professeurs de la Ville de Paris (les PVP), qui est une exception nationale. La ville de Paris entretient depuis plus d'un siècle un corps d'enseignant rémunérés par la commune mais qui agit sur le temps scolaire. Ils interviennent dans les domaines de l'éducation physique et sportive, de l'éducation musicale et des arts plastiques. Ils sont environ 230 à 240 pour chaque discipline (400 en EPS). Ces professeurs sont des cadres A, recrutés à un niveau licence, quelque soit cette licence. Les épreuves des concours de recrutement, dont le jury est toujours présidé par un membre de l'Education Nationale (le plus souvent un inspecteur) sont d'un très haut niveau dans chacun des domaines. Ils rivalisent avec les concours des conservatoires. Les PVP assurent chacun une heure d'enseignement dans leur discipline pour chaque classe élémentaire de la ville de Paris.

Ils exercent aussi des actions d'animations, dans le cadre de partenariats avec plusieurs écoles, qui montent des chorales et des spectacles d'assez haut niveau. Les institutions subventionnées par la ville de Paris mettent à disposition des moyens matériels et financiers importants, comme par exemple le Théâtre du Châtelet. Les classes sont impliquées dans la création de spectacles tout à fait professionnels. Au mois de mai dernier, les parents étaient très impressionnés de venir voir le spectacle de leurs enfants sur la grande scène du Châtelet. L'aspect éducation artistique est donc très fort, c'est un engagement qui perdure depuis longtemps et qui reste un point fort de la politique menée par la Ville.

Il existe d'autres actions dans d'autres domaines, de type plus classique, telles que les classes de découverte, qui ont un ancrage culturel et artistique prééminent. Il s'agit de découvrir le patrimoine d'une ville, d'une région de France. Un type de classe de découverte plus spécifique est le dispositif « classe à Paris ». S'étalant tout au long de l'année, elles sont centrées sur la découverte du patrimoine parisien, selon des angles d'approche variés. C'est un accompagnement de l'enfant sur le temps scolaire.

Enfin je voudrais dire un dernier mot sur le centre Paris-Lecture, géré en collaboration avec l'Académie de Paris, et qui a la particularité d'être mixte : dirigé par un enseignant nommé par l'Education Nationale, le centre mêle des enseignants et des animateurs de la ville de Paris qui mènent des « actions lecture », moments forts dédiés à l'apprentissage de la lecture, sur une durée d'une semaine. Priorité est donnée aux écoles des Zones d'Education Prioritaire. Ces actions mobilisent toute une école, tous les niveaux d'un établissement, et l'ensemble des équipes enseignantes. Cela mobilise aussi les énergies autour de l'école, librairies, bibliothèques. Les enfants se déplacent dans des institutions culturelles, rédigent le journal de l'événement... Ces « actions-lecture » sont au nombre de cent onze sur l'année.

Parlons maintenant du domaine péri et extra scolaire. La ville de Paris s'engage très fortement sur l'accueil des enfants en temps hors scolaire, c'est-à-dire les mercredis après-midi et les vacances. Actuellement vingt six mille enfants, un nombre en forte hausse, sont répartis sur les

centres de loisirs tous les mercredis. C'est un moment important pour les habituer à fréquenter des établissements culturels, les sensibiliser à une approche artistique, qu'ils n'ont pas forcément en milieu familial.

On a créé des centres de ressources pour aider les centres de loisirs : des spécialistes sont à la disposition des animateurs soit pour accueillir les enfants, qui se déplacent au centre de ressources dans le cadre d'une sortie, et bénéficient d'animations dans le domaine artistique et culturel, soit les animateurs spécialisés se déplacent eux-mêmes pour donner un autre style d'animation.

Les centres de ressources qui développent une orientation plus marquée dans l'éducation artistique et culturelle se spécialisent dans les différents domaines : en arts plastiques, lecture, musique (les PVP prennent en charge ces animations), et nous avons également la cinémathèque scolaire, qui accueille les enfants ou bien se déplace dans les établissements sur le temps scolaire. C'est une institution un peu plus ancienne. Nous essayons donc d'avoir une action à tous les niveaux auprès des enfants. Il faut bien sûr garder à l'esprit que les centres de loisirs sont principalement des espaces d'activités sportives, mais on essaie d'introduire une préoccupation artistique et culturelle dans les pédagogies.

On peut évoquer également les Classe à PAC (Projet Artistique et Culturel), qui existent depuis six ans et qui sont une forme de partenariat fort avec l'Education nationale. Les enseignants font le choix de mener un projet sur l'année avec une classe. Ce sont des actions financées à parité entre l'Education nationale et la ville de Paris. Leur gestion se fait beaucoup plus au niveau de chaque classe, dans un projet, et moins par les services centraux.

Didier Lockwood :

L'application de ce système éducatif favorise-t-il l'entrée de ces enfants dans les autres matières? Avez-vous remarqué quelque chose? Est ce que les niveaux sont meilleurs dans les classes qui sont en contact avec ce système?

Bernard Bonnassieux :

Il est difficile de répondre. L'action des PVP est présente partout. Ce qu'on essaie de faire, c'est de développer des projets communs entre le scolaire et le périscolaire. On essaie d'avoir une action forte en matière d'éducation artistique et culturelle mais aussi d'insertion sociale. Une action périscolaire en liaison avec ce qui se fait à l'école permet une mobilisation, une stabilisation des enfants. Je n'ai pas d'éléments chiffrés. On peut remarquer, à titre d'exemple, que lorsqu'il y a eu des émeutes dans les quartiers difficiles de banlieue, ça ne s'est pas étendu aux quartiers difficiles de Paris. On se dit que peut être, une ouverture et une stabilisation des enfants est permise par les actions mises en place.

Didier Lockwood :

Est-il difficile de sensibiliser les enfants en périscolaire, puisqu'on est sur du temps optionnel?

Bernard Bonnassieux :

Cela dépend des quartiers. Ainsi il y a une très forte fréquentation des centres de loisirs dans les quartiers périphériques : environ trente pour cent des élèves fréquentent régulièrement les centres de loisirs.

Jean-Marie Touratier :

Je voudrais réagir par rapport à la question des bénéfices du système. Incontestablement, les PVP, des enseignants de haut niveau, constituent un avantage significatif. Marseille et Lyon ont récemment copié le système. Il ne faut pas cependant oublier les effets pervers que ce modèle

induit. Premièrement, on a constaté que les enseignants ont tendance à ne plus être dans les classes, lorsque le PVP fait son heure de cours. C'est évidemment illégal, l'enseignant étant responsable de l'ensemble de sa classe et ne pouvant déléguer cette responsabilité. Nous avons pris des mesures fortes pour régler cela et faire en sorte que les enseignants soient non seulement présents mais actifs dans les classes et ne se contentent pas de faire simplement de la surveillance. Le deuxième effet pervers se situe, curieusement, au niveau la formation. Comme vous le savez il y a un déficit de formation dans les IUFM dans les domaines artistiques, déficit d'autant plus marqué à Paris, car le bruit court que l'on n'aura pas à enseigner ces matières, prises en charge par les PVP. Il faut résister très violemment contre ces effets pervers. Les PVP sont donc un avantage réel si l'on dépasse ces effets pervers et si l'éducation artistique est menée à deux, voire parfois à trois dans le cadre des classes à PAC : enseignant, PVP et intervenant. Ce trio peut très bien fonctionner, tout en articulant le travail de chacun dans son domaine de compétences.

Pour revenir sur la question des résultats ; ils sont difficiles à mesurer alors même qu'ils se situent au cœur des enseignements. Nous savons qu'en musique et en arts plastiques, la formation est bonne. Pour d'autres domaines, comme la danse, le problème est plus prononcé. Par exemple, pour la danse, qui a longtemps été délaissée en EPS (Education Physique et Sportive), il y a une forte demande en maternelle (mais les PVP n'y interviennent pas), mais peu au-delà, dans les cycles suivants. On avait fait, il y a quelques années, un essai de partenariat qui faisait intervenir des danseurs dans les classes, selon un système proche de celui des PVP. Cela n'avait pas pu continuer, faute de financements. Il n'y a pas de PVP en danse, ni en théâtre... des domaines où ça pourrait être précieux.

Pierre Baqué :

Actuellement les horaires d'éducation artistique sont passés de deux heures à trois heures et de trois heures aussi en EPS. Ce qui fait que la ville de Paris se trouve un peu en décalage négatif par rapport à cela et fait des efforts dans ce sens. En ce qui concerne, les IUFM, la situation va de mal en pis. Du temps des écoles normales, les temps de formation en éducation artistique s'élevaient à cent heures par an. Or, on est aujourd'hui, dans certains IUFM, à douze heures. Un autre point sur l'évaluation. Le Ministère de la Culture a organisé en janvier dernier une session importante au Centre Pompidou sur l'effet de l'éducation artistique et culturelle sur les élèves. Etaient présents des spécialistes et des chercheurs de tous les pays, notamment anglo-saxons, qui travaillent depuis bien plus longtemps que nous sur la question. Ils constataient tous un impact sur les attitudes des élèves en situation d'apprentissage : le comportement personnel des élèves était changé (les agités devenaient plus calmes, les découragés étaient encouragés, ceux qui étaient en échec retrouvaient une estime de soi...). Mais quant à la question des conséquences sur les autres apprentissages, tous concluaient qu'on ne savait pas évaluer l'ampleur de l'impact. C'est-à-dire qu'on ne peut pas affirmer avec certitude et de manière mesurée que l'élève devient meilleur dans les autres matières lorsqu'il a bénéficié d'actions d'éducation artistique et culturelles. C'est peut-être un peu décevant mais cela a été affirmé par des chercheurs qui étudient pourtant la question depuis des années.

Didier Lockwood :

Ce qui m'intéressait de savoir, c'est si cet enseignement préparait mieux à la citoyenneté.

Jean-Marie Touratier :

Oui, c'est certain. L'une des difficultés, c'est que nous n'avons aucun moyen de mesure objectif ; nous avons par contre beaucoup de moyens d'évaluation subjectifs. Nous pourrions multiplier les anecdotes au sujet d'enfants qui réussissent suite à des actions spécifiques dans le domaine artistique et culturel. Et pourtant, peut-on dire que la somme des éléments subjectifs forme un tout objectif, je ne le crois pas, bien entendu. On s'appuie effectivement sur l'élément du

mieux-être d'apparence. L'Education Nationale, qui aime les évaluations, est évidemment frustrée de cette absence d'évaluation. Nous sommes dans des données subjectives, nous savons que nous donnons tous les moyens pour le mieux-être social, ce qui est déjà considérable.

Rick Odums :

J'ai quelques questions sur la danse. J'aimerais savoir quel était le profil des personnes qui intervenaient en danse dans les écoles, comme vous venez de le mentionner ?

Jean-Marie Touratier :

Elles étaient recrutées par la ville de Paris et nous avons pris la décision d'exiger de voir le diplôme. Elles étaient recrutées sur dossier et sur prestation. Pour moi, comme pour mes collègues au rectorat, à la DRAC, et à la Ville de Paris, un intervenant est quelqu'un qui possède deux éléments : des compétences, une appétence pour intervenir en milieu scolaire, et une fibre artistique. C'est avant tout un créateur, pas un animateur culturel. Les jeunes filles (la profession est très féminisée) qui intervenaient avaient toutes déjà un passé professionnel en danse et pouvaient prouver de réelles compétences artistiques.

Rick Odums :

Est-ce qu'il ne serait justement pas intéressant d'envisager un programme précis de formation pour les diplômés des écoles de danse qui veulent intervenir en milieu scolaire ? Nous sommes gâtés sur Paris avec six écoles de formation professionnelle. Je participe à la formation du Diplôme d'Etat. Or, je constate qu'on ne cible pas du tout ce domaine de l'action en milieu éducatif dans la formation du Diplôme d'Etat.

Jean-Marie Touratier :

Ce point est important, c'est celui de la formation des intervenants. C'est un débat essentiel. Je tiens à souligner que je suis très favorable à ce type de chose. Il se trouve que nous avons évoqué ce point avec le nouveau futur directeur du conservatoire d'art dramatique, Daniel Mesguish, pour faire en sorte que soit mis en place une formation des intervenants. Cela a été initié par les écoles des Beaux arts (à Cergy Pontoise, par exemple). Il faut arriver à généraliser et étendre cela. Il faut avoir conscience qu'il est de plus en plus difficile d'envoyer des jeunes gens et des jeunes filles devant un public qui peut être très particulier (enfants malades, dans des situations sociales particulières, de niveaux d'âge divers). Il ne suffit pas d'avoir fait attention à ce qu'ils soient de bons créateurs. Il faut leur donner les moyens de devenir des intervenants capables d'animer des ateliers.

Didier Lockwood :

Derrière la question de Rick Odums, j'entends celle-ci : quel est le choix des esthétiques ? Qu'est-ce que ces intervenants vont aller prêcher à l'intérieur de l'école ? Est-ce qu'une directive est donnée, M. Reismann ?

Jean-Pierre Reismann :

Je vais essayer de répondre, avec la mise en garde que je ne suis en poste que depuis deux mois, et n'ai par conséquent pas encore toute la connaissance sur le dossier éducation artistique. Sur la question des choix artistiques de tel ou tel intervenant, j'aurais tendance à dire, premièrement, qu'il n'y a pas d'intervention clé en mains, modélisable. L'une des questions importantes pour nous, c'est de repérer tel intervenant avec son expérience artistique et tel établissement scolaire, et travailler suffisamment en amont pour que l'intervention puisse correspondre à la fois à l'expérience de l'intervenant et à l'attente de l'établissement scolaire. Ensuite, effectivement, il y a six écoles de formation dans le domaine de la danse, mais malgré ce

nombre, la question de la masse se pose : passer à un niveau de démultiplication constitue un défi. On part avec le constat d'une offre culturelle énorme, mais qui est difficile parce qu'il y a précisément un tropisme entre le rapprochement individualisé, (que nous recherchons et qui respecte le choix l'expérience de l'artiste), et le nombre démultiplié de demandes. Nous sommes obligés de faire des choix en matière de territoires, de privilégier les territoires qui, selon des critères objectifs, sont dits en situation difficile, sur le territoire parisien. L'un des axes que nous essayons de mettre en œuvre, c'est le croisement de la politique d'éducation artistique et ce que l'on appelle la politique de la ville. Paris est la seule collectivité francilienne avec laquelle nous avons réussi à dégager un volet culturel dans le cadre des contrats urbains de cohésion sociale (qui remplacent les contrats de ville).

Jean-Marie Touratier :

Je voudrais dire un petit complément. Je me garderai bien, quant à moi, de faire des choix esthétiques, cela me paraîtrait éthiquement scandaleux. Les possibilités sont telles à Paris qu'on est en mesure d'offrir une très vaste gamme de possibilités artistiques ; toutes en fait. Choisir parmi ses possibilités, c'est-à-dire restreindre le choix des enseignants, serait à mon sens scandaleux.

Rick Odums :

Je suis entièrement d'accord avec ce qui vient d'être dit sur la nécessité que les intervenants soient diplômés, mais il faut remettre le Diplôme d'Etat à sa place. Sur ce sujet des interventions artistiques, il faut garder à l'esprit que les jeunes élèves – je dis bien jeunes – qui sortent avec le Diplôme d'Etat, ne sont pas des personnes qui ont eu forcément une expérience artistique concrète. Pour moi qui suis engagé dans ce diplôme depuis dix-neuf ans, c'est un simple permis de conduire.

Jean-Marie Touratier :

C'est un élément que l'on peut discuter, bien sûr, et sur lequel il faut réfléchir. Pour aller très vite, il y a deux types d'intervenants : ceux qui ont une expérience et ceux qui n'en ont pas. On ne va pas interdire à des jeunes, sous prétexte qu'ils n'ont pas d'expérience, d'intervenir. A ce compte-là, on arrête toute la société, d'une certaine manière. Il faut savoir à un moment oser les lancer, jouer de cette découverte, de cette expérience-là, tout en les accompagnant plus finement.

Rick Odums :

Justement, c'est pour cela que je proposais une réflexion sur le Diplôme d'Etat. Il faut bien comprendre que tout ce qu'on a fait en le créant, c'était d'ouvrir un cadre de chômeurs de plus. Un nombre très important de diplômés ne trouve pas de travail. Or, le milieu scolaire représenterait pour tous ces jeunes qui n'ont pas de boulot, mais qui ont tout de même une préformation, un débouché de travail très valable. A cette condition que l'on mette en place un complément spécifique de formation pour cette sorte d'intervention en milieu scolaire. La ville de Paris serait d'ailleurs un cadre idéal pour tester si c'est une voie à exploiter. Il faudrait proposer à tous ces jeunes professeurs de danse qui n'ont pas d'emploi mais qui ont une capacité à transmettre certaines choses, la possibilité d'acquérir les clés spécifiques dont ils ont besoin pour transmettre dans un cadre bien précis tel que celui-ci.

Jean-Marie Touratier :

Sur cette question-là, non seulement j'ai des idées très précises mais on les a même expérimentées sur cette formation spécifique là. C'est un sujet en soi.

Didier Lockwood :

Peut-être pourriez-vous nous en faire part de manière écrite, pour qu'on puisse avoir des repères ? Ou rencontrer à nouveau Rick Odums, pour parler directement de ces questions ?

Virginie Michaud :

Je souhaiterais intervenir car je m'intéresse particulièrement aux problèmes de la formation au niveau des IUFM, notamment en musique. J'ai eu la chance d'assister à des classes musique et danse menées par des PVP. On parle toujours du fait que les progrès des élèves ne sont pas mesurables en termes de résultats objectifs. En effet, j'ai senti que beaucoup de choses se jouent au niveau de l'attention, de la capacité à se concentrer, à rentrer dans son corps, et sur les rapports garçon-fille, qui ne sont pas toujours simples, pour des raisons socioculturelles. Ces choses-là, à travers la danse et la pratique de la musique, sont mises en jeu dans un moment privilégié.

Mon constat est celui-ci. Les PVP passent un examen difficile, qui correspond à des compétences de haut niveau. On ne peut pas demander des choses de ce niveau à des enseignants qui sortent d'IUFM et qui doivent traiter dix champs avec des classes de vingt à trente élèves. Avec les PVP, l'enseignement artistique donné une fois par semaine est très ciblé, effectué par des gens compétents, capables de faire répondre une classe à des exercices de pratique musicale, qui ont tous les automatismes d'une pratique musicale longue. Je ne sais pas comment un professeur des écoles pourrait avoir la réactivité pour corriger la justesse, le rythme, encadrer les enfants qui ont des problèmes de concentration, avec seulement une formation complémentaire en IUFM. L'enseignement musical est de qualité dans les écoles élémentaires à Paris grâce au PVP. Je me demande comment cette qualité pourrait s'étendre au reste du territoire, dans le cadre des IUFM.

Françoise Ferat :

En réaction à ce commentaire, avec lequel je suis en phase, je voudrais dire simplement que c'est la quadrature du cercle pour pouvoir transposer aux 36000 communes de France ce qui se passe à Paris.

Didier Lockwood :

Précisément, où réside le problème d'adaptation de ce genre de système à d'autres territoires? Il existe, on le voit en ce moment, une volonté politique d'améliorer l'éducation artistique et culturelle et cela a pu être suivi d'effets sur d'autres dossiers.

Bernard Bonnassieux :

La question est avant tout d'ordre matériel. Il faut savoir que toutes disciplines confondues, les PVP représentent un effort de 85 millions d'euros par an. Seule une commune qui a les reins solides peut s'engager. Et comme il a été rappelé, les PVP n'assurent pas la totalité de l'enseignement artistique. Leur intervention couvre une heure, alors que les programmes en exigent trois. Il doit donc y avoir une synergie, une collaboration avec l'enseignant, qui est sensé faire le complément. Il va de soi que pour un enseignant qui a un spécialiste à ses côtés, c'est plus facile, mais c'est vrai qu'on ne prétend pas couvrir tout le champ de l'éducation artistique et culturelle. En dehors du système des PVP, effort financier important, tout le reste des actions menées dans le domaine artistique peut, il me semble, faire l'objet d'impulsions dans les communes. A Paris, nous avons la chance d'avoir une offre importante, de pouvoir impliquer des intervenants et mobiliser des associations. Notre ambition c'est de mobiliser toutes ces forces.

Françoise Ferat :

Bien sûr c'est une affaire de moyens. Mais chacune des collectivités fait ce qu'elle peut. Les collectivités font déjà beaucoup, parfois au-delà de ce qu'on leur demande. Il y a sur ce point une politique cohérente à mettre en place. Mais qui peut porter cela ? Qui peut définir une politique pour tout le monde ? Je n'ai pas trouvé de solution à ce problème. Il me semblait que les IUFM pouvaient répondre à ce genre de difficultés.

Didier Lockwood :

Dans l'état actuel des choses, apparemment les IUFM ne peuvent pas répondre à cette demande.

Christiane Clairon-Lenfant :

Effectivement, on ne peut pas imaginer que les élèves d'IUFM, qui sont appelés à devenir professeurs des écoles, soient en capacité de maîtriser la musique et les arts plastiques au même niveau que les PVP, même motivés par un intérêt personnel (et cela existe). On peut par contre partir du principe que l'IUFM peut être le lieu où les professeurs des écoles apprennent à être porteurs d'un projet artistique et culturel, dans un partenariat qui tire parti de l'offre territoriale. C'est-à-dire qu'il faut faire en sorte que l'approche libre des structures culturelles, qui peuvent être ressources (toutes ne le sont pas), soit plus systématiquement l'objet d'une sensibilisation. Ce n'est pas envisager les choses de façon invraisemblable que de proposer cela.

Jean-Pierre Reismann :

Je voudrais rajouter quelque chose. On a dit que l'offre culturelle sur Paris était surabondante, et que c'était là une richesse qui constituait un facteur important de son rayonnement régional et national. D'autres territoires peuvent en être envieux. Cependant, il me semble que cela ne rende pas plus facile, paradoxalement, l'action en matière d'éducation artistique et culturelle. Beaucoup d'établissements sur Paris sont des établissements publics, qui relèvent d'une tutelle du Ministère de la Culture, des établissements d'excellence dont la programmation ne vise d'ailleurs pas toujours des publics de proximité. Il est probablement plus difficile pour des responsables d'établissements culturels, des responsables d'établissements scolaires, des enseignants, de trouver facilement un correspondant, une équipe, un artiste, du fait de ce foisonnement ; c'est là un paradoxe. Il y a à travailler sur cette politique au niveau de la ville de Paris.

Pierre Baqué :

On tourne autour de la vraie question : comment faire pour que les élèves de l'école primaire en France aient une véritable éducation artistique et culturelle ? Quelle est la situation ? Quand on regarde de près, on se rend vite compte qu'ils ne l'ont pas. Globalement ça ne marche pas. Les professeurs des écoles n'ont pas de formation suffisante (ils n'en ont parfois pas du tout), ils sont, sauf cas individuels bien sûr, plutôt complexés, gênés, quand ils ont à faire un cours en éducation artistique et culturelle. Une des solutions a été de recourir à l'intervention d'artistes. Mais va-t-on trouver, pour les 300 000 classes d'élémentaires, 300 000 artistes intéressés par cette question ? Même en rabaisant ce chiffre au nombre d'établissements du premier degré, cela reste une demande énorme. Quel est l'artiste, le créateur, à supposer qu'il soit volontaire, qui va pouvoir trouver le temps nécessaire à l'intervention ? Encore faut-il qu'ils aient au moins une formation à l'approche de l'intervention en milieu scolaire, de sorte qu'ils n'arrivent pas en terrain complètement étranger, et dont ils ont parfois un mauvais souvenir. C'est difficile. Une des solutions abordées en 1984, a été la création des Centres de Formation des Musiciens Intervenants, les CFMI, il y en a eu neuf au départ mais aucun n'a été ouvert depuis. Il y a à peu près 2200 diplômés, ce qui n'est pas suffisant. Il semblerait qu'ils soient de bonne qualité. La plupart

souhaiterait d'ailleurs partir du côté du conservatoire, compte-tenu des conditions qui leurs sont faites par l'Education nationale. L'objectif est donc manqué. Je ne pense pas que la solution de la ville de Paris, qui est exceptionnelle, puisse répondre à tous les besoins sur l'ensemble du territoire national, sauf à trouver des modèles de mutualisation. Cela impliquerait que la question soit abordée au niveau politique.

Jean-Miguel Pire :

J'ai une question à Bernard Bonnassieux. On en parle comme d'une évidence depuis le début, mais finalement qu'est ce qui justifie le volontarisme historique de la Ville de Paris dans le domaine de l'éducation artistique?

Bernard Bonnassieux :

Dans le domaine des PVP, c'est tout simplement un engagement social fort à la fin du XIXe siècle. C'est la principale préoccupation, dans le mouvement de l'école pour tous, avec Jules Ferry, d'avoir une ouverture culturelle pour tous les enfants de Paris. La fin du 19^e siècle a eu des ambitions culturelles et sociales remarquables, d'une manière générale, dans le domaine de l'éducation mais aussi dans le domaine architectural (le métro, les égouts, le réseau de canalisation d'eau sont tous conçus à la fin du 19^e siècle). Les ingénieurs avaient des perspectives d'aménagement à long terme, sur plus d'un siècle.

Didier Lockwood :

On va entendre M. Touratier

Jean-Marie Touratier :

Je voudrais évoquer trois paradoxes, qui me semblent spécifiques à Paris. Le premier a été effleuré par M. Reismann tout à l'heure, c'est le paradoxe du riche. Nous bénéficions évidemment d'une situation exceptionnelle, où l'on peut dire que d'une certaine façon, les ressources culturelles sont illimitées (j'entends par ressources les structures qui vont de l'association jusqu'aux grands théâtres nationaux). Voilà la réalité, celle d'une richesse infinie. Or, cette richesse ne rend pas les choses plus faciles. Cela veut dire concrètement, qu'il faut en faire plus pour en avoir un peu moins. Le taux de réactivité d'un enseignant de Paris est plus faible que celui d'un enseignant de banlieue toute proche parce que ce dernier a des impératifs sociaux et humains qu'on ne ressent pas sur Paris. Pour construire un partenariat avec un établissement parisien, il faut faire un gros effort qu'il n'y a pas besoin de faire dans l'académie de Créteil. Cette richesse entraîne par ailleurs des conséquences. Je vais faire une petite observation sur une note de rapport du recteur de l'académie de Paris. Elle comporte une petite erreur puisqu'il y est dit que « la ville de Paris a mis en place des habitations pour les intervenants. » La ville de Paris n'y est pour rien, c'est moi qui l'ai fait. Et pourquoi l'ai-je fait ? J'ai créé une habilitation pour les intervenants parce qu'il faut bien comprendre que cette richesse peut avoir des conséquences dramatiques. Potentiellement, n'importe qui peut s'autoproclamer partenaire intervenant de l'Education nationale. Quelle garantie avons-nous ? Comment contrôler que les règles soient respectées ? Cette habilitation est annuelle, renouvelable, ce n'est pas un agrément. Nous rencontrons des centaines d'intervenants à qui nous faisons passer des tests concrets, afin d'être sûrs que la personne dispose des compétences professionnelles, artistiques, mais aussi humaines et sociales (il faut éviter les sectes) pour pouvoir intervenir en milieu scolaire.

Le second paradoxe est celui de la proximité et de l'éloignement. En effet cela peut surprendre, mais Paris est une petite ville, c'est une petite académie géographique. C'est un espace restreint. Concrètement, cela signifie que les élèves ne connaissent pas le lointain – il faut les y emmener –, mais ils ne connaissent pas non plus le proche, et il faut le leur faire découvrir également (en impliquant les associations locales). C'est un mécanisme complexe à développer.

La DRAC nous aide sur les actions de proximité, et c'est très précieux. Il faut cependant développer conjointement les actions sur le lointain et sur le proche, et ne pas jouer tout l'un ou tout l'autre et s'enfermer ainsi. C'est un système dialectique du loin et du proche.

Il faut rajouter à cela un constat simple : la géographie de Paris fait que les arrondissements plus périphériques du Nord et du Sud ont une situation sociale qui les éloigne plus du culturel que les arrondissements du centre. Or, ce sont aussi les arrondissements les plus peuplés, la priorité est donc évidente : il faut aller là où on est le plus éloigné de la culture. Par conséquent, c'est là qu'il faut aller chercher des structures culturelles pour monter des partenariats.

Le troisième paradoxe est moins visible. Nous disposons à Paris de moyens extraordinaires mais nous ne disposons pas de correspondant des centres d'art et nous n'avons pas non plus de compagnie en résidence (en danse, en théâtre). Le travail dans la continuité, avec un partenaire qui construit et réalise un projet, devient donc plus difficile. Nous avons monté dans un premier temps des projets en musique avec l'Opéra de Paris et l'orchestre de Radio France. Cela a très bien fonctionné, ce sont des structures qui nous ouvrent leurs portes et leur travail. Ce qui est intéressant, c'est l'évolution du dispositif.

Quelles conséquences tirer de tout cela ? Premièrement il me semble que mon rôle est d'aller toujours dans la voie de l'expérimentation. Nous pouvons profiter de ces moyens très riches à notre disposition pour faire des expériences nouvelles, tester et chercher de nouvelles choses.

Le premier type d'expérience, c'est celles que nous pouvons réaliser avec un partenaire nouveau. En ce moment, c'est naturellement le Centre National de l'Histoire de l'Immigration. Mais je voudrais m'attarder sur les actions menées avec le Musée du Quai Branly. Nous avons signé une convention avec le Musée du Quai Branly au moment où était désigné l'architecte. Nous pensions en effet qu'il était intéressant de suivre le processus de la naissance du musée à son ouverture. Nous avons pu ainsi aider le partenaire à construire son projet pédagogique général, avec l'objectif de permettre ensuite à l'ensemble du public scolaire – à l'échelon national – de venir fréquenter ce lieu dans les meilleures conditions sur ce lieu et de le fréquenter en bénéficiant de moyens pédagogiques importants. Cela nous permet aussi d'avoir des liens plus forts avec cet établissement culturel.

L'autre point concret de notre travail, c'est l'invention de dispositifs nouveaux. Nous essayons de voir ce qui pourrait se faire de nouveau. Je ne vais pas m'étendre sur le sujet, mais c'est un point sur lequel je suis attentif.

Un troisième point essentiel, c'est la question de notre travail avec les partenaires institutionnels « lourds », comme par exemple le Louvre. Que faire avec ce genre d'établissement qui accueille déjà un nombre d'élèves très important ? Va-t-on leur rajouter encore 1500 scolaires ? Je vais prendre la métaphore du sur-mesure et du prêt-à-porter. Nous aidons nos partenaires culturels à construire un prêt-à-porter, c'est-à-dire un instrument de travail qui permette à toutes les classes de France de venir travailler sur le site dans les mêmes conditions d'accueil. En contrepartie, je demande à nos partenaires s'ils acceptent d'entretenir une relation particulière avec nous, sur des projets spécifiques. Avec le Louvre, nous avons demandé s'ils pouvaient ouvrir les portes de leur auditorium à nos élèves. Ils ont accepté et leur programme comporte des animations pour les scolaires. Lorsque Tony Morrison se déplace à Paris, et qu'on nous propose de travailler avec elle, nous cherchons bien évidemment à en faire bénéficier les élèves en construisant les dispositifs et les éléments concrets qui permettent de profiter de cet avantage. Tout ce que nous faisons sur Paris doit pouvoir être développé – mutatis mutandis – avec d'autres institutions, dans d'autres situations, ailleurs en France.

Nous avons monté le programme « Chaillot nomade », avec la compagnie de danse de Dominique Hervieux. Il consiste à mettre en rencontre, de manière un peu surréaliste, des rappeurs et la statuaire égyptienne. On invente là quelque chose, qui est réalisable, puisqu'on a les moyens de dépecer les élèves dans les salles égyptiennes. Mais on se demande toujours comment faire en sorte que ces concepts soient étendus à d'autres endroits ailleurs en France, où les ressources sont

moins nombreuses. L'expérimentation, c'est faire en sorte qu'une action qui fonctionne dans des conditions particulières, puisse s'adapter et se développer dans des conditions peut-être différentes. C'est un point extrêmement important.

Un autre point clé, c'est l'équilibre entre quantité et qualité. Comment faire en sorte de ne pas perdre la qualité quand la fréquentation des élèves augmente ? Prenons un exemple précis sur Paris. Nous avons un énorme succès dans le dispositif, ancien maintenant, de « l'école au cinéma ». Ce dispositif associe le Centre National du Cinéma, les collectivités territoriales et le rectorat ; il concerne aujourd'hui mille deux cent classes. Somme-nous certains d'avoir la même qualité que quand nous avons huit cent ou neuf cent classes ? Si c'est non, alors on arrête. On atteint aujourd'hui la limite au-delà de laquelle on perd la qualité. Cette question, je l'ai constamment en tête. L'autre avantage sur Paris, c'est que je peux offrir des solutions de compensation aux enseignants à qui je dois refuser une inscription sur un dispositif saturé.

Je voudrais vous parler d'un exemple typique d'expérimentation, sur la Ville de Paris. Je suis en lien depuis trois ans avec la Mairie du XXe arrondissement, et nous travaillons ensemble sur le lien entre temps scolaire et hors temps scolaire. J'ai sur ce point une position précise, et je le conçois comme un continuum. L'évolution de la société fait qu'on ne peut plus considérer ces deux moments (temps scolaire et hors temps scolaire) séparément. Avec la Direction des Affaires scolaires (notamment Eric Ferrand) et les élus du XXe, nous avons inventé un dispositif qui fonctionne très simplement, et qui consiste à faire se rencontrer des enseignants (de collège, école ou lycée), les chefs d'établissements et les responsables d'associations de proximité, pour réfléchir à ce qu'ils peuvent mettre en place ensemble.

La question se résume à cela : comment tisser des réseaux ? L'évolution actuelle sur l'accompagnement scolaire et sur le hors-temps scolaire confirme qu'il s'agit d'un sujet essentiel. L'accompagnement scolaire va créer une demande considérable. Sur cette question d'augmentation du nombre, le bilan des classes à PAC (Projet Artistique et Culturel) nous a permis de nous rendre compte que, contrairement aux craintes originelles, nous avons pu répondre à la qualité, avec des partenaires compétents, malgré le nombre très important de la demande.

Pierre Baqué :

Comment allez-vous vous engager dans l'accompagnement scolaire, ce qu'on appelle les « orphelins de seize heure », avez-vous un projet ?

Jean-Marie Touratier :

Oui, il existe un projet, nous sommes trois à y travailler. Je vous rappelle que l'idée du « 17h-19h », c'est d'ouvrir des activités, de trois types, pour les élèves volontaires après l'école : aide aux devoirs, sport et culture. La question qui se pose est moins une question de ressources (nous les avons, les partenaires ont répondu favorablement), mais c'est de trouver les moyens de faire en sorte que les enseignants osent s'engager. Comment gagner cette part des enseignants qui n'ont jamais fait d'action culturelle ? C'est à nous de faire des offres et de proposer des aides à l'élaboration d'un partenariat. Mais qui propose en premier ? C'est un jeu d'équilibre complet. L'accompagnement éducatif, lancé par le gouvernement, concerne trente trois collèges sur Paris. Il faut que nous soyons présents sur le champ du culturel. Nous avons des concurrents (légitimes), qui sont le sport et l'aide aux devoirs. Pour soutenir le développement de l'éducation culturelle, il faut faire passer le message auprès des enseignants et aller au-delà de leurs craintes, leur donner les moyens de réaliser un projet artistique et culturel, et d'intéresser par là les élèves. Si nous ratons cette chance là, nous ratons une réalité sociale.

Didier Lockwood :

Justement, comment sensibiliser suffisamment les enfants et les amener à suivre ces nouvelles heures, qui restent de l'optionnel ? Sans volonté ou stimulant parental, c'est plus difficile. Va-t-on parvenir à attirer dans ces créneaux horaires ceux qui en ont le plus besoin ?

Jean-Marie Touratier :

Il est vrai que comme à tous les niveaux de la scolarité, on risque d'attirer les meilleurs élèves, qui suivent ces cours dont ils n'ont pas vraiment besoin ; mais on peut encourager toutes les structures et partenaires de proximité à travailler avec nous, car ce sont elles qui captent tous ces jeunes gens et jeunes filles en déshérence hors temps scolaire. Ces jeunes, nous pouvons les aider, les accompagner. Les associations les connaissent par d'autres activités, impliquons-les. La question est de savoir comment monter un réseau qui arrive à prendre dans son filet les jeunes et les familles. Il faut davantage de perméabilité entre les structures associatives et les établissements scolaires. Cette perméabilité manque, en raison d'une certaine méfiance entre les acteurs, une méfiance qui vient en particulier de l'Education Nationale. La réponse trouvée dans le XXe arrondissement a pris la forme de réunions de quartier, avec les élus, où tous les acteurs se rencontrent.

Didier Lockwood :

Est-ce que ces heures pourraient se produire en dehors de l'école ? On voit bien que les élèves qui y vont de manière forcée le matin, s'en échappent dès que la cloche sonne. Comment les retenir encore un peu plus dans le cadre de l'école ? N'est ce pas là un problème ?

Jean-Marie Touratier :

La réponse est double. Après les cours de l'après-midi, on ne peut pas déplacer les enfants très loin, les emmener visiter quelque chose. Par contre, le matin, (le mercredi et samedi seront bientôt libérés), on peut envisager des déplacements. Il faut inventer des dispositifs qui correspondent au mieux aux contraintes. Toutes ces questions doivent trouver leur solution pas à pas, tout est à faire.

Françoise Férat :

Je voudrais attirer l'attention du Haut Conseil sur le fait que ce dispositif ne s'appliquera que dans les zones urbaines ! Comment mener une telle action en milieu rural, ne serait ce que sur la question du transport scolaire ? D'emblée, on écarte un nombre extrêmement important d'enfants sur un dispositif fort intéressant qui pourrait être encore un moyen supplémentaire de sensibiliser à l'éducation artistique et culturelle.

Jean-Pierre Reismann :

Quelques réflexions sur ce que vous avez dit, Madame, et ce que vient de dire Jean-Marie Touratier. Nous avons récemment lancé une action pour laquelle la Ministre de la Culture et de la Communication s'est engagée, et à laquelle nous souhaitons que la culture puisse s'associer. Effectivement, pour la première année, les collèges et lycées de zones rurales ne sont pas inclus prioritairement dans le dispositif. Mais, si j'ai bien compris la circulaire de M. Darcos, nous sommes dans une logique de généralisation à court et moyen terme. Cette année, à la rentrée des vacances de la Toussaint, le dispositif est lancé dans les collèges qui sont en zone prioritaire. Dès l'année prochaine, l'objectif est d'élargir à l'ensemble des collèges et, ensuite, en deux ans, au primaire et au second degré. Cette proposition suit une logique de généralisation progressive.

Est-ce que ce sera la fin du volontariat ? Non, ce dispositif reste fondé sur une logique de volontariat et cela ne devrait pas changer. Je pense qu'il y a sur cette question une réflexion plus large encore à mener. Nous sommes, nous, très concernés par le volet éducatif, mais il y a aussi ici

un acte assez fort sur le temps de l'enfant, à l'école et en dehors. Il est aussi possible de sortir les enfants de l'école en partenariat avec des établissements culturels de proximité, mais on ne peut pas aller très loin en deux heures, comme le disait Jean-Marie Touratier. Cependant, il me semble que cette proposition permet aussi d'aider l'enfant à s'approprier l'espace de l'école, un espace qui est souvent associé à des difficultés. Et, sans me substituer au représentant de l'Education Nationale, sans parler à la place du Ministre, je pense que cela participe aussi d'un projet de rééquilibrage entre l'apprentissage et la pratique.

Pierre Baqué :

Je suis très favorable à cette proposition mais j'y vois une difficulté. Le risque n'est pas si important pour l'aide aux devoirs, où le lien avec ce qui est fait dans la journée sera évident, ni pour l'EPS, qui permettra de libérer des tensions ou des blocages physiques de la journée. Pour l'éducation artistique et culturelle, c'est différent. Je crains que cela ne devienne un peu une « rigolade », pour des enseignants qui sépareront cela de ce qu'ils font habituellement dans leurs cours. S'ils le voient comme un supplément permettant de gagner davantage d'argent, le risque est qu'ils ne le prennent pas au sérieux. Il faut une formation pour cela. Si l'on ne fait qu'utiliser les locaux sans véritablement organiser ce qui s'y passe, on va vers une pratique qui risque d'avoir peu de valeur et de coûter tout de même très cher aux contribuables.

Jean-Marie Touratier :

Cela ne nous a pas échappé. L'activité amusante et ludique, ça n'est pas ce qui m'intéresse. Il faut une construction, une volonté, une structuration. Par conséquent, nous allons demander aux équipes de faire un projet avec un partenaire. Elles devront trouver ce partenaire pour faire leur projet, sachant que nous pourrions les aider dans cette recherche et cette élaboration à deux. Nos partenaires culturels, comme la DRAC peut en témoigner, ont répondu immédiatement favorablement à cette proposition. Il faut à présent concrétiser cette volonté.

Didier Lockwood :

Est-ce que les résidences d'artistes que nous avons évoquées pourraient entrer dans ce cadre ?

Jean-Marie Touratier :

La première réponse que je ferais, c'est que nous avons une liste de personnes habilitées dont nous savons qu'elles ont les compétences nécessaires. Le parrainage de grands noms, c'est à la fois formidable et très difficile. Cela peut attirer ou bien faire fuir, cela n'est pas la panacée, c'est un moyen. Pour vous donner un exemple de ce que nous faisons avec des personnalités importantes, je prends l'exemple de Pina Bausch, dont une œuvre est au programme. Nos élèves, à Paris, sont les seuls à avoir vu un spectacle de Pina Bausch. Cela donne peut-être de meilleurs résultats au Baccalauréat, mais cela crée surtout des jalousies. Lorsque le jury du Baccalauréat était composé d'enseignants des banlieues proches, nos élèves de Paris ont été sous-notés. C'est pourquoi il est nécessaire de faire attention. Certes, je suis heureux de connaître des gens de qualité qui peuvent venir parler dans ma classe mais c'est à manier avec précautions : toute séduction est bonne pour amener aux arts, mais au quotidien, c'est un travail différent, il faut prendre en compte la manière dont on doit « mettre les mains dans le cambouis ».

Didier Lockwood :

On parlait de ludique et de plaisir dans l'approche de la pratique.

Jean-Marie Touratier :

Le plaisir et l'amusement ne sont pas la même chose. Le plaisir est un mot tabou, que les enfants n'aiment pas, mais qui est pour nous une réalité fondamentale.

Didier Lockwood :

Pour moi, on « joue » de la musique, c'est un amusement, il n'y a pas de plaisir sans amusement. Je crois qu'il faut qu'on soit le plus sensible possible à la frange de ces jeunes gens qui n'ont plus d'accès sensible à la culture. Aujourd'hui, leur seule vérité, leur seul accès à la culture, c'est l'audiovisuel, ce qui est « vu à la télé ». Notre rapport le souligne clairement : l'industrie de la culture fait que ces jeunes gens sont sensibles à une certaine esthétique et pas du tout à une autre parce qu'ils ne la connaissent pas. Or, aujourd'hui, ce qui compte, ce n'est pas la qualité artistique mais la célébrité de la personne en jeu. Pour attirer, aujourd'hui, on est obligé de prendre en compte cet élément médiatique de la reconnaissance audiovisuelle. Comment alors attirer ces jeunes vers des choses qui leur sont complètement étrangères, et qui font partie, pour eux, d'un univers « ennemi » ? Il y a une fracture sociologique et culturelle et je pense que, pour les attirer, il faut user d'appâts détournés.

Jean-Marie Touratier :

Toutes les ruses sont bonnes, c'est évident ! Je l'ai dit tout à l'heure quand je parlais de séduction, mais quelle séduction ? Il faut que cette séduction attire, mais il faut aussi qu'elle garde. Pour l'audiovisuel, je ferai deux remarques. D'abord, le rapport que ces jeunes ont à l'audiovisuel est celui de l'immédiateté. Ce que nous leur apportons au contraire, c'est de leur montrer que, ne serait-ce que pour faire cela – la « Star Ac » par exemple – il faut du travail, des doutes, des échecs, des difficultés... On voit bien ce que cela peut donner en termes citoyens : c'est exceptionnellement riche et dense. L'autre élément, c'est qu'objectivement, nous n'étudions pas assez l'image, son sens et sa substance, à l'école.

Didier Lockwood :

C'est très clair, nous l'avons d'ailleurs inscrit dans notre rapport. Pour terminer, vous parliez tout à l'heure de la notion de travail. Elle est effectivement nécessaire, mais on ne peut l'inculquer sans y adjoindre le plaisir, l'amusement dans le travail. Donc si l'on dit d'emblée aux jeunes, dans le cadre de ce programme, que l'on va leur apprendre le « travail », d'une manière abrupte, ne pensez-vous pas que c'est risqué ?

Jean-Marie Touratier :

Je vais donner un exemple qui inclut la DRAC. Nous avons mis pendant trois ans un écrivain en résidence au collège Utrillo, certainement l'un des collèges les plus difficiles de Paris. Il y avait son bureau et y écrivait. Les jeunes gens et jeunes filles y passaient et lui demandaient ce qu'il faisait. De fil en aiguille, ils se sont confiés à lui sur leur travail d'écriture. Cette approche de côté, pas frontale mais détournée, semble fructueuse. Elle ne s'est pas faite par la notion de « travail » mais par la confiance, le secret et l'échange. On a passé l'obstacle de l'étape frontale sur un objet difficile : lire et écrire. Ces élèves là n'écrivaient pas et ne lisaient pas non plus. Ils sont arrivés à lire et écrire parce que c'était d'eux qu'il était question. C'est ce renversement qui est important. Il faut comprendre que nous sommes les seuls, quand nous nous occupons d'éducation artistique, à nous occuper de l'individu, du sujet, de la personne dans son intimité et dans sa richesse. Cet individu n'est pas un sujet supposé apprendre un savoir, c'est un sujet qui a un savoir que nous nous chargeons de développer et d'ouvrir.

Didier Lockwood :

Cela va tout à fait dans le sens des préconisations du Haut Conseil, qui a proposé de réserver un espace dans chaque établissement qui soit un lieu de résidence artistique, théâtrale, musicale, avec lesquelles les élèves seraient en contact de manière récurrente. Je crois qu'on ne peut pas négliger aujourd'hui cette notion d'exemple.

Christiane Clairon-Lenfant :

Je pense qu'il faut de la lucidité. Il faut faire du parrainage médiatique un usage clairvoyant. On voit bien quel pourrait en être le risque mais il ne faut pas pour cela s'en priver. Relativement à ce que craint Pierre Baqué – l'idée de l'éducation artistique et culturelle comme « cerise sur le gâteau » – il faut, si l'on veut éviter cela, partir de ce qu'il existe de construit et de solide en termes d'action culturelle dans l'établissement. C'est pour cela que nous avons ressenti l'urgence de faire démarrer les projets dès la rentrée des vacances de la Toussaint, en s'appuyant sur les structures culturelles déjà présentes dans des cadres comme ceux des Ateliers artistiques. Nous voulons impliquer davantage nos partenaires dans un souci de cohérence, que ce soient les structures de proximité ou les établissements publics, qui sont fortement invités à prendre en compte cette dimension de l'action culturelle. Jean-Marie Touratier faisait référence à ce qui s'est passé au Collège Utrillo. C'est une expérience qui a duré trois ans et que nous avons accompagnée en croisant des procédures : les ateliers artistiques – dispositifs que l'on connaît bien –, une résidence qui s'appuyait sur des moyens qui sont ceux du dispositif « école ouverte » et également un soutien du fait que cet établissement est classé dans un territoire « politiques de la ville ». Nous avons conjugué ces budgets, et cette expérience a été exemplaire. La première réunion, j'en ai souvenir, a donné lieu à une discussion sur l'organisation pratique : il était question que l'artiste partage le bureau d'un conseiller, mais le point de vue de la DRAC a été radical. Elle a exigé pour l'artiste un bureau personnel, qui s'est trouvé en face de la classe d'Arts Plastiques, ce qui bien entendu a donné lieu à des échanges, avec les élèves mais aussi avec des enseignants.

Jean-Marie Touratier :

Les résultats de l'expérience ont été publiés.

Christiane Clairon-Lenfant :

Oui, j'allais le dire. Pour exposer cette expérience et montrer ce que nous recherchons en termes de dispositifs, j'ajouterai que l'invitation qui était faite à cet artiste, était de ne pas en rester au lien entre lui et l'établissement mais d'élargir à la question de l'appropriation culturelle du territoire. Il était donc invité à travailler avec un théâtre, avec des bibliothèques et avec un autre lieu soutenu aussi par la DRAC à un autre titre, qui propose des lectures et différentes manifestations au cours de l'année. Il n'y avait pas eu d'action développée en direction des établissements publics parce que justement, lors de cette action, on n'était pas encore dans les perspectives – que Jean-Pierre Reismann va nous présenter – de collaboration plus approfondie avec eux.

Rick Odums :

J'ai une remarque à ce sujet. Je pense aussi qu'on devrait peut-être considérer le partenariat parental. Si je prends l'exemple de mon propre parcours – je n'ai pas fait ma scolarité en France mais au Texas dans les années 1960 – je dirai que mes parents souhaitaient une meilleure qualité de vie pour moi, et que me faire faire du sport et des activités culturelles après l'école n'était pas une manière de m'« occuper ». Mes parents travaillaient dur pour « joindre les deux bouts », comme beaucoup de parents aujourd'hui en France, et c'était pour eux le moyen de continuer mon éducation avec l'assurance que j'étais bien encadré dans un contexte qui m'apportait autre chose qu'un « passe-temps ». Je ne perdais pas mon temps. En France, on arrive

à un point semblable. On dit souvent que les parents laissent leurs enfants traîner dans la rue mais je ne crois pas que cela soit vrai. Ils sont tellement occupés à joindre les deux bouts qu'ils ne peuvent pas être chez eux. Pour moi, ces programmes sont très bénéfiques sur ce plan là. Cela permettra à l'enfant de découvrir, peut-être, une voie artistique à laquelle il puisse s'intéresser, qui peut changer sa vie et rendre le travail à l'école plus intéressant. Cela peut aussi ramener les enfants vers l'école, les y attirer à nouveau par un programme qui les touche et les séduit, mais qui reste associé à d'autres enseignements. Il faut peut-être intéresser aussi les parents à ces nouveaux projets.

Jean-Marie Touratier :

On l'a fait dans le XXe arrondissement. Je rappelle rapidement l'expérience : il faut savoir d'abord qu'il n'est pas simple d'associer les familles. Il ne suffit pas de les inviter. Il faut savoir aussi que les associations avec lesquelles on travaille deviennent très vite « extra-culturelles » ; il faut donc savoir les intégrer dans notre questionnement. Pour une association qui travaille pour l'aide à l'insertion des jeunes gens venant d'Afrique dont les parents ne parlent pas Français, on peut s'interroger sur le processus à mettre en place. Il faut que nous allions vers eux et que nous construisions, dans l'échange, une richesse culturelle commune. C'est cela qu'il faut inventer et qu'il faut construire. C'est beau, c'est magnifique, mais, pour moi, s'il faut le faire, c'est surtout parce que c'est comme cela que l'on changera la société. On ne changera pas les choses autrement. C'est une réalité cruelle à laquelle il faut s'efforcer de répondre au lieu de se voiler la face ou d'attendre des jours meilleurs.

Didier Lockwood :

Le problème majeur est donc celui de la communication à l'intérieur d'une population marquée par sa diversité.

Jean-Pierre Reismann :

Une grande partie des actions que nous réalisons sont menées en partenariat, bien évidemment avec l'académie et autant que possible avec la Ville de Paris sachant que, comme le disait M. Bonnassieux, il n'y a pas vraiment de service transversal qui prenne en charge la préoccupation éducation artistique à la Ville de Paris. C'est donc parfois une difficulté pour nous de trouver ce partenariat.

Je voulais de manière peut-être iconoclaste revenir sur deux ou trois choses sur l'éducation artistique et culturelle. Je voudrais insister sur la particularité de la DRAC Ile-de-France. Je crois que c'est quelque chose qui permet de comprendre l'investissement que nous faisons et le contexte de notre travail. La particularité de la DRAC Ile-de-France par rapport aux autres DRAC, tient au fait qu'elle recouvre trois académies (les plus grandes en termes de population touchée). Pour le travail en éducation artistique et culturelle sur Paris, il y a en tout et pour tout, l'équivalent d'un seul temps-plein, celui de Christiane Clairon-Lenfant, qui ne s'occupe pas que d'éducation artistique et qui a par ailleurs d'autres fonctions. Notre service, le Sous-Département à l'Action Territoriale (SDAT), est un service transversal de la DRAC, qui mène une politique interministérielle, avec prioritairement le Ministère de l'Education Nationale et aussi avec la politique de la ville. On essaie de croiser les moyens, la dimension politique de la ville et la dimension éducation artistique. Notre département est composé de sept services sectoriels, correspondant à chaque domaine artistique, ce qui pose certains problèmes pratiques.

On a évoqué la richesse de l'offre culturelle sur le territoire parisien, c'est un fait. Il y a quatre vingt établissements publics culturels sur la région Ile-de-France, dont 80% sur le territoire parisien. Cela représente soixante-deux établissements publics culturels avec des services à compétences nationales sur le territoire parisien. Cela illustre la richesse de l'offre culturelle, une donnée qui rend cependant difficile de trouver le bon niveau d'ancrage. On est continuellement sur

la question éloignement/proximité, comme l'a souligné M. Touratier. A cela se rajoutent les établissements qui sont sous la tutelle de Paris, et qui pour certains sont très importants.

Je voulais tout de même signaler un élément, pour bien comprendre l'action de la DRAC par rapport à ses partenaires naturels, le rectorat et la ville de Paris. Sur les établissements publics culturels, se pose non pas tant une question de tutelle, (ils dépendent d'une administration centrale, le Ministère de la Culture), mais une question d'interlocuteur. La capacité de la DRAC à infléchir les établissements culturels est diminuée par le fait que la première tendance des établissements n'est pas de s'adresser en premier à la DRAC pour les projets d'éducation artistique. Il y a une question de correspondance entre le niveau d'intervention de la DRAC et ses établissements publics culturels.

Il y a quand même des avancées puisque les pouvoirs publics ont procédé à un certain nombre de réorganisations au niveau des services déconcentrés de l'Etat. Il a été prévu que chaque DRAC anime un pôle culture, qui est amenée à identifier clairement les plus gros établissements d'une région. C'est tout à fait favorable à l'éducation artistique et culturelle. Sur la région Ile-de-France, nous essayons de faire ce travail, mais ce n'est pas facile car il faut trouver les interlocuteurs et le bon niveau de pragmatisme. Voilà quelques points à prendre en compte dans l'action de la DRAC, et plus spécifiquement, dans l'action de notre service. Pour ce qui est du contenu des actions, cela a été évoqué : l'investissement sur les dispositifs, sur les ateliers artistiques, l'insistance notamment sur le volet culturel de l'accompagnement éducatif. Nous essayons de qualifier ce qui existe pour pouvoir l'intégrer à ce nouveau chantier.

Une préoccupation de notre travail en amont des partenariats entre un établissement scolaire et un établissement culturel, c'est de faire en sorte que l'action éducative soit prise en compte par les services éducatifs dans les institutions culturelles, et que la dimension culturelle soit prise en compte, en symétrie, dans les projets d'établissements, qui est obligatoire pour tout établissement scolaire. La question de l'accompagnement éducatif, voire de l'intergénérationnel, (les actions qui impliquent le lien parent/enfant) peuvent prendre une place plus importante à travers le projet éducatif d'un établissement.

Très vite, je voulais rappeler plusieurs choses. En premier point, la question de la politique territorialisée. La politique, c'est faire des choix, c'est se dire qu'on ne peut pas tout faire en même temps. Compte tenu des contraintes que nous avons, il s'agit pour nous de prioriser les travaux qui peuvent être menés dans les territoires difficiles et éloignés. Notre politique est d'essayer de ne pas rester dans l'intra-muros, mais d'encourager à la fois la circulation des publics jeunes dans la proche banlieue, et la circulation des artistes. Cela amène mon deuxième point : si on a d'une part une richesse de l'offre culturelle, véritable outil de l'éducation artistique, il y a en revanche sur Paris une pauvreté des résidences d'artistes par rapport à d'autres régions de France. Cela s'explique par un élément tel que la contrainte foncière. Très concrètement, le coût financier a un lien direct sur la capacité des établissements à accueillir un artiste. L'avantage qu'à Paris au niveau de l'offre culturelle, se perd sur la faible présence d'artistes dans la ville. Les possibilités de contact entre un artiste et des élèves, stimulant très important et riche, sont moindres sur Paris.

Enfin une question se pose ; compte-tenu de la richesse de l'offre, il s'agit de faciliter la structuration de l'information, à travers les pôles de ressources. Ils sont devenus aujourd'hui les PREAC (Pôles Régionaux en Education Artistique et Culturelle). C'est une politique en développement, très importante pour structurer et ainsi communiquer l'information aux responsables d'établissements.

Didier Lockwood :

J'ai une question un peu candide. On sait très bien que l'Education Nationale est homogène dans l'ensemble du territoire, en ce qui concerne les décisions et mises en place des politiques. Aujourd'hui avec la décentralisation et la déconcentration des pouvoirs, quelle est la marge décisionnaire des DRAC (budget, orientations), sur la mise en place globale de l'éducation

artistique et culturelle ? Est ce que l'outil DRAC est un bon outil dans la mise en œuvre de ces politiques ?

Jean-Pierre Reismann :

Oui, aujourd'hui les DRAC sont sous l'autorité du préfet de région et, d'une certaine manière, des préfets de département, c'est ce qui fait son originalité. Elles relèvent bien sur du Ministère de la Culture, mais vous avez raison de le signaler, le niveau d'intervention normal pour l'ensemble des politiques culturelles, ce sont les DRAC. L'action de l'administration centrale est plutôt devenue l'exception. C'était l'inverse avant. Depuis une quinzaine d'année, c'est l'échelon déconcentré, régional, qui est le niveau d'intervention normale. Je ne pense pas qu'on puisse dire pour autant que les DRAC font ce qu'elles veulent. Il y a des consignes d'orientation, données par le ministère, l'administration centrale. C'est ce qu'on appelle la directive nationale d'orientation, qui sont les consignes prioritaires du ministère aux directeurs régionaux des affaires culturelles. Mais il y a une marge d'adaptation, qui correspond aux exigences et spécificités du territoire (priorités particulières, offre culturelle, activités spécifiques d'une région, économie différente). Tous les directeurs régionaux rendent des comptes à leur préfet et à leur ministre, sur la mise en œuvre des politiques culturelles dans leur région.

Didier Lockwood :

Je posais la question car nous avons constaté, au cours de nos travaux, de gros problèmes de pilotage sur divers projets, des problèmes de collaboration entre l'Education Nationale, les collectivités territoriales, et les DRAC.

Jean-Marie Touratier :

A ce sujet, je voudrais témoigner que je n'ai eu aucune difficulté avec la DRAC depuis douze ans. Chaque fois que la DRAC encourage un partenaire culturel à développer une activité artistique en direction du domaine éducatif, on en sent immédiatement les effets positifs.

Didier Lockwood :

On voit bien que cette participation tripartite est essentielle. C'est souvent un point de grande difficulté, et dont on n'a pas clairement conscience.

Jean-Pierre Reismann :

De notre côté on s'appuie sur une tradition de collaboration assez longue avec l'académie et la Ville de Paris. C'est quelque chose qui n'est pas toujours facile. Par ailleurs je vais nuancer ce que viens de dire M. Touratier : il ne suffit pas qu'on demande à un partenaire culturel de renforcer son programme d'éducation artistique, pour que cela soit suivi d'effet. Cela ne se fait pas tout de suite, c'est tout un travail. C'est vrai que depuis plusieurs années, dans le cadre de la gestion de l'Etat, l'une des incidences de la LOLF (Loi d'Orientation portant Loi de Finances), a été d'exiger des établissements publics culturels de mettre en place des contrats d'objectifs et de moyens, d'être assez sélectifs dans les priorités, de trouver les indicateurs. On essaye de notre côté (dans notre dialogue DRAC, administration centrale) de faire en sorte que l'éducation artistique et culturelle, la question des publics, soient au centre de ces contrats d'objectifs et de moyens que signent les établissements publics. Je voudrais faire un dernier rappel sur la différence de la DRAC Ile-de-France avec les DRAC des autres régions. Contrairement aux autres DRAC, nous sommes en Ile-de-France sur le même territoire physique que l'administration centrale ; ce n'est pas toujours facile dans les missions de distinguer ce qui relève de l'administration centrale ou des DRAC.

Didier Lockwood :

Des questions ?

Mathilde Labbé :

Je voulais poser une question sur la collaboration entre le personnel enseignant et les établissements culturels dans ces partenariats évoqués au long de cette séance. Il existe dans les services pédagogiques de ces établissements des enseignants mis à disposition par l'Education Nationale, et dont le nombre a récemment été réduit. En tous cas, en rencontrant les responsables de certains services pédagogiques, plusieurs d'entre eux nous ont signalé des réductions.

Jean-Marie Touratier :

Ça dépend des établissements. Je crois savoir à quoi vous faites allusion. Il est nécessaire de rappeler que l'académie de Paris a en effet cette particularité d'avoir de très nombreux enseignants mis à disposition dans les services culturels (plus que dans les autres académies). Ça se passe selon le principe suivant : nous signons des conventions (trente cinq sur l'académie, dans des champs très divers) et nous mettons des enseignants à disposition, qui intègrent le service. Evidemment les différences sont très grandes entre un service culturel lourd qui comporte dix-huit personnes comme au Louvre, et un service culturel moindre comme le musée d'art moderne de la ville de Paris, qui comporte très peu de personnes. Le but est très simple, c'est de construire des outils pédagogiques qui permettent aux élèves et aux enseignants de venir dans de très bonnes conditions exploiter les compétences du lieu. C'est une politique décidée au niveau académique ; le recteur n'a pas à avoir de directives et à décider du nombre d'enseignants mis à disposition, ça serait un non-sens. Il se passe que nous gérons les choses comme nous l'entendons et que pour certaines raisons cette année, nous n'avons pas renouvelé l'ensemble des conventions parce que nous considérons que le rapport avec l'institution culturelle ne nous faisait pas profit. Si nous prêtons quelqu'un, il faut qu'il y ait un retour sur investissement. Globalement, le nombre d'enseignants mis à disposition n'a pas bougé.

Jean-Miguel Pire :

Quels sont les critères de ce retour sur investissement ?

Jean-Marie Touratier :

Ils sont très simples. Les premiers critères sont foudroyants : combien d'élèves et d'enseignants fréquentent le site dans des conditions pédagogiques conséquentes ? Pas seulement sur les visites, parce qu'à ce moment là on peut atteindre rapidement des chiffres importants. On peut tout de même observer s'il y a continuité, hausse ou baisse. Ce qui importe c'est de savoir si ce partenaire est un intervenant fréquent dans le cadre des projets pédagogiques mis en place avec la DRAC, des classes à PAC avec la ville de Paris... De tels éléments permettent de mesurer ; on tient également en compte un certain nombre de considérations, tels que la situation locale, les conditions des personnes, le temps passé par l'enseignant à disposition, etc. Car il faut se rappeler que lorsqu'un enseignant n'est plus devant des élèves pendant quatre ans, il faut refaire sa formation. Cela n'est pas profitable pour nous. Au-delà, il perd pied avec la réalité de l'enseignement.

Il faut bien sûr ne pas menacer de mort le service éducatif (en lui supprimant brutalement un enseignant), et se demander quel est le bon moment de passation, après quelques années en poste. La régulation que nous avons faite est assez simple : nous souhaitons que les enseignants à disposition soient à mi-temps, et qu'ils restent ainsi devant les élèves. Nous ne réduisons pas, nous régulons, c'est différent. Il y a une limite de cohérence. La question pour moi, c'est la vie ou la survie du service éducatif : est-il menacé de mort ou bien peut-il continuer avec un enseignant en moins. Nous mettons des enseignants dans tous les dispositifs, que ce soit dans les structures

déconcentrées de l'Etat, des musées de la Ville de Paris, sans discrimination aucune, selon la qualité du programme pédagogique.

Pierre Baqué :

C'est un point très important : il faut que les enseignants mis à disposition dans un service culturel gardent un contact réel et continu avec l'enseignement, sans quoi ils s'en éloignent, le climat change dans les établissements, l'enseignement aussi, et au bout d'un moment, ils ont pris d'autres habitudes, ne sont plus au courant, et cela n'en fait plus du tout de bons partenaires. Il est difficile de faire appliquer cela. Mais il ne faut jamais perdre ce contact avec le milieu enseignant si on veut faire un bon travail pour le service public.

Virginie Michaud :

J'ai une question pour revenir sur le sujet des écoles primaires ; j'ai tout à fait conscience que la situation de Paris est exceptionnelle et qu'elle n'est pas adaptable partout pour des raisons de budget et autres. Je me demandais simplement une chose : la richesse pédagogique qui a été engrangée par l'expérience des PVP en arts visuels et en musique dans les écoles primaires de Paris peut-elle être transmise d'une manière ou d'une autre aux IUFM ? Y a-t-il collaboration avec les IUFM ? Est-elle souhaitée ?

Jean-Marie Touratier :

Je préfère en rire qu'en pleurer. Évidemment non, ce serait tellement plus simple. C'est séparé, il n'y a pas de lien avec les IUFM, qui fonctionnent de façon négative, puisque le bruit court que les PVP se chargeront des enseignements artistiques. Or, il faudrait tirer les conséquences positives de cet avantage parisien, en dégager des instruments, qui permettent de développer ces expériences, de les étendre dans d'autres conditions. Comment faire lorsqu'il n'y a pas de PVP pour avoir la même qualité ?

Virginie Michaud :

Je ne pense pas qu'on puisse honnêtement demander à un professeur qui a déjà dix champs à couvrir, de faire la même chose qu'un professeur qui bénéficie de l'expérience d'un PVP. Qu'est ce que votre expérience vous a fait repérer de bénéfique et qui serait transmissible aux professeurs des écoles qui font ce qui peuvent ? Pourrait-on envisager par exemple de réduire le programme à quelque chose de très ciblé mais d'assimilable ?

Jean-Marie Touratier :

On tombe sur un problème typique de l'Éducation Nationale. Enormément de choses, souvent magnifiques, ont été réalisées. Nous avons des mines d'or, très peu développées et encore moins exploitées. Qu'en a-t-on fait ? Cela n'a pas donné d'objet pédagogique exploitable, exportable. On a une richesse que l'on perd, et dont on n'a pas tiré conséquence.

Didier Lockwood :

Le Haut Conseil a entre autres proposé la mise en place d'un observatoire des bonnes pratiques, qui serait un site de ressource de ces pratiques qui affluent de la France entière par des voies privées. Ce site de ressources sera voué à mettre en lumière, à étudier la capacité de mise en place dans d'autres secteurs, de pratiques qui fonctionnent et ont fonctionné. Cela vous semble-t-il une ressource qui pourrait vous aider ? Ou bien pensez vous rester dans une synergie particulière à Paris ?

Jean-Marie Touratier :

Moi qui vis avec un tout petit Centre Régional de Documentation Pédagogique, j'attends cela avec un bonheur inouï.

Bernard Bonnassieux :

D'une manière générale, tout ce qui peut ouvrir va dans le bon sens. On a des leçons de partenariat à tirer. La taille de Paris fait que les partenariats se font de manière moins naturelle, moins spontanée que dans les collectivités plus petites où les partenariats se font naturellement avec le théâtre, le musée local.

Christiane Clairon-Lenfant :

Une remarque sur la question des partenariats et des structures existantes à Paris. En effet, nous avons exclusivement à la DRAC, des relations avec les services des affaires culturelles. Ce sont des relations fortes, puisque de nombreux établissements culturels sont subventionnés par la DRAC et par la Ville. Donc si on cherche des structures déjà prêtes à intervenir, je pense qu'il faut commencer par ces établissements qui sont subventionnés de part et d'autre. Lors de nos rencontres avec les services de la ville, nous évoquons souvent la nécessité d'avoir cette vision transversale du champ de l'éducation artistique et culturelle ; cela nous paraît une urgence. Il est vrai que l'on s'appuie sur des initiatives bâties de longue date par des structures parisiennes, comme par exemple, les actions menées par la Maison du Geste et de l'Image. Peut être que sa mission n'est pas suffisamment claire, mais sur le plan expérimental, les actions menées vont dans le sens de nos attentes. Nous sommes dans un protocole de mise en œuvre, on a besoin de l'approfondir, mais en tous cas les germes d'une politique de mise en œuvre territoriale sont présents. Nous entendons le territoire non pas dans un sens de repli, mais plutôt, au sens d'un territoire qui s'ouvre sur d'autres. Il faut une circulation entre les publics, au-delà du périphérique, et dans les deux sens. Beaucoup d'actions dans le cadre des enseignements facultatifs et obligatoires vont dans cette voie, des choses existent mais on ne travaille pas assez sur l'existant pour en tirer la meilleure dynamique. Nous sommes invités à mettre en place en 2008 une convention renouvelée entre la DRAC et le rectorat ; nous sommes fortement invités à y associer les Collectivités Territoriales, en amont.

Pierre Baqué :

Je voudrais me servir de deux exemples qui ont été donnés pour faire apparaître deux éléments du mal français. Virginie Michaud nous a rappelé que les enseignants traitent dix champs disciplinaires. La question que je pose est : qui est capable, parmi les enseignants, d'enseigner dix champs, et qui va leur demander s'ils l'ont fait ? La hiérarchie intermédiaire s'en désintéresse. Comment stimuler un professeur des écoles, à qui on ne demande jamais de comptes sur ce qu'il fait en éducation artistique et culturelle, si ça ne sert à rien et que cela n'intervient pas dans sa notation ? On parle toujours de la formation des professeurs en IUFM, mais ne devrait-on pas parler aussi de celle, indispensable, des Inspecteurs de l'Éducation Nationale ? C'est eux qui pourraient stimuler une prise de conscience et une mise en œuvre, mais ils ne le font pas. Ils n'y sont pas formés, on ne leur demande pas. Mon deuxième point traite de ce dont on a parlé, les réussites qu'on laisse sombrer dans l'oubli. L'observatoire des bonnes pratiques, c'est une très bonne idée, mais comment cela va être mis à profit ? Il va être ouvert au public, certes, mais je prends appui sur le rapport de Mme Marland-Militello : elle dénonce le fait que chaque ministre a tendance à laisser périr les propositions et à remettre en question ce qui a été fait par le ministère précédent.

Didier Lockwood :

On ne peut pas compter que sur la volonté politique, au contraire, il faut aujourd'hui stimuler les envies individuelles, sur les terrains. La première fonction de l'observatoire, c'est de stimuler, de servir de réservoir pour les enseignants, les acteurs culturels qui manquent de clés pratiques. L'exemple de réussites peut inspirer des mécaniques de mise en œuvre. Il faut faire appel à la conscience citoyenne.

Elisabeth Lalaut :

Je suis très frappée par le travail important fait en direction des enseignants pour essayer de leur donner les moyens de transmettre des références culturelles à leurs élèves ; mais je suis étonnée de l'absence du sujet de la diversité des cultures. On n'associe pas aujourd'hui de façon urgente cette démarche vieille de trente ans. Les professeurs aujourd'hui sont désarmés face à un nombre d'élèves qui ont des histoires différentes ; on se rend compte que les enseignants sont confrontés à une forme d'incompréhension de la part de leurs élèves (aussi bien les professeurs d'histoire, que de langues ou de littérature). Ils n'arrivent pas à créer un lien pédagogique avec une classe formée d'élèves d'origines diverses, qui ne sont pas familiers avec l'histoire, n'y ont pas été formés, et parfois refusent cette éducation culturelle. Avant l'envie de leur enseigner la musique, il ne faut pas oublier la diversité pour créer quelque chose de nouveau. Je n'ai pas du tout entendu cette dimension évoquée jusqu'ici.

Didier Lockwood :

On l'a effleurée, c'est vrai. Et pourtant c'est très important, on peut apprendre la culture de l'autre en chantant, en dansant, peut-être mieux que par d'autres biais.

Jean-Pierre Reismann :

Pour rassurer Mme Lalaut, il est vrai qu'on en a pas parlé suffisamment, mais croyez bien que cette dimension est au cœur de notre politique. C'est un point très important, dans notre service, c'est l'objet d'un travail régulier. C'est très vrai aujourd'hui, avec le chantier important du Centre National de l'Histoire de l'Immigration. Nous sommes conscients qu'avec l'année 2008, année de la diversité, c'est un point appelé à occuper une place centrale.

Didier Lockwood :

Ce qui nous préoccupe, surtout aujourd'hui, ce n'est pas tant la diversité des cultures, c'est ceux qui en ont et ceux qui n'en ont pas ; il faut résorber ce fossé.

Jean-Marie Touratier :

On a la chance à Paris d'avoir beaucoup de partenaires culturels qui ont pour enjeu la diversité : le Centre National de l'Histoire de l'Immigration, le Musée du Quai Branly et beaucoup d'autres, c'est une grande richesse. Alors qu'aujourd'hui une classe peut être composée de dix-sept à vingt cultures, il faut considérer que l'école est un creuset, qui doit rassembler et ne pas différencier. On invente toutes sortes de dispositifs pour prendre en compte cette donnée (sur le thème de l'alimentation, un exemple parmi d'autres). Autour du Centre National de l'Histoire de l'Immigration, le projet est vieux de quatre ou cinq ans. Il fallait inventer quelque chose qui permette à l'enseignant d'exploiter ce lieu. Pas seulement le professeur d'histoire, qui y trouve son compte immédiatement, mais également les autres, pour faire comprendre que l'immigration c'est la richesse d'un pays. Ce message est fondamental.

Clôture des débats

COMPTE-RENDU DE LA SEANCE PLENIERE DU 18 DECEMBRE 2007

L'histoire de l'art dans la scolarité : vers un enseignement d'histoire des arts obligatoire

Présents

Membres du Haut Conseil

Didier Blanc, Myriam Cau, Didier Lockwood, vice-président, Claude Jean, Christine Juppé-Leblond, Martine Kahane, Jacques Lassalle, Rick Odums.

Représentants des ministères

Jean-François Chaintreau, Ministère de la Culture

Permanents du Haut Conseil

Alain Casabona, secrétaire général, Jean-Miguel Pire, rapporteur général, Pierre Baqué, Vincent Figureau, Jean-Philippe Audoli, chargés de mission, Mathilde Bertrand, Mathilde Labbé, chargées d'étude.

Excusés

Yann Arthus-Bertrand, Françoise Férat, Anne Kerkhove, François de Mazières Albéric de Montgolfier, Françoise Nyssen, Jean-Louis Nembrini, Bernard Pauchant, Claude Parent, Benoît Paumier.

Les travaux de ce jour prévoient les auditions de :

M. Erwan BOMSTEIN-ERB, enseignant, directeur du *Canal Educatif à la Demande*,

M. Philippe BORDES, directeur des études et de la recherche à l'Institut National d'Histoire de l'Art,

M. Philippe DUREY, directeur de l'Ecole du Louvre, président du Comité Français d'Histoire de l'Art,

M. Alexandre GADY, maître de conférences en histoire de l'art et de l'architecture à l'Université de Paris IV,

Mme Geneviève GALLOT, directrice de l'Institut National du Patrimoine,

M. Barthélémy JOBERT, professeur d'histoire de l'art à l'Université Sorbonne-Paris IV,

M. Jean-Michel LENIAUD, professeur d'histoire de l'art, directeur d'études à l'École pratique des hautes études et professeur à l'École nationale des chartes,

Mme Antoinette LENORMAND-ROMAIN, directrice générale de l'Institut National d'Histoire de l'Art,

M. Gérard MONNIER, professeur émérite de l'Université de Paris I,

M. Dominique POULOT, professeur d'histoire du patrimoine à l'Université de Paris I,

M. Roland RECHT, professeur titulaire de la chaire d'histoire de l'art européen médiéval et moderne au Collège de France,

M. Pierre ROSENBERG, membre de l'Académie française, ancien président-directeur du Musée du Louvre.

Didier Lockwood :

Je souhaiterais d'abord présenter Jean-Philippe Audoli qui est notre nouveau chargé de mission au sein du Haut Conseil. Je lui ai demandé de travailler sur la place des artistes dans l'Education nationale. Bienvenue à Jean-Philippe qui est, entre autres, un grand violoniste de musique classique, je voulais le préciser.

Madame la directrice générale, mesdames et messieurs, je souhaiterais d'abord vous remercier d'avoir accepté de répondre à notre invitation. Le Haut Conseil est honoré de la confiance que vous lui faites ainsi, une confiance qui, je veux le croire, récompense le travail que nous accomplissons et constitue la meilleure justification de notre existence. Je souhaiterais aussi renouveler à Mme Antoinette Lenormand-Romain, directrice générale de l'INHA toute ma gratitude pour l'accueil qu'elle nous réserve aujourd'hui dans ce lieu si chargé de sens pour nos débats. Cet accueil est à l'image de celui qui nous est offert de façon permanente puisque le Haut Conseil dispose ici de ses bureaux. Je me réjouis enfin de reconnaître dans l'assistance de nombreuses personnalités qui s'illustrent depuis longtemps par leur engagement pour la cause dont nous allons débattre ce matin. Je les en remercie chaleureusement.

La séance plénière qui nous réunis ce matin incarne parfaitement l'une des missions du Haut Conseil : contribuer au débat public, tout en facilitant la rencontre et l'échange entre les différents acteurs. Ce premier objectif est atteint puisque, je tiens à le souligner, jamais nous n'avons réuni autant de participants. En effet, depuis 2005, notre habitude est plutôt d'auditionner séparément les personnalités que nous sollicitons. S'agissant du défi que nous avons à relever aujourd'hui, il nous a paru intéressant de procéder autrement en invitant l'ensemble des personnalités à débattre. Je suis convaincu que cette formule nous permettra de réunir les bonnes volontés et de faire converger les énergies vers un objectif qui, au fond, nous rassemble. Pour le résumer en une phrase, je dirai que notre défi est le suivant : introduire dans le cursus obligatoire un enseignement historique et théorique sur les différentes expressions artistiques.

Naturellement, nous ne partons pas de nulle part. Je parlerai déjà de la loi du 6 janvier 1988 sur les enseignements artistiques qui rappelle le caractère obligatoire de l'histoire de l'art, dont nous fêtons les vingt ans en 2008. La première officialisation d'un tel enseignement date de 1993 avec la création d'une l'option histoire des arts. Conçue comme une option pluridisciplinaire, elle ménage une place à chaque domaine artistique. Elle n'est pas destinée à former des spécialistes mais des élèves curieux, disposant d'une culture générale et privilégiant la relation intime avec les œuvres. Cette option a fait l'objet d'une bonne réception dans les lycées où elle a été créée. Lorsque les établissements ont obtenu les moyens de leur ambition, les objectifs poursuivis ont été atteints. On peut donc affirmer que cette option a joué le rôle d'un laboratoire avec ses qualités et ses faiblesses. Elle nous permet de disposer aujourd'hui d'une référence objective pour progresser dans la voie que nous nous proposons.

C'est pour cette raison que, dans notre premier rapport d'activités, notre 6^e proposition portait sur la mise en œuvre effective dès l'école primaire d'un enseignement comprenant l'histoire de l'art proprement dite, c'est-à-dire l'histoire des arts plastiques dans leur diverses catégories, et l'histoire d'autres domaines artistiques désormais familiers à l'école, architecture, cinéma, danse, design, théâtre, musique, spectacle vivant, etc. Cette proposition a reçu un accueil très favorable du ministre de l'éducation nationale qui a confié à Pierre Baqué une mission dans ce sens. Notre réunion de ce jour s'inscrit donc dans un contexte de réforme et je suis convaincu que nos débats pourront apporter des éclairages précieux à ceux qui sont en charge de l'élaboration des changements.

Naturellement, le travail du Haut Conseil ne se conclura pas à la fin de cette matinée. Cette séance plénière constitue la première d'une série au cours de laquelle nous étudierons chaque expression artistique susceptible d'être enseignée dans la scolarité obligatoire. Toutefois, il nous

paraissait essentiel d'inaugurer ces travaux par la discipline universitaire majeure que représente l'histoire de l'art. Comme sa vocation naturelle est d'être le socle de tout enseignement historique concernant les arts, la vocation des historiens de l'art est d'être le moteur du mouvement qui se profile aujourd'hui. Pour le dire concrètement, l'extension du caractère obligatoire de l'enseignement d'histoire des arts et l'élévation du niveau de qualification des enseignants va évidemment nécessiter la hausse de l'offre de formation, dans la formation initiale avec la préparation au concours et dans la formation continue, notamment dans les IUFM désormais intégrés dans les universités. Cet accroissement constituera une source non négligeable de débouchés pour les historiens de l'art : il s'agit là d'une des nombreuses questions qu'il nous faut aborder aujourd'hui.

Afin de structurer nos échanges et par souci de clarté, j'ai souhaité diviser cette matinée en trois sessions d'une heure chacune. Au cours de la première, je vous propose d'évoquer la définition de la discipline et de préciser quels doivent être, selon vous, les contenus qu'il convient de lui donner dans le cadre de la scolarité obligatoire. La seconde session nous permettra d'envisager les dispositifs les plus adaptés au contexte actuel de l'organisation scolaire. Enfin je vous proposerai d'exprimer vos propositions concernant le recrutement et la formation des enseignants. S'agissant de notre méthode de travail, je vous propose un tour de table introductif au début de chaque session pour permettre à ceux qui le souhaitent d'exprimer leurs propositions sur le thème choisi et ensuite, naturellement, d'engager la discussion. Je propose donc que nous commençons par la première session, définition de la discipline et des contenus à lui donner dans le cadre de la scolarité obligatoire. Nous allons donc procéder à un premier tour de table et je vais donner la parole à Mme Antoinette Lenormand-Romain.

Antoinette Lenormand-Romain :

Merci M. le président. Je suis un peu impressionnée d'être la première à prendre la parole devant cette assemblée auguste. Je comprends que c'est ma fonction de directeur de l'INHA qui me vaut cet honneur, et en tant que tel, je ne peux que me réjouir de ce mouvement qui a été lancé par le Président de la République et qui a été relayé par les lettres de mission à Mme Albanel, à M. Darcos, également par la mission qui a été confiée à Eric Gros et toute cette réflexion sur l'enseignement de l'histoire de l'art à l'école. Pour moi évidemment, c'est l'histoire de l'art qui est en jeu, plus que l'histoire des arts même si je comprends bien qu'au fond ces arts s'interpénètrent les uns les autres, en particulier dans l'époque relativement récente du XXe siècle. Ces arts se renforcent et ne se comprennent que par rapport aux autres et nous avons d'ailleurs ici même, à l'INHA, une section qui s'appelle beaux-arts et qui comporte l'étude de la musique, du théâtre dans les rapports qu'il peut avoir avec la peinture etc. Cette notion d'élargir un peu l'histoire de l'art à l'histoire des arts ne me paraît donc pas à vrai dire rédhitoire. Ceci étant dit, je pense que ce qui est fondamental dans toute cette affaire, c'est la dimension historique qui sera donnée à cet enseignement. Là aussi je comprends bien qu'il est nécessaire que les écoliers pratiquent les arts : c'est une forme de richesse donnée à tous les enfants et d'une certaine façon on comprend peut-être mieux la peinture ou la musique si soi-même on a essayé de s'exercer à ces formes d'art. Mais je pense tout de même qu'une réflexion fondée sur des bases historiques est absolument indispensable pour pouvoir avoir accès à ce patrimoine qui est le nôtre. Le grand enjeu est pour moi que tout écolier, tout petit Français, puisse se sentir à l'aise dans un musée ou dans une salle de musique. Je pense que, en particulier pour ce qui est des musées qui sont le domaine, comme vous le savez, que je connais le mieux, quelques repères historiques, quelques bases sont absolument indispensables pour que chacun puisse s'y sentir à l'aise et trouver plaisir dans la contemplation de ces œuvres. L'INHA, vous le savez, est plutôt un institut de recherche, nous sommes peut-être un tout petit peu au-delà du débat qui nous concerne aujourd'hui. Ceci étant dit, nous sommes tous profondément persuadés de l'importance de ce débat parce que c'est un peu

notre avenir qui est en jeu. Je suis donc heureuse de m'y associer et d'associer mes équipes autant je le pourrais dans cette affaire et je suis donc également heureuse d'accueillir ici le Haut Conseil.

Philippe Bordes :

Pour compléter la position d'Antoinette Lenormand, je dirai plus généralement qu'à l'INHA notre rôle, il me semble, dans cette discussion est de réfléchir à la relation entre le discours de la recherche et le discours qui sera adopté dans les classes : ce sont donc des questions de didactique, de veiller à la qualité du contenu, de veiller à ce que les discours suivent l'évolution de la recherche comme cela se voit dans tous les autres domaines, comme l'a souligné Antoinette Lenormand, peut-être en particulier dans le domaine de l'histoire. Pour ce qui est de la dimension proprement artistique, je crois qu'il y a là une double orientation, repère et méthode. Je crois, comme j'ai pu le dire à M. Pire lorsqu'il m'a interviewé, qu'il y a des simplifications, des vulgarisations qui sont gênantes au niveau universitaire, qui sont peut-être moins gênantes au niveau scolaire.

Jean-Michel Leniaud :

Ce que je voulais commencer par dire c'est que le discours sur histoire de l'art ou histoire des arts n'est à mon avis pas un discours utile. Par contre c'est un discours nuisible qui nous a fait perdre au moins 20 ans de palabres. Je me souviens, quand j'étais administrateur de l'APAO, d'être allé à un cabinet ministériel. Nous discutons déjà de savoir s'il s'agissait de faire de l'histoire de l'art ou de l'histoire des arts et ça n'a abouti à rien. Par contre une chose est certaine, c'est qu'il y a un enseignement d'histoire des arts au lycée aujourd'hui. Au regard de la langue, de l'expression, la chose me paraît inintéressante. Quelle est la conséquence au niveau des disciplines ou de la discipline dès lors qu'on parle d'arts au pluriel alors qu'au niveau universitaire il y a au moins l'histoire de l'art et la musicologie ? Faut-il d'ailleurs parler d'une discipline ? Est-ce essentiel que ce terme s'applique au secondaire, je ne sais pas. En tout cas pour le supérieur, en tant que discipline, l'histoire de l'art c'est un peu l'auberge espagnole ; heureusement chacun y arrive avec ses méthodes, d'historien positiviste ou pas positiviste, de conservateur, de philosophe, de linguiste etc. donc c'est une discipline en tant que c'est une enveloppe mais du point de vue épistémologique c'est un ensemble extrêmement complexe.

Ce qui me paraît important en effet, et Antoinette Lenormand l'a dit à l'instant, c'est qu'il s'agit d'Histoire, le mot essentiel et qui subsiste quelle que soit l'expression retenue c'est « Histoire ». Qui dit Histoire dit temps passé et les programmes du secondaire s'inscrivent dans le temps, peut-être pas exactement dans le temps que nous désirerions mais il faut faire avec. Donc on commence à l'Antiquité et on finit à l'époque actuelle, de telle sorte que, nécessairement, l'Histoire des créations artistiques sera évoquée sous cet angle-là. Deuxièmement, peut-être que, tel que nous pratiquons de plus en plus l'Histoire et aussi l'histoire de l'art, nous constatons que la stricte chronologie est insuffisante : nous vivons continuellement en histoire de l'art des retours en arrière, des problèmes de rupture. La notion de temps, telle que nous l'avons héritée des historiens, n'est pas vraiment adaptée à nos débats et ceci renforce notre approche thématique qui est pratiquée par d'autres disciplines qui ont peu d'intérêt à s'inscrire dans le temps : je pense notamment à tous ceux qui s'intéressent à la littérature. Nous avons donc plusieurs points de vue à prendre en compte, l'essentiel étant d'arriver à faire quelque chose de construit. Je regrette à titre personnel qu'on n'ait pas dressé un bilan plus sérieux, peut-être en existe-il un je suis peut-être léger, des 15 années d'expérimentation de l'histoire des arts en seconde première terminale. Qu'est-ce que cela a donné en termes de quantité d'élèves, en termes de qualité d'enseignement ? Est-ce que ces lycéens sont-ils allés vers les classes préparatoires aux grandes écoles – l'Ecole des Chartes a l'intention pour l'horizon 2010 d'introduire une épreuve facultative d'histoire de l'art au concours d'entrée, ce qui va supposer donc un enseignement dans les classes préparatoires de tout

cela. Il faut se demander aussi si véritablement on a fait le tour de la question depuis le temps que nous en parlons au niveau européen : comment font nos voisins pour enseigner l'histoire de l'art de la Pologne à l'Italie ? Je pense que ça serait extrêmement important de savoir comment ils ont pu concilier, par exemple, la question purement historique de celle de l'approche d'une formation artistique. En tout état de cause, peut-être que c'est prévu et je vais m'arrêter là, il y a tout de même une nécessaire distinction à établir puisqu'il existe des enseignements artistiques au collège et au lycée, plus ou moins facultatifs et obligatoires, et que l'histoire de l'art ou l'histoire des arts viendra à côté. Ce sont deux domaines différents et je ne pense pas qu'on puisse, à propos de l'histoire de l'art ou des arts, parler ou entrer dans le domaine strict de la pratique, inciter à la pratique, mais former à la pratique.

Gérard Monnier :

Je ne ferai que souscrire à certaines des propositions qui viennent d'être énoncées, en particulier l'intérêt d'un bilan sur ce qu'a été et ce qu'ont produit ces années de l'option histoire des arts. De la même façon je pense qu'effectivement un regard sur les pratiques étrangères serait fort utile. Pour ma part, je voudrais revenir sur la question de la donnée historique : incontestablement j'appuie tout à fait l'idée que le contenu doit être historique mais je diverge peut-être sur l'ordre chronologique. Je pense qu'il serait pédagogiquement utile d'admettre que les contenus historiques devraient tendre à associer le connu au nouveau savoir : je prends une image grossière et vulgaire, l'art égyptien est populaire, Van Gogh aussi et je me demande si on ne peut pas partir de ces pôles d'intérêts déjà inscrits dans la culture populaire pour construire des programmes historiques mais qui ne seraient pas nécessairement dans l'ordre chronologique. En ce qui concerne le pluralisme des arts, ma conviction est maintenant ancienne, bien entendu, et je crois que les lettres et documents de mission vont dans ce sens, il me semble très délicat d'isoler des disciplines artistiques des autres, compte tenu des interconnexions évidemment très fortes d'une part et d'autre part de l'intérêt qu'il y a, c'est peut-être l'une des leçons sur l'histoire des arts, à travailler sur le matériel local, et non sur les représentations mais les objets des territoires, etc.

Dominique Poulot :

Je crois qu'un certain nombre d'éléments essentiels ont déjà été abordés. Je crois que la notion de bilan est absolument essentielle. Puisque nous sommes à la veille, comme on nous l'a dit, d'un ensemble de réformes, il serait bon de voir d'où nous partons. Deuxièmement, la question qui nous a été posée est celle, si je lis bien, de la définition de la discipline et de ses contenus. Je crois qu'il faut insister sur le fait qu'il y a une discipline universitaire d'histoire de l'art dont, sans aller jusqu'à dire qu'elle est une auberge espagnole, on peut dire qu'elle est un point de convergence et de divergence épistémologiques de diverses disciplines. Sa définition universitaire sera différente de ce que l'on appelle ou non discipline à l'école et je prends l'exemple de la géographie qui telle qu'elle existe à l'université n'a rien de commun avec a géographie scolaire. Il ne me semble pas y avoir de problème de dénaturation mais il va falloir un gros travail des historiens de l'art pour réfléchir à la didactique et au contenu qu'ils veulent faire passer. L'histoire italienne et l'histoire littéraire avec leur point de vue thématique ont perturbé l'ancienne grille (Lagarde et Michard). Les contenus doivent être gradués ce qui signifie que 2 formes d'histoire de l'art sont à inventer au collège et au lycée.

Roland Recht :

Je suis très heureux moi aussi d'être auditionné et ce d'autant plus que j'avais regretté que le HCEAC soit constitué sans historien de l'art. En 1968 j'avais participé à la commission pour la création d'une agrégation d'histoire de l'art et j'y crois aujourd'hui avec cette nouvelle volonté politique. Cette première session est la plus importante, les autres, techniques, semblant plus

faciles à résoudre. Depuis maintenant 30 ans de développements extraordinaires des formes muséales du patrimoine, la France est l'un des rares pays à ne pas avoir donné la place à une discipline à la fois historique mais aussi, et j'insiste beaucoup là-dessus, qui fasse une place à une histoire du regard, qui n'est occupée par aucune discipline. Par conséquent l'histoire de l'art est aussi fondamentale que le français et la muséification des images passantes, Internet, les formes nouvelles d'images rendent indispensable un enseignement pour permettre à l'enfant de faire le tri entre les images de masse dépourvues de sens et l'œuvre qui a un sens herméneutique et historique.

Pierre Rosenberg :

Je m'excuse pour mon retard dû à une première réunion. On est aujourd'hui revenu d'innombrables visions, et je suis persuadé que voici une nouvelle chance dans l'enseignement. On sait aujourd'hui que si on n'a pas été dans un musée avant 20 ans on n'ira jamais ; aujourd'hui une seule force permet d'aller au musée, ce sont les parents. Je connais les efforts de tous les musées du monde, mais je crois que les enseignements ont lieu en classe, malgré les gens qui s'investissent dans les musées. Le système est inégalitaire à cause des parents. Visiteurs, touristes dans les grands musées parisiens, masquent une réalité différente : musées vides en province, vides parce que l'événement a tué le permanent ; c'est une dérive grave parce que le permanent, raison d'être des musées, est délaissé. Pourquoi les musées font-ils peur et ne les visite-t-on plus ? Avec la culture de la Bible et de la mythologie qu'on a perdue, on recule ; il est fondamental que ce que font les parents dans les musées soit repris par l'histoire de l'art. Une éducation fondamentale pour les musées est nécessaire pour l'égalité des chances et pour pallier tout ce qui n'a pas été fait jusqu'à présent. Si nous ne nous mettons pas d'accord sur cette priorité absolue, nous serons coupables vis-à-vis des futures générations.

Barthélémy Jobert :

Beaucoup de choses ont été dites. Je suis en accord sur trois points : il ne faut pas faire comme si la France était seule. La définition des contenus et les pratiques doit bénéficier de la comparaison essentielle permise grâce à l'expérience de l'Allemagne, de l'Italie et des Etats-Unis que nous avons. Mais cela doit être derrière nous aujourd'hui. Ce type de débat ne se pose pas en Italie ou en Allemagne où s'est produite une expérience avec une exposition à Munich qui sépare musée de musique et musée d'art. La question de l'histoire *de* l'art et de l'histoire *des* arts n'est pas mineure parce qu'elle est au cœur de l'articulation entre l'enseignement supérieur et le collège, le lycée et accessoirement le primaire. Nous sommes en effet une des seules disciplines et voire même la seule discipline qui n'a pas de prolongement direct disciplinaire dans l'enseignement secondaire, que ce soit un bien ou un mal, le problème n'est pas là mais il doit être derrière notre réflexion puisque, là où beaucoup de nos collègues dans les autres disciplines envisagent leur enseignement en partie en fonction de la formation d'enseignants dans cette discipline, après, en collège et en lycée -on peut penser aux historiens, on peut penser aux littéraires, on peut penser aux enseignements de langues, comme cela a été évoqué tout à l'heure- nous, nous formons des gens dans une discipline qui n'a pas de prolongement direct. Et cette articulation me semble essentielle puisqu'elle ne se fait pas chez nous mais se fait en revanche dans le cadre des enseignements d'arts plastiques. Et ayant eu à travailler, là encore je parle de mon expérience personnelle, pendant trois ans au Ministère de la Recherche à la mission d'évaluation des enseignements supérieurs (MSTP) où j'étais en charge aussi bien de la section arts plastiques que des sections historiques et donc accessoirement de la section d'histoire de l'art, j'ai cru bien voir la différence des dossiers des équipes de recherche, des dossiers de recherche personnels des enseignants et également des projets de thèse qui étaient soumis par les étudiants de ces enseignants. Cet arrière-plan d'articulation et de non articulation entre l'enseignement supérieur et

l'enseignement secondaire me paraît être extrêmement important puisqu'elle débouche après sur des modalités pratiques de définition de ces enseignements.

Le deuxième point que je voulais aborder correspond à la seconde partie de votre intitulé : la place qu'il faut donner à l'histoire de l'art dans le cadre de la scolarité obligatoire. Si je comprends bien, il ne s'agit pas simplement du lycée et du collège mais également du primaire. De ce point de vue-là, je pense qu'il y a un conseil national des programmes qui est en charge de la définition de ce que chaque petit Français, pour parler comme Antoinette Lenormand-Romain, doit savoir à la sortie de l'enseignement primaire, à la sortie du collège et à la sortie du lycée. Je suis comme beaucoup de ceux qui se sont exprimés, très attentif au fait que si l'on veut éduquer le regard, il faut aussi un certain nombre de connaissances de base pratique et que le regard se construit à partir d'un fond commun d'œuvres qui, elles-mêmes, ont besoin pour être expliquées, d'un fond commun de connaissances, etc. Un fond commun d'œuvres qui permette progressivement de construire un regard de plus en plus élaboré et de plus en plus complet. On ne peut pas envisager une insertion, un développement de l'histoire de l'art dans l'enseignement primaire et secondaire sans envisager une progression qui permette en même temps d'aboutir, éventuellement à une spécialisation de certains élèves en lycée.

De ce point de vue-là, la troisième expérience que j'aimerais évoquer, concerne ma participation au jury d'histoire de l'art des ENS, concours commun de l'ENS Lyon et de l'ENS de la rue d'Ulm, j'ai alors été très frappé de voir que du côté du jury, nous sommes des historiens de l'art universitaires, et qu'en face nous avons des enseignants qui ne sont pas des historiens d'art. Il y a un vrai problème puisque nous donnons des sujets dans la préparation même des candidats qui, je ne dis pas ont deux discours, mais ont des attentes que, même avec leur bonne volonté, les professeurs qui ne sont pas forcément des spécialistes sont incapables de les remplir. Les solutions que nous avons, lors des séances préparatoires, avec les préparateurs montrent bien qu'il y a un bricolage dans cette option qui, je pense, sera un peu le même à l'Ecole des Chartes et nécessite que nous ayons, dans l'enseignement au moins secondaire, dans les classes préparatoires, des spécialistes qui parlent à peu près le même langage. Sans déborder sur le temps de parole de mes collègues et surtout sur les points 2 et 3, je pense en conclusion qu'il faut vraiment tout penser en même temps, c'est-à-dire la question du contenu des enseignements. Je le répète, pour moi, cela relève de l'ordre du Conseil National des programmes, élargi sans doute à des historiens d'art. Nous regrettons, comme l'a dit Roland Recht, que nous n'y soyons pas représentés. Après, il faudra envisager les modalités pratiques d'application qui posent des questions. Merci.

Geneviève Gallot :

Merci M. le Président et je voudrais à mon tour me féliciter bien entendu que le HCEAC consacre cette séance à la question de l'histoire de l'art et de son enseignement. Pour ma part, puisque beaucoup de choses ont déjà été dites, je souhaiterais insister sur deux points, tout d'abord revenir sur cette idée de bilan de l'option histoire des arts. En effet, il semble qu'il serait tout à fait indispensable de pouvoir mieux connaître ce qui a pu ainsi être expérimenté et il me semblerait aussi que ce bilan puisse être établi avec des historiens de l'art et qu'ainsi on puisse peut-être mieux apprécier la part qui a été réservée dans le cadre de cette option histoire des arts, à l'histoire de l'art. Je veux dire par là que je crois, sans certainement connaître tout le détail des initiatives prises, dans le cadre de ces options, initiatives sans aucun doute fort utiles et fort précieuses, que la part qui a été faite au lien avec la création contemporaine était importante et peut-être prédominante. Je me souviens notamment de discussions avec Pierre Baqué dans le passé, et je me réjouis de le retrouver aujourd'hui ici, l'un des enjeux dans ces années 90, 92, 93, c'était sans aucun doute d'établir des passerelles entre le monde scolaire et les institutions portant la création contemporaine et permettant de mettre en pleine lumière aussi bien des artistes plasticiens que le théâtre contemporain ou la musique contemporaine. Ce lien entre système scolaire, établissements scolaires, collèges, lycées et créateurs contemporains probablement a été assez largement pris en

compte. Aujourd'hui, la question est donc de savoir quelle a été réellement la part faite à l'aspect plus historique. En effet, et là je ne veux à nouveau que souligner ce qui a été dit, il me paraît indispensable que dans cette notion histoire des arts, l'aspect histoire ne soit pas négligé. Qu'en d'autres termes, les arts et la multiplicité des arts qui ont pu pénétrer l'école ne chasse pas en quelque sorte l'aspect plus historique. En second point, je voudrais insister sur ce qui a été évoqué, le caractère obligatoire de cet enseignement. Il me paraît en effet indispensable, et Pierre Rosenberg y a insisté tout à l'heure, que ces enseignements s'imposent réellement comme un enseignement obligatoire, il en va de l'égalité des chances réellement pour tous. On sait que cet enseignement permettrait de compenser une absence de sensibilisation à ce domaine de l'histoire de l'art ou du patrimoine qui malheureusement existe dans un grand nombre de familles. Il faut donc trouver le moyen de donner à chacun les mêmes chances et je pense de façon tout à fait essentielle que du point de vue de l'équité, nous mettions en place un dispositif qui effectivement permette d'assurer cette égalité des chances, à l'avenir, dans l'acquisition des connaissances dans ce domaine. Je vous remercie.

Alexandre Gady :

Merci M. le Président, je dois dire à mon tour le plaisir que j'ai d'être aujourd'hui auditionné devant ce Haut Conseil, et vous dire plus généralement que, contrairement à la réputation des historiens d'art, caractériels voire acrimonieux, je suis, comme beaucoup de mes collègues, très enthousiasmé qu'enfin nous voyions arriver un débat aussi important au plan national. Et comme on est en France, rien n'est jamais simple, cela vient de très haut tout d'un coup. Même si je suis le plus jeune entré dans la carrière, je n'ai pas connu tous ces longs combats dont j'ai eu les récits épiques, je veux bien devenir un petit soldat de ces combats à partir d'aujourd'hui. Je veux dire deux choses sur ce thème que vous avez indiqué. D'abord sur la discipline, je ne suis pas, comme Jean-Michel Leniaud, persuadé qu'il faille débattre des heures sur art ou arts avec un « s » ; on met beaucoup d' « s » dans ce pays quand on a un problème. Ce qui me paraît plus intéressant en tant qu'enseignant, c'est que nous utilisions plusieurs médias. Evidemment, j'enseigne l'architecture, la peinture, nous utilisons la photographie, plus rarement le cinéma, par la force des choses, mais je crois effectivement à ces nombreuses disciplines qui me paraissent tout à fait dignes d'entrer dans le champ de ce qui doit être enseigné. En revanche, je voudrais dire, à la suite de ce qu'a dit Mme Gallot, qu'il est évident qu'il y a des facilités dans la société contemporaine qui sont données à certaines formes d'expression artistique. Et je crois que, évidemment, là où l'école doit jouer son rôle, c'est pour compenser ces facilités. Il est clair que, pour l'architecture, l'urbanisme, pour la peinture, la sculpture dans leur expression traditionnelle, il y a une plus grande difficulté d'accès pour les étudiants, pour les élèves, pour les médias en général, que ce soit Internet ou la télévision ; ce sont des choses plus difficiles que le cinéma et la photographie qui sont plus immédiatement accessibles, plus séduisants aussi. Si l'on veut réussir cet enseignement en histoire de l'art obligatoire, il faut bien équilibrer les matières et ne pas laisser les plus difficiles, en apparence, de côté.

Deuxième point sur le contenu : je suis d'accord avec ce qu'a dit Roland Recht sur la capacité de lire l'image et là je voudrais livrer une expérience. Je n'ai pas eu la chance d'avoir d'option histoire de l'art, parce que je suis sorti du système du secondaire en 1986. J'ai donc vu ce qu'on faisait à l'époque, c'est-à-dire rien. Deux choses seulement ont fondé mon amour de cette discipline. D'abord, la lecture de l'image dans un cours d'histoire économique où un professeur a démonté une publicité, une photographie d'une publicité. On a lu l'image et ce qui nous paraissait une image est devenu tout d'un coup un message de propagande extrêmement habile, et tout prenait sens sans qu'on ait besoin d'une immense culture économique ou autre. Je crois que ce que nous faisons de mieux, en tout cas c'est ce que j'essaie de faire à l'université, c'est de donner la

possibilité de lire une image. Evidemment, une image ancienne nécessite d'y ajouter des cultures historiques comme l'a dit Pierre Rosenberg, dimension tragique du manque de connaissance de la mythologie antique, de la religion, des religions (pour mettre un « s »). Cette capacité de lire l'image c'est le meilleur service qu'on puisse rendre aujourd'hui avant d'arriver à la discipline universitaire après le baccalauréat, à des jeunes gens qui sont comme nous tous abreuvés de ces fameuses 500 ou 600 images par jour, qui sont véhiculées par la télévision, par internet, par la publicité sous toutes ses formes. C'est donc pour moi une forme de défense que de lire l'image et, aussi, bien sûr, un chemin vers la liberté. On a parlé de l'égalité des chances : je crois beaucoup à cette capacité de rester libre face à l'image qui est devenue ultra dominante. L'histoire de l'art peut jouer un rôle extrêmement fort.

La deuxième expérience que je souhaiterais évoquer comme un point décisif, c'est le contact avec l'œuvre. Ainsi, on a parlé des sorties dans les musées, je m'occupe d'architecture et d'urbanisme, et je dois dire que je suis sensible aussi aux sorties, dans les monuments. J'étais dans un lycée situé à 12 km de Versailles et j'ai découvert le château par mes propres moyens puisque, pendant ma scolarité, je n'ai jamais pu bénéficier d'une visite scolaire. J'ai en revanche, et Pierre Rosenberg s'en réjouira, eu une seule visite dans toute ma scolarité, au musée du Louvre. Elle constitue un des plus beaux souvenirs que je puisse garder de mon adolescence. Donc, j'insiste beaucoup sur l'importance de cet enseignement, qui peut être académique, qui peut être chronologique mais qui, à mon avis, a aussi intérêt à mélanger les thématiques. Il doit être adossé à des activités extrascolaires pour permettre vraiment d'aller vers l'œuvre, parce que ce qui me paraît décisif, c'est que les enfants sentent la vérité et la fragilité des œuvres et du patrimoine. C'est comme cela qu'on va développer, non seulement, une école du regard mais, ce qui me paraît fondamental un rempart contre la barbarie : la sensibilité. Je crois que c'est cela dont on a besoin aujourd'hui ; développer la sensibilité si on veut que cette histoire de l'art à l'école joue pleinement son rôle. Je vous remercie.

Philippe Durey :

C'est un peu difficile, beaucoup de choses ont été dites. Je voudrais ajouter que, personnellement, je considère que le débat sur histoire de l'art ou histoire des arts risque effectivement de nous faire perdre encore beaucoup de temps. Je voudrais noter d'ailleurs un certain flou dans la demande gouvernementale, parce que dans les différentes circulaires qui ont été émises, les deux termes sont employés de façon un peu indifférenciée. D'autre part je voudrais souligner qu'il faut quand même avoir une connaissance un peu précise de ce que contient déjà la notion d'histoire de l'art. Dans une commission dont je fais partie, dans laquelle j'ai eu grand intérêt à siéger une journée, j'ai fait remarquer que l'architecture n'était pas depuis peu une composante de l'histoire de l'art mais que Vasari dans ses *Vies*, dépeint des sculpteurs et des architectes. Donc je crois que beaucoup de conflits éventuels peuvent s'aplanir si on a déjà une connaissance un peu précise de ce que contient aujourd'hui la notion d'histoire de l'art qui est sans doute beaucoup plus vaste que certains ne peuvent le penser. Je voudrais insister sur cette nécessité d'avoir des gens, mais c'est sans doute le deuxième temps du débat, des gens qui connaissent un peu ce dont ils vont parler. Je suis très frappé que la France soit effectivement l'un des rares pays d'Europe où l'on envisage, cela rejoint d'ailleurs un problème que nous avons dans les musées d'ailleurs, où l'on envisage à la fois de diriger les musées et de donner des orientations culturelles très précises à ces établissements, et où l'on envisage éventuellement d'enseigner l'histoire des arts sans avoir de connaissances particulières ou de compétences particulières. D'ailleurs cela paraît ne poser aucun problème. Sans doute l'histoire de l'histoire de l'art montre-t-elle qu'en France on a eu une conception très littéraire de cette discipline. Je dis attention, attention parce que l'on risque de faire du « n'importe quoi ».

Je voudrais aussi revenir sur le problème de l'imprécision de la commande du Gouvernement. Selon les moyens qui seront mis à disposition pour cet enseignement, selon la quantité de temps qui sera disponible, il sera plus ou moins difficile de parler précisément de choses très concrètes. Je pense que nous nous situerons de toute façon dans un registre certainement assez généraliste et dans ce cas, essayons de faire du généraliste qui soit le plus utile et le plus réfléchi possible. Je voudrais pour terminer dire qu'il me semble indispensable, comme l'a dit Alexandre Gady, que l'on mette l'accent sur l'image, la perception de l'image, mais aussi, et ça c'est le directeur de l'Ecole du Louvre qui parle, l'objet, au-delà de l'image, la réalité de l'objet, le contact avec l'objet en trois dimensions dans sa fragilité, dans ce que la perception concrète de l'objet peut apporter de réflexion par rapport à ce qu'une image peut trahir d'un objet. Il faut essayer le plus possible d'amener les enfants, me semble-t-il, devant les objets eux-mêmes, devant les œuvres.

Erwan Bomstein-Erb :

Je suis vraiment d'accord avec un certain nombre de choses qui ont été dites, en particulier par Antoinette Lenormand, Roland Recht et Pierre Rosenberg. Je pense que l'objectif fondamental en jeu derrière cet enseignement, c'est d'armer l'ensemble des élèves du capital culturel qui est nécessaire pour forger un goût pour l'art, pour faire en sorte que les jeunes qui sont fils d'ouvriers en Picardie aient véritablement l'opportunité, une fois qu'ils sortent de terminale, d'aller dans des musées d'eux-mêmes et, une fois qu'ils y sont, que ce qu'ils voient fasse sens pour eux. Ce que j'avais donc à dire de complémentaire, ce que je pourrais apporter pour être un peu original parce que je ne suis pas historien d'art, c'est le regard concret de quelqu'un qui a enseigné dans le secondaire, peut-être comme des gens l'ont fait ici, mais de manière récente, puisque j'ai été professeur de philosophie à la fois en Picardie et dans le Bas-Rhin. Et cette expérience m'a convaincu de l'importance stratégique de l'accès des élèves à la culture artistique. Et l'autre expérience que j'aimerais faire valoir, toujours en faveur de l'histoire de l'art, concerne une initiative philanthropique qui cherche à utiliser la technologie pour créer un pont entre le monde de l'enseignement supérieur et le monde du secondaire. Cette initiative illustre la possibilité d'une vulgarisation ambitieuse de l'histoire de l'art.

Comme l'a dit M. Recht, cette question numéro un est la plus importante ; c'est la question des finalités : pourquoi veut-on enseigner l'histoire de l'art ? Je pense que pour répondre, il faut inévitablement se poser la question des carences qui existent chez les élèves. Quelles sont les carences auxquelles on souhaite faire face ? On peut partir également du besoin des élèves et considérer qu'il y a effectivement un gouffre aujourd'hui entre le monde des musées et la plupart des élèves et des familles. Sur le plan des constats, je serais extrêmement concret : quand vous êtes professeur de philosophie en terminale, vous avez une partie d'esthétique donc vous faites composer les élèves sur la nature du beau, sur ce qui fait ou non la réussite d'une œuvre d'art, etc. A cette occasion vous vous apercevez de plusieurs choses. Le premier problème c'est, pour employer un mot un petit peu précieux, c'est le problème du *psittacisme*, c'est-à-dire que l'immense majorité des élèves n'a aucune connaissance d'œuvres d'art dans leur singularité, et donc on demande à des élèves de discourir sur l'art en général sans avoir en tête d'exemples particuliers qui peuvent en quelque sorte servir de pierre de touche, de test à la validité d'un discours. Donc, cela veut dire qu'on aime ou qu'on déteste l'art en général. Cette question de la singularité, de la connaissance singulière des œuvres est importante et j'apporterais quand même une petite nuance sur ce qui a été dit au sujet du contact direct avec les œuvres. Certes, il est bon d'avoir un contact direct avec les œuvres, mais la densité des emplois du temps est telle qu'on peut limiter les sorties. Par conséquent, si la sortie est quelque chose d'idéal et de souhaitable, l'idée qu'on devrait utiliser l'image numérique, internet, etc. pour créer des fonds qui permettent à domicile d'accéder aux œuvres réelles, de manière virtuelle, est essentielle. Cela ne peut être qu'un atout pour cet enseignement. Quand vous demandez à des élèves de citer un certain nombre

d'œuvres d'art qu'ils pourraient connaître, vous vous apercevez sur le papier qu'il y a extrêmement peu de choses. Je pense que c'est un objectif absolument essentiel que de ressortir de ce cours armé, je dirais, de souvenirs marquants d'œuvres d'art singulières, et que l'on puisse en parler de manière détaillée.

Le deuxième problème, au-delà de ce que j'ai appelé le psittacisme, c'est le problème du doute. Et là, je pense qu'on touche vraiment au cœur du sujet : doute sur la valeur et l'importance de l'art. Je pense que nous sommes tous convaincus ici de cette importance. Mais je pense qu'il est vraiment nécessaire de mettre le doigt sur le fait que, pour beaucoup d'élèves, il y a un mépris tendanciel de l'art, c'est-à-dire le fait que, pour ceux-ci, l'art n'est pas vraiment important. Cela ne veut pas dire qu'ils détestent l'art, mais qu'ils considèrent que c'est superflu, que ça n'est pas véritablement essentiel dans la vie. Donc je dirais que l'on s'aperçoit, quand on est à cette place d'enseignement, que rien n'est plus socialement « privé » que la disposition des élèves à aimer l'art. Comme l'a dit M. Rosenberg, les familles ont un rôle essentiel dans la formation du goût et des habitudes de fréquentation des musées. Il y a donc un clivage important entre des gens qui ont l'habitude d'aller dans les musées et qui ont, je dirais, une révérence presque parfois religieuse pour l'art, et de l'autre côté des gens qui n'ont pas accès à ce patrimoine familial, à cette inclination forgée par la famille et qui, par conséquent, considèrent que l'art est une chose peut-être sympathique mais superflue. Nous touchons ici à la finalité essentielle que l'on souhaite donner à l'enseignement. On ne s'adresse pas à des universitaires, à des gens qui viennent dans le cadre des musées et qui sont déjà sensibles aux œuvres d'art, qui sont déjà convaincus à l'avance que c'est important et intéressant, on s'adresse pas non plus à ceux qui ont choisi une option d'enseignement d'histoire des arts. Il faut s'adresser à des gens qui expriment parfois les plus grands doutes sur l'intérêt véritable de l'art par rapport à d'autres considérations et, notamment, par rapport aux productions de l'industrie du divertissement, qu'ils considèrent parfois comme plus efficace et parfois plus émouvante. La question de la lecture de l'œuvre, il faut bien la finaliser : en vue de quoi la fait-on ? En vue de montrer le plaisir, la réussite particulière de l'œuvre, que l'on considère et le plaisir qu'elle doit causer. Par exemple, dans le cadre de mes activités, j'ai travaillé avec le Musée du Louvre à l'explication de *La Récolte de la manne* de Nicolas Poussin, un tableau difficile d'accès. A la fin du commentaire, on se demande si l'on a véritablement pu prouver la valeur essentielle de cette œuvre et on montre qu'elle est peut-être aussi importante qu'un théorème de mathématiques ou bien même qu'un grand texte de philosophie. Voilà comment comprendre pourquoi il y a spécifiquement une valeur de l'œuvre d'art qui ne se réduit pas à la narration historique, documentaire ou même philosophique.

Le troisième problème, (je m'excuse d'être un petit peu long, mais je me dis que c'est vraiment la question la plus importante donc je prends un petit peu mon temps), c'est le risque du bavardage. Lorsqu'on regarde les élèves, qu'ils soient ou non convaincus de la valeur des œuvres d'art, ils sont tous d'accord sur une chose : il n'est pas véritablement possible de discuter de manière rationnelle, de manière déterminée et, j'ai envie de dire, « robuste », sur une œuvre d'art. Autrement dit, le discours objectif sur cette question de la valeur ou de la réussite d'une œuvre d'art est tendanciellement écarté. Je pense que la question essentielle, qui fait d'un inconvénient une force, c'est-à-dire le fait que l'on se penche aujourd'hui de manière tardive sur la création d'un enseignement d'histoire de l'art, peut être converti en une force si l'on utilise cette occasion pour faire un enseignement scolaire, qui appartienne bien spécifiquement au monde scolaire, mais qui se préoccupe de déterminer ce que pourrait être un discours analytique rationnel, qui cherche à déterminer la valeur des œuvres.

Je dirais pour terminer qu'il y a trois compétences transversales et nécessaires à intégrer à cet enseignement. D'abord, l'observation des œuvres. On a tendance trop vite à vouloir enfermer

les œuvres et à nier leur singularité en les enfermant dans des cadres conceptuels tout faits. Je pense que la capacité à problématiser l'observation d'une œuvre, à essayer de voir ce qui est singulier, ce qui fait problème, ce qui ne correspond pas à ce à quoi on pourrait s'attendre, est quelque chose d'absolument déterminant. Ensuite la démarche d'analyse. Puisque ordinairement on considère que l'analyse d'une œuvre est quelque chose de problématique, il faut au contraire assumer et prendre ce problème de face. Comment peut-on analyser une œuvre en mobilisant les apports des différentes disciplines ? Il y a là une crise de l'histoire de l'art qui appelle tous les enseignements, qui est une espèce de crise des finalités : on ne sait plus trop pourquoi on fait de l'histoire, on ne sait plus trop pourquoi on fait de la philosophie, etc. Si on peut, à travers cet enseignement d'histoire de l'art, mettre l'apport des différentes disciplines au service de la résolution d'une énigme ou d'un problème qui concerne une œuvre d'art, je pense qu'on contribuera à donner beaucoup de sens aux autres disciplines. Enfin, la troisième compétence, qui est à mon avis essentielle, est celle du jugement, celle du goût. Est-ce qu'on peut amener les élèves, non pas à leur refuser la possibilité de se prononcer sur la réussite ou sur l'échec d'une œuvre, mais à énoncer un avis et un jugement fondés, à prendre l'habitude d'argumenter, de réfléchir, de nourrir une réflexion.

Cela paraît peut-être extraordinairement ambitieux, mais je pense que cette ambition est nécessaire. Parce que si on ne touche pas à cette question de la valeur, on va encore apporter un petit supplément éducatif à des gens qui ont déjà ce patrimoine familial, et, en revanche, ceux auxquels je pense, les enfants d'ouvriers qui sont dans les classes technologiques dans lesquelles j'ai pu enseigner, eux vont considérer qu'on se consacre à un aimable bavardage. Voilà ce que je voulais dire. Je reviendrai sur les moyens. Puisque tout ceci est extrêmement ambitieux, et que ce que l'on doit faire est, en quelque sorte, un art et pas simplement un certain nombre de règles qui puissent l'exprimer de manière programmatique ; il va falloir, en quelque sorte, inventer une formation de l'ordre du compagnonnage, et montrer des exemples concrets de démarche que je viens de décrire. J'évoquerai comment je réalise des commentaires inspirés, clairs, distincts sur des œuvres d'art.

Didier Lockwood :

Avant de donner la parole aux membres du Haut Conseil pour entamer un peu le débat, je demanderais à Pierre Baqué qui devra s'absenter assez rapidement, de donner son avis, et en tout cas ses réponses aux questions qui viennent d'être soulevées.

Pierre Baqué :

Un hasard de calendrier fait que je suis convoqué chez le ministre de l'Éducation nationale à midi pour lui parler de la situation actuelle du projet d'enseignement d'histoire de l'art, histoire des arts, puisque j'ai été chargé de mettre en place cet enseignement avec un groupe d'experts. Celui-ci est nombreux, vous le savez, nous sommes treize, j'espère que cela nous portera bonheur, et prend appui sur une foule de spécialistes au ministère de l'Éducation nationale, à la Culture, où il y a une centaine de personnes qui apportent leur contribution et votre contribution d'aujourd'hui en est une des plus, et ô combien intéressantes. Je n'ai pas réponse à tout, mais si je vous disais tout de suite qu'en vous écoutant, j'ai eu le sentiment personnel, qui n'est pas scientifique, que nous étions d'accord, que nous avions le même objectif : faire en sorte que les enfants, les adolescents quittant l'institution scolaire aient un autre rapport aux arts et à la culture que celui qu'ils ont actuellement.

La commande qui m'a été transmise était, comme toutes les commandes, relativement longue. Mais j'ai repéré quatre termes que je nomme tout de suite. D'une part, c'est un enseignement, ce n'est pas une activité ludique supplémentaire qui vient s'ajouter quand tout le reste, tout ce qui est important, est mis en œuvre. Deuxièmement, cet enseignement est obligatoire

pour tous les élèves, de l'école primaire au lycée inclus. Cela représente quand même, vous n'êtes pas sans l'ignorer, 11 à 12 millions de personnes. C'est donc une ambition extraordinaire et je prends cela comme une sorte de révolution culturelle, tranquille certes, mais révolution quand même. Troisièmement, il est demandé qu'on parte toujours des œuvres, considérées directement ou médiatisées. Il est un certain nombre de collèges dans le département du Gers, où on aura des difficultés à aller toutes les semaines au musée du Louvre, c'est assez évident. Je n'aborde pas la question des déplacements, c'est devenu d'une complexité extraordinaire avec la sécurité, avec le financement, mais ce n'est pas notre objet. J'en reviens aux éléments essentiels sur lesquels nous travaillons, et là je remercie deux des orateurs qui ont accepté de rejoindre notre groupe d'experts (J.M. Leniaud et P. Durey) et qui apportent eux aussi une contribution tout à fait déterminante. Le quatrième point c'est le terme d'« histoire ». Il est hors de question de confondre un enseignement qui ne prendrait pas appui sur une chronologie. Et la chronologie qui nous est donnée à suivre, est celle des programmes d'Histoire à l'école primaire, au collège et au lycée qui couvre (certains trouvent que c'est trop important et que ce n'est que survoler) l'ensemble des Antiquités jusqu'à 2002 ou 2003, pourquoi pas 2007 quand on aura fini, mais ça on le verra un peu plus tard. Et cet enseignement-là sera évalué à tous les niveaux. Vous savez très bien, par exemple, que ce qui n'est pas au baccalauréat ne pèse pas du tout. Et compte tenu de ce que vous disiez, Monsieur Bomstein-Erb, *in fine*, à savoir que ça n'aurait pas de grande importance pour les élèves. Cela ne peut avoir de grande importance pour les élèves que s'ils ont des épreuves au bac ou à tous les autres examens. Quand je parle du lycée, il ne s'agit pas uniquement de la voie générale qui fut autrefois la voie noble, mais qui est actuellement en difficulté, mais aussi de la voie technologique et de la voie professionnelle. Nous allons donc aussi nous occuper des lycées professionnels et de cette catégorie particulière d'élèves qui s'y trouvent et dont on ne présente souvent l'existence aux actualités que quand il y a des voitures qui brûlent. Voilà, à peu près, les points essentiels.

D'autre part, je ne peux pas vous dire le contenu précis de nos travaux, ni des documents que je vais remettre à Xavier Darcos tout à l'heure. Je rappelle simplement pour mémoire que s'il y a actuellement une option d'histoire des arts au lycée, dont vous interrogez la qualité, mais nous pourrions en reparler, c'est une option qui a été mise en place par Xavier Darcos, aujourd'hui ministre de l'Éducation nationale, lorsqu'il était directeur de cabinet de François Bayrou. Il l'a fait avec la complicité de Christine Juppé, ici présente, et de Philippe Joutard, historien que vous connaissez bien et qui n'a pas pu venir aujourd'hui. Maintenant, histoire de l'art / histoire des arts, je sais que c'est une question, qu'il y a des regrets, des rancunes, des ouvertures, etc. Personnellement, je pense comme certains ici que nous n'avons pas de temps à perdre à choisir le terme le plus adéquat, d'autant plus que dans l'enseignement actuel de l'histoire des arts, celui auquel on peut se référer, qui est donné actuellement dans 127 lycées, ce qui n'est quand même pas négligeable, l'histoire de l'art constitue le noyau le plus important. Pour toutes sortes de raisons, même s'il est aussi question de l'histoire du théâtre, de l'histoire du cinéma, de celle de la danse, de celle de la musique. Quand je dis « histoire » c'est pris au sens large, ce n'est pas uniquement un discours sur la chronologie. On prend en compte aussi l'analyse, le sens, et tout ce qui vous préoccupe Monsieur Bomstein-Erb, du moins on essaie. Le principe de cet enseignement est confié à une équipe pluridisciplinaire, de gens qui sont simplement agrégés d'Histoire, de lettres, d'arts plastiques, qui sont quand même des professionnels de l'enseignement, et qui ont acquis depuis, quand ils ne l'avaient pas, une compétence grâce à un dispositif qui s'appelle les certifications complémentaires. Je suppose que vous connaissez les programmes du lycée dans tous ces domaines, que vous avez lu sur les annales du baccalauréat, car c'est tout à fait important de le lire et de le savoir, l'intitulé des sujets qui sont donnés. Vous y verrez que c'est très ouvert, très pluriel, et toujours déjà inscrit dans la chronologie. Geneviève [Gallot], qui disait qu'à un moment donné dans le début des années 1990, et le ministère de la Culture a pesé lourd là-dessus, pour qu'on n'oublie pas le contemporain, peut-être même a-t-on trop insisté, par désir de montrer

qu'on était moderne. Cependant je regardais avant de venir ce matin quelques sujets donnés précédemment. Je vois le *Retable d'Issenheim* de Grünewald, je vois la même chose de Van der Weyden à Beaune qui, évidemment, voisine avec la fontaine Stravinsky près de Beaubourg. C'est pour vous dire qu'il y a un va-et-vient constant, souhaité et mis en œuvre avec conviction, par tous ceux qui participent de cette aventure pour allier constamment le patrimoine et l'art vivant.

Que vous dire d'autre ? Je pourrais répondre point par point à tout ce que vous avez dit, et chaque fois, il y aurait deux aspects à cette réponse. Premièrement, je suis d'accord avec vous ; deuxièmement, permettez-moi d'apporter une nuance là-dessus, car ce que vous dites n'est plus tout à fait exact et cela a changé depuis, heureusement. Je terminerai simplement en disant que ce que vous me dites là, même si je ne suis pas chargé d'en faire un compte-rendu, tout à l'heure, je ne pourrais pas ne pas y faire allusion. Il me semble que nous sommes engagés comme jamais sur une voie qui va atteindre ce but, quelles que soient nos pratiques personnelles, nos situations, (je suis aussi professeur des universités, mais, personne n'est parfait, c'est en arts plastiques, pardon de ne pas l'être en histoire de l'art, mais enfin je ne suis quand même pas complètement étranger à la chose, et certains ici le savent si vous voulez, de façon mineure et peut-être contestable). Je crois donc que nous menons le même combat ; il faut que nous le gagnions ensemble. C'est bien parti, c'est la première fois qu'au plus haut niveau de l'Etat, le plus haut personnage de l'Etat n'est pas forcément très au fait des nuances entre histoire de l'art et histoire des arts, mais on pourrait très bien sans doute lui pardonner, il a d'autres travaux en cours comme vous le savez, chaque jour. Mais il y a quand même une volonté qui vient d'en haut, avec un calendrier, une urgence, et si je vous quitte tout à l'heure c'est parce qu'il est question de ce calendrier. En principe, les choses devraient être bouclées à la fin de l'année, non pas de façon définitive, les corrections sont toujours possibles, mais ce nouvel enseignement devrait débiter à la rentrée 2008. Pas à tous les niveaux, ce serait un exploit. Avant qu'on ait couvert les onze années que représente l'enseignement secondaire, il faudra du temps. Mais si la volonté politique se maintient, je pense que nous y arriverons et votre contribution à tous, aujourd'hui en particulier, est tout à fait importante, et pour moi tout à fait réconfortante. Je tiens à vous le dire, et vous remercie de m'avoir prêté quelques minutes d'attention.

Didier Lockwood :

Avant de continuer, j'aurais voulu, en tant que membre du Haut Conseil, faire une petite intervention. J'ai l'impression que le problème de l'histoire de l'art, c'est avant tout le problème de l'histoire. C'est avant tout le problème de cette fracture de la mémoire à laquelle je crois qu'on assiste vraiment aujourd'hui. L'avalanche des images, le consumérisme, la rapidité des émotions conduisent à l'effacement de la mémoire collective. Avant tout, cela représente une civilisation. Et aujourd'hui, on vit dans une rupture de cette mémoire. Quand je vais dans les établissements, je fais mes petits sondages en demandant aux élèves : « citez-moi quelques peintres, citez-moi des noms de musiciens » et toutes les références viennent de l'audiovisuel. Je crois que concrètement, le problème ne se situe pas seulement dans l'histoire de l'art ou dans l'histoire des arts, mais dans l'histoire en général : cette mémoire est en faillite. Je pense qu'effectivement l'histoire de l'art, par le biais du sensible peut-être un recours mais d'abord par le biais du sensible. J'ai apprécié tout à l'heure quand on a parlé du sensible parce qu'effectivement c'est par le biais de l'émotion, qu'on peut « inoculer » ce savoir aux enfants et non pas imposer froidement. Un savoir universitaire n'atteindra jamais son but face à des enfants qui n'en ont aucune notion et face auquel ils n'ont aucune émotion, aucune dimension affective, aucune dimension sensible. Est-ce qu'un membre du Haut Conseil voudrait commencer la discussion et poser une question ?

Christine Juppé-Leblond :

J'ai trouvé ce tour de table très intéressant, rassurant et généreux. Je trouve que nous allons vers des propositions et des analyses qui s'enrichissent les une les autres. Je vous en

remercie beaucoup. J'ai retenu deux ou trois points qui me semblent tout à fait pertinents et intéressants à creuser. Le premier serait de faire un bilan complet de l'histoire des arts en lycées ; je suggère de demander au ministre de l'Education nationale de passer une commande aux Inspections générales de l'Education nationale et de la Culture ; comme cela on nous aurons fait rapidement le trajet de la rive gauche à la rive droite ! Cela sera fait, je vous le promets.

Deuxièmement, quelqu'un a soulevé la question de la juxtaposition de cette nouvelle approche histoire *des* arts, histoire *de* l'art, avec les enseignements artistiques existants, qui sont aujourd'hui, vous le savez, d'une très grande diversité, d'un grand poids en France puisque les élèves ont quand même en lycée aujourd'hui cinq heures par semaine avec coefficient 6 au baccalauréat dans 7 domaines artistiques. En Europe, c'est tout à fait exemplaire, du moins pour le lycée. Cela dit, le renouvellement de l'enseignement d'histoire des arts va nous obliger à reconsidérer la façon dont s'enseignent les arts dans notre pays et notamment au lycée.

Troisièmement, il faut approfondir la connaissance de ce qui se passe dans les autres pays, notamment européens et au-delà même de l'Europe. Je crois qu'il y a des voyages qui sont prévus et programmés d'un certain nombre de personnes dans notre ministère, pour aller effectivement voir en Italie, en Allemagne, en Angleterre ce qui se passe. Cela a déjà été fait, nous avons déjà donné des « coups de sonde » dans ces pays, des rapports ont déjà été faits. Mais je voulais dire à ce sujet, qu'il existe un autre groupe parallèle à celui qui travaille avec Pierre Baqué, actuellement, et qui est sous la double tutelle Culture et de Education. C'est un groupe de travail très intéressant qui se focalise sur un objet précis : la fabrication d'un outil moderne, un site ou un portail, quelque chose de cet ordre-là, sur l'histoire européenne des arts, et qui intéresse maintenant dix à douze pays européens qui participent à ce projet, auquel sont associés des universitaires, des professionnels de tous les domaines artistiques. Il va s'appuyer sur l'étude précise d'œuvres qui constituent la culture européenne. C'est un outil destiné au collège, dont l'objectif est d'essayer de construire, de fonder la perception, la conscience de la culture européenne de nos élèves. C'est intéressant de voir comment d'un groupe de travail à l'autre, (d'ailleurs il y a des gens qui sont ici présents au titre du premier groupe), va circuler l'information et le partage des désirs et de projets.

Je terminerai par deux points ; l'un, très léger mais que j'ai remarqué, qui est de ne pas aller vers la facilité mais vers la difficulté, c'est-à-dire ne pas se laisser aller au bavardage, d'une part, et, d'autre part, de résister à la tentation d'aller vers ce qui constitue la culture principale de nos jeunes, c'est-à-dire la musique et le cinéma par exemple. Mais aussi d'aller chercher ce qui est difficile, ce qui est rare, qui doit être absolument porté par notre système pour que chaque élève y ait accès. Cela est tout à fait important. Et enfin, grand problème qui reviendra dans le débat, la formation des enseignants. Qui enseigne quoi ? Comment allons-nous former ces gens ? Ceux qui sont actuellement sur le terrain sont quand même bien formés, mais c'est encore insuffisant, et il va falloir faire un énorme effort de ce côté-là. On ne pourra pas, sans formation et sans outil pédagogique, aller très loin. Je ne pose pas de questions mais je souligne ce que j'ai glané au fur et à mesure que les autres parlaient, et qui me semble très important à apporter aussi au débat.

Didier Lockwood :

N'avons-nous pas trois aspects différents en fait de l'enseignement de l'histoire des arts, entre le premier degré, le second degré, l'université ? Comment peut-on articuler tout cela, étant donné qu'il s'agit d'enseignements différents ? On n'a pas les mêmes types d'enseignants, on n'a pas les mêmes types de contenus. Comment pourrait-on entrevoir quelque chose d'efficace ?

Philippe Durey :

C'est plutôt à mes collègues universitaires de le dire, mais il serait certainement souhaitable que les universitaires puissent contribuer à la formation des formateurs. Je crois nécessaire que les gens qui détiennent du côté de l'enseignement supérieur, les connaissances en

histoire de l'art, puissent avoir une présence forte dans la formation des futurs formateurs. Malheureusement, j'ai été surpris de constater dans la commission dont je fais partie, que ce point-là n'était pas à l'ordre du jour.

Barthélémy Jobert :

C'est ce que je voulais dire tout à l'heure en indiquant que l'histoire de l'art était la seule discipline à ne pas être articulée avec un enseignement, au moins dans le secondaire. Je pense que l'enseignement dans le primaire pose d'autres problèmes du fait de la formation des professeurs des écoles, même si les IUFM rapprochent les différents enseignants. Autant vous prenez en histoire, en géographie, enfin dans toutes les disciplines dont je parlais tout à l'heure, vous avez un vrai pont qui se fait entre l'enseignement universitaire et l'enseignement secondaire, qui fait que les enseignants du secondaire sont formés dans la discipline qu'ils vont avoir à enseigner par un enseignant universitaire. Mais, par le biais de cette publication dont il a été question tout à l'heure, je voudrais poser la question à tous les universitaires présents autour de la table. Je ne sais pas si nous avons eu beaucoup de gens qui sont venus nous voir et nous ont expliqué qu'ils voulaient être certifiés pour l'enseignement dans le secondaire. Je ne veux pas dire qu'ils sont mal formés, je veux simplement dire que vous êtes, à mon avis, au cœur d'une question qui nous a agités depuis 20 ans et qui est la suivante : comment faire passer l'enseignement universitaire dans la formation et donc, par ricochet, dans l'enseignement secondaire lui-même ?

Jean-Michel Leniaud :

Il semble tout de même qu'il existe déjà un certain nombre de choses. En tout cas j'ai pu le constater puisque j'y ai participé. Dans un problème très particulier, connexe, celui de la formation au fait religieux, puisque maintenant cet enseignement compte à l'Institut Européen en Sciences des Religions, les inspections académiques organisent régulièrement des séances de formation continue aux professeurs de l'enseignement secondaire, et j'ai été pour ma part convié à plusieurs reprises pour parler d'architecture religieuse. Il existe aussi des académies d'été, organisées par les inspections générales. J'ai participé à l'une d'entre elle qui était organisée par l'Inspection générale des lettres et nous étions assez nombreux à parler d'histoire de l'art, d'histoire de l'architecture, d'histoire de l'urbanisme aussi. Il existe donc un certain nombre de choses. Dire que c'est suffisant est une autre affaire, savoir exactement ce qui s'y passe étant pour nous assez compliqué. On a l'impression tout de même, qu'au vu de l'enseignement supérieur, le monde des inspections générales et des rectorats est quelque chose d'assez opaque. Nous souhaitons donc davantage de porosité bien sûr.

Roland Recht :

Je voulais simplement dire que je suis un peu surpris que la question puisse se poser pour notre discipline dans la mesure où il n'y a pas un seul concours d'enseignement qui ne fasse pas l'objet d'une préparation à l'université. On ne va pas se demander qui va former les philosophes, les agrégés ou les titulaires du CAPES en philosophie. Comment peut-on alors se poser la question de savoir qui va former les historiens de l'art qui vont intervenir, je l'espère, à un niveau aussi important que le CAPES et l'agrégation ? Il est évident que ce sont les historiens de l'art de l'université qui sont, par définition, ceux qui doivent former ces futurs enseignants.

Barthélémy Jobert :

Je voudrais simplement compléter ce que viens de dire Roland Recht. Je pense qu'il y a deux choses, et c'est peut-être ce que vous vouliez dire quand vous abordiez tout à l'heure la question des horaires. Très concrètement, l'université ne va pas intervenir de la même façon, si elle doit former des professeurs d'histoire de l'art comme il y a des professeurs de philosophie, des professeurs d'anglais, des professeurs d'histoire dans les lycées où s'il s'agit d'apporter, comme ce

qu'évoquait Jean-Michel Leniaud tout à l'heure, une formation complémentaire, une formation permanente à des enseignants qui sont spécialistes d'abord d'autres disciplines. Pour rebondir sur ce que vous disiez tout à l'heure, il y a quelque chose que je peux dire et je ne suis probablement pas le seul autour de cette table à le pouvoir faire, c'est qu'il sera impossible de faire intervenir l'université à moyens constants. C'est-à-dire que nous sommes déjà sous-encadrés, submergés de tâches. Quel que soit le dispositif qui sera envisagé, il faudra, comme vous le dites, accroître les moyens. Je crois que c'est quelque chose qu'il ne faudra pas oublier.

Christine Juppé-Leblond :

Pour non pas répondre, puisque c'est assez complexe. Dans la mesure où effectivement il n'y a pas de discipline histoire de l'art instituée actuellement dans le système scolaire, il n'y avait pas lieu d'avoir des professeurs d'histoire de l'art. Le débat « histoire de l'art / histoires des arts » montre bien que cette tension entre le singulier et le pluriel en train de se résoudre finalement, et que l'apport de chaque discipline est suffisamment important pour que nous nous posions la question des enseignants dans les disciplines qui portent actuellement et porteront par la suite l'enseignement d'histoire des arts. Dire aussi qu'effectivement, il y a des amorces déjà nombreuses. Je ne suis pas spécialiste d'histoire des arts, je ne suis pas responsable non plus à l'inspection générale du dossier histoire des arts mais je le connais bien. Par contre je suis responsable du dossier de l'enseignement du cinéma et je travaille dans un va et vient permanent avec les universitaires de cinéma, avec l'association des chercheurs en cinéma qui forment les enseignants, qui font passer les certifications complémentaires, qui sont donc là au titre de formateurs de formateurs, et c'est là que je pense que le levier se trouve. C'est-à-dire que dans la formation initiale de nos enseignants, quelle que soit leur discipline, dans la passation des certifications complémentaires, dans les formations permanentes des universités d'été que ce soit en cinéma, en théâtre ou en danse, il y a un apport considérable des universitaires et des chercheurs. Le cas des historiens de l'art est un peu plus particulier et je crois que les choses vont se mettre en place. Je pense qu'il faut des moyens matériels et qu'il faut également des moyens humains très forts. C'est-à-dire qu'il faut engager les universitaires, les chercheurs universitaires de l'art, les historiens de l'art, dans cette grande vague de formation qui va avoir lieu très bientôt. Il y a déjà un premier projet qui se met en place pour la rentrée prochaine. Il va donc falloir se mettre autour de la place et vous serez conviés, j'en suis absolument convaincue, les uns et les autres, avec vos entrées plus étroites ou plus larges, monodisciplinaires ou pluridisciplinaires. Ce projet est en marche et dites-vous bien que, les IUFM étant complètement indépendants et libres, on ne parviendra à l'obligation de formations pour les enseignants qui porteront l'histoire des arts, (que ce soit sur le premier degré ou le second degré), que lorsqu'on aura instauré des mentions dans les concours de recrutement de toutes les disciplines d'enseignement, ce qui n'a pas encore été fait.

Myriam Cau :

Je suis assez impressionnée de parler devant tant de spécialistes et peut-être faut-il expliquer que mes questions vont être certainement beaucoup plus élémentaires. Je siége au Haut Conseil, en tant qu'élue régionale représentant l'association nationale des régions de France. J'ai à la fois beaucoup d'ignorance et d'intérêt pour ce sujet. J'ai été très intéressée par le propos de M. Bomstein-Erb sur l'approche sensible qui était importante, autant que l'approche par la raison et l'analyse, tant il me semble que ces deux questions sont itératives et s'alimentent l'une l'autre. Je me demande si, faute de temps, l'on n'en arrive pas à restreindre l'ouverture à de domaine. En prenant peut-être l'exemple de la danse dans ma région, le Nord Pas-de-Calais, aujourd'hui il n'y a pratiquement plus de spectacles de danse classique dans cette région, mais au contraire beaucoup de contemporain et de néoclassique. Il nous manque ainsi les racines de cet enseignement. Et finalement, ce dont je me rends compte, c'est que ce sont des pans entiers de la culture qui passent

à la trappe. Le contact avec l'œuvre notamment. Et donc, il va quand même nous manquer des clés. L'autre question importante que je me pose, est en rapport avec les enjeux de compréhension et d'accès au monde. Peut-être est-ce évident ou implicite pour vous, mais je ne comprends pas très bien si l'on se réfère aux arts de toutes les cultures, parce que j'ai entendu parler de culture occidentale. J'ai personnellement beaucoup souffert de n'avoir aucun élément de décodage ne serait-ce que pour commencer à comprendre ce qu'est la culture chinoise par exemple, ou simplement les arts premiers. Et aujourd'hui, il me semble que les valeurs universelles de l'art, se peuvent retrouver dans toutes les cultures. Cette question est importante, parce qu'elle est finalement sociétale. Nous sommes peut-être loin de sujets plus techniques, mais je pense que la violence et le mépris qu'on peut rencontrer, y compris dans nos lycées et dans nos collèges se nourrissent également de l'indifférence, et surtout de l'ignorance. Comment peut-on aussi avoir quelques éléments de compréhension sur ces aspects-là grâce aux enseignements d'histoire de l'art ou des arts ?

Philippe Bordes :

Je voudrais seulement rebondir. Je crois que l'opposition art au singulier ou au pluriel à mon sens va se dissoudre ; j'ai même été étonné de voir que le cinéma était un peu isolé. Aujourd'hui on peut projeter des extraits de cinéma, et je pense que dans quelques années l'on projetera des extraits de cinéma comme on projette des images numériques. Il y a cinq à dix ans, projeter des images numériques posait problème. Il existe actuellement une disponibilité technologique qui affectera le contenu de l'enseignement. D'autre part, je crois qu'il faut aussi ouvrir le sujet ; j'ai trouvé très passéiste cette insistance sur les musées. Je crois qu'il faut aider les enfants à comprendre ce qui les entoure. Et je dirais qu'il y a de l'art partout. [Réactions] Je ne porte pas de jugement, mais je parle de développer un regard critique qui permet de savoir. Avant même d'entrer au musée, il y a le bâtiment du musée qui est déjà de l'art. Je trouve que l'on rejoint-là sensibilité et regard : c'est un tout, un rapport au monde, au monde d'aujourd'hui avec ses spécificités, sa rapidité de changement. Personnellement, je trouve que l'art ancien est d'une richesse exceptionnelle, si on peut accéder à l'art ancien, c'est un grand bonheur pour celui qui y parvient. Il faut mettre cela dans le projet qui est lui-même un tout.

Jean-François Chaintreau :

Je voulais simplement répondre à quelques préoccupations concernant le ministère de la Culture. Je rappellerais que nous nous situons dans un contexte nouveau. Nous avons d'abord eu deux textes extrêmement importants au niveau des décrets d'attribution de chacun des ministères, puisque c'est la première fois que, autant pour le ministère de la Culture que pour le ministère de l'Éducation nationale, il est fait référence à la nécessité de développer l'éducation artistique et culturelle dans toutes les formes patrimoniales. C'est la première fois que ceci figure dans les décrets d'attribution des deux ministères, complétés par la lettre de mission adressée par le président de la République aux ministres sur la nécessité de mettre en place l'histoire des arts. En dehors du contexte particulier de cette réunion d'aujourd'hui un plan d'action a été décidé par Matignon au mois de juillet, dont la mise en place de la commission, présidée par Pierre Baqué, est une suite. Il implique également la mobilisation de plusieurs ministères, au premier chef bien sûr l'Éducation nationale, mais également le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, sans lequel on ne peut guère aller plus loin aujourd'hui sur ce qu'il est possible d'envisager effectivement en terme de formation. Nous avons aussi les Ministères de l'Agriculture, de la Jeunesse et des Sports qui sont impliqués d'une part, parce que le ministère de l'Agriculture a un enseignement très particulier depuis longtemps, et qu'il souhaite être associé de plein exercice à ce plan, et celui de la Jeunesse et des sports pour tout ce qui concerne les activités en dehors de l'école.

Il faut bien comprendre que ce dossier auquel nous nous intéressons aujourd'hui prend place dans un ensemble de coopération entre les deux ministères qui dure depuis maintenant trente ou quarante ans et qui, grâce à cette logique histoire de l'art / histoire des arts, va franchir une marche tout à fait décisive. Je voulais simplement vous donner un mot d'information sur la mobilisation du ministère de la Culture et répondre de cette façon aux préoccupations qui ont été exprimées tout à l'heure. Nous avons un plan de mobilisation qui a été mis en place par le secrétariat général du ministère, qui comporte en particulier sur le plan qui vous intéresse deux mesures extrêmement importantes. D'une part, depuis 2005, (cela a été rappelé aux DRAC depuis trois ans maintenant), toute structure subventionnée par le Ministère de la Culture doit développer une action éducative. Les formes de cette action éducative se précisent au fur et à mesure de l'évolution de ce dossier et vont se décider encore avec les décisions qui seront prises dans les prochains jours sur le dossier particulier de l'histoire de l'art / histoire des arts. Cela se manifeste pour l'instant de deux façons. Premièrement, tout établissement public du ministère de la Culture, et en particulier les établissements publics supérieurs d'enseignement, ont été invités à faire des propositions en matière de formation, en liaison naturellement avec les universités correspondantes, de telle façon qu'on puisse proposer nos forces, en quelque sorte, à une offre de formation dans ce domaine. Il paraît difficile effectivement d'ignorer le ministère de la Culture au moment où cet effort national sans précédent se met en place. Comme l'a dit M. Jobert, cela pose bien entendu une question de moyens. Certaines structures culturelles sont déjà très impliquées. Des accords lient un grand nombre des établissements publics au monde de l'Éducation nationale sur ce point particulier de la formation des enseignants. Cet effort ne pourra pas être systématisé par les seuls moyens du ministère de la Culture, s'agissant des personnels de l'Éducation nationale. L'effort à produire est d'une ampleur jamais égalée parce que douze millions d'élèves sont concernés.

C'est un sujet qu'il faut aborder sur le long terme. Il faut envisager un certain nombre d'étapes, et examiner comment, dans les cahiers des charges des contrats de performance des établissements publics, ce point sera régulièrement travaillé, négocié budgétairement chaque année, et pas seulement avec le ministère de la Culture. Cela fera l'objet d'une évaluation avec des indicateurs qui sont maintenant dans le cadre d'orientation de la loi de finance. Ceci est donc parfaitement au clair pour le ministère de la Culture. Le deuxième point, c'est que cela ne s'applique pas uniquement aux établissements publics directement concernés par le Ministère de la Culture, mais également à toutes les structures subventionnées. Il s'agit donc pour les directions sectorielles concernées de réviser les cahiers des charges de service public. Je pense en particulier au spectacle vivant, ce qui me permet à répondre sur votre question sur la danse. Bien évidemment, au fur et à mesure du déroulement de ce plan, il s'agira de donner une place plus grande aux actions qui viendront à l'appui de l'histoire de l'art ; pour entraîner des conséquences sur la programmation jeune public au sens où vous l'évoquiez tout à l'heure : pour avoir un panel représentatif de l'ensemble de l'histoire des arts dans tous les domaines, ce qui est bien le but du dossier. Je voulais vous apporter ces précisions pour vous dire que l'implication du ministère de la Culture est exemplaire sur ce dossier. Nous attendons les conclusions du rapport d'Eric Gross qui a été remis aux deux ministres simplement hier, et nous attendons également les résultats d'une prochaine réunion interministérielle fixée pour dans trois jours afin de faire le point sur l'avancement de ce dossier.

Jean-Michel Leniaud :

Je voulais intervenir à propos sur ce que disait tout à l'heure Mme Cau, sur deux points qui à mon avis sont très importants. A la faveur de cette mise à plat, nous découvrons qu'il existe un certain nombre de difficultés liées au fait que tous les arts ne sont pas traités sous l'angle historique de la même manière. Je prends l'histoire de la musique par exemple. L'histoire de la musique est faite par les musiciens, et les musiciens faisant de l'histoire de la musique ont une

compréhension de l'Histoire différente des historiens de l'art. Lorsqu'il s'agira d'harmoniser les programmes pour intégrer l'histoire de la musique à un programme plus général de l'histoire des arts, et cela ne sera pas simple, d'autant que j'ai remarqué que les musiciens ont une très forte ambition intellectuelle par rapport aux arts et à la musique et la civilisation. Quant à la danse, j'ai découvert à la faveur de quelques discussions, qu'en fait les danseurs n'ont pas d'histoire. Il n'existe pas d'histoire de la chorégraphie, ou pratiquement pas. Et quand on parle avec des enseignants de la danse, ils se situent tous dans le temps présent, et à ce moment ils disent qu'il faut parler de création. On a beau leur dire qu'il faudrait traiter de périodes anciennes, pour avoir une compréhension diachronique de leur art, cela ne va pas de soi. Ce sera quelque chose à inventer. D'autre part, vous parliez d'Extrême-Orient. Je n'avais pas relu les programmes du secondaire depuis des années, et je découvre avec étonnement qu'en classe de cinquième on va du Moyen Age, de la fin de l'Antiquité au XVIIe siècle, en un an. Quand vous greffez l'histoire de l'art à cela, cela n'a rien d'évident. Par conséquent, parler de civilisation extérieure à la civilisation européenne est possible, mais dans un cadre strictement optionnel. Il faudrait en fait réorganiser tous ces programmes. Je trouve qu'il y a une « surdimension » de la période contemporaine, qui revient en seconde, première, terminale, qui est omniprésente. Il faudrait pouvoir parler d'autre chose, et certainement supprimer un certain nombre de choses. L'intervention de Philippe Bordes me suggère de dire quelque chose d'autre. On a parlé tout à l'heure de « lire l'image », cette expression a rencontré un certain assentiment. Je ne suis pas d'accord avec cette expression-là. Notre métier n'est pas d'apprendre à lire des images, c'est de nous intéresser, comme l'a dit Philippe Durey, aux objets, c'est-à-dire aux œuvres essentiellement. Mais ces œuvres, elles ne sont pas seulement dans les musées. Je pense que c'est ce qu'il faut faire comprendre. Un collégien doit comprendre que les œuvres sont aussi dans la rue, qu'elles sont dans les monuments de la ville et que par conséquent, ce qui compte, c'est d'apprendre à ouvrir l'œil, et c'est une aventure. De la sorte, le collégien et le lycéen seront nécessairement intéressés par leur patrimoine local. Et s'il y a un point d'impact pour les élus dans le domaine qui nous intéresse, c'est celui de la découverte du patrimoine local. Cela doit déboucher sur un regard nouveau porté sur l'extérieur. Le véritable historien de l'art tel qu'il est formé est capable de voir des choses que les autres ne voient pas. Cela n'est pas dans la répétition de l'acquis et l'accumulation d'images. C'est utile, mais ce n'est pas une fin en soi.

Didier Lockwood :

Juste une petite question. On s'est aperçu que le gros problème situé dans le premier degré est un certain vide dans la formation polyvalente des maîtres et les formations IUFM en éducation artistique et culturelle ne sont pas adaptées. Ne pensez-vous pas qu'il est important d'apprendre à voir, à ressentir, dès l'école primaire, et que peut-être, lors de l'entrée dans le secondaire il est déjà trop tard ? Alors, comment améliorer ce caractère polyvalent du maître ?

Jean-Michel Leniaud :

M. le président je le dis tout de go, il faut faire venir des artistes dans le cadre de l'enseignement primaire et arrêter de considérer que le maître est capable de tout dire et de tout faire. La fréquentation, fut-elle épiphénoménale, d'un artiste va certainement transformer rapidement la mentalité et le comportement d'un enfant du primaire.

Didier Lockwood :

Ne pensez-vous pas que dans ce domaine du premier degré, l'approche de la pratique artistique aide à « ouvrir l'œil » sur le patrimoine artistique ? Je sais qu'en tant que musicien et peintre amateur, j'ai éprouvé la curiosité d'aller chercher des techniques d'expression dans l'histoire de l'art, alors que je ne l'aurais sans doute pas fait si je n'avais pas eu un accès à la pratique.

Pierre Rosenberg :

M. Recht fera je crois duo avec moi pour dire que la pratique artistique est louable, mais qu'elle n'est pas tout à fait notre point de vue. Notre point de vue n'est pas la pratique artistique ; c'est d'apprendre à voir, selon le titre du livre italien ; c'est donc une instruction et non une pratique. Pour l'enseignement musical de la musique ancienne, ce qui est important c'est d'apprendre à écouter Mozart et Beethoven, mais pas nécessairement à jouer d'un instrument de musique. Ce serait très bien que tout le monde puisse apprendre un instrument de musique ; ce qui en revanche est essentiel et lié à l'histoire de l'art, c'est de pouvoir aimer Mozart et Beethoven. En histoire de l'art, je suis tout à fait d'accord avec ce que disait Leniaud sur le point que les œuvres ne sont pas toutes dans les musées, c'est bien évident. Je suis tout à fait d'accord pour dire que chaque ville de province a son patrimoine et peut offrir quelque chose à voir. Dans le Gers, il y a évidemment des œuvres d'art que les scolaires peuvent voir, ils n'ont pas besoin d'aller au Louvre. Ce serait très bien qu'ils y aillent tous, mais nous savons bien que c'est impossible. Ce qui est donc important à mon avis, c'est d'apprendre à voir, comme enseignement et non comme pratique. Je crois que c'est cela que nous souhaitons : que l'enseignement soit donné par des gens qui ont été formés pour le distribuer. Je pense que M. Recht pourra compléter ce que j'ai dit.

Didier Lockwood :

Vous pensez que l'on ne peut pas se servir de l'un pour faire passer l'autre ?

Pierre Rosenberg :

Ce sont deux choses différentes. Malheureusement la guerre m'a empêché d'apprendre à jouer d'un instrument musical, ça ne m'empêche pas d'aimer Mozart, Beethoven et même Wagner, je crois que c'est ce qui compte.

Roland Recht :

Je voudrais moi aussi revenir là-dessus. C'est une des causes de cette ambiguïté, je dirais même plus que cela, d'un brouillage. Je crois qu'un artiste peut apporter énormément pour la sensibilisation à l'art, quel que soit son domaine d'activité. Mais encore une fois, l'artiste ne remplacera pas l'historien de l'art quand il s'agira de porter un regard sur les œuvres. Quand on va à l'école, comment peut-on acquérir un certain nombre, de possibilités d'appréhension des œuvres ? Le regard singulier de l'artiste, s'il apporte quelque chose, ne peut pas se substituer à cet apprentissage qui est méthodologique et épistémologique, comme cela a été dit tout à l'heure. Je crois que ce sont deux choses fondamentalement différentes. Je constate malheureusement que l'on confond l'éducation artistique et l'incitation à apprendre à manier un crayon ou à utiliser des couleurs, ce qui est évidemment tout à fait important pour l'enfant et son épanouissement. Mais ce sont des choses d'un registre absolument différent de ce que nous préconisons. Je ne me fais pas l'interprète de tous les historiens de l'art qui sont aujourd'hui ici présents, mais je pense que nous sommes un certain nombre ici à penser cela : ce sont deux domaines strictement distincts et je regrette infiniment que, depuis des années, tous les ministères, je dis bien tous les ministères, ont fait l'amalgame et la confusion entre ce que j'appellerai de manière un peu excessive, une sorte de religion de la créativité, et puis, d'autre part, un regard informé, critique, capable d'aborder la question de l'art, pas par les images, mais d'une manière singulière et spécifique.

Pierre Rosenberg :

Je voudrais rajouter une toute petite chose au sujet de l'histoire de l'art en Italie. On voit bien la différence entre les Italiens et les Français. Quand vous rencontrez par exemple un groupe d'Italiens au Louvre, qui dit devant un tableau italien « il nostro », vous sentez derrière cette phrase qu'il y a toute une éducation qui manque aux Français.

Rick Odums :

Je pense quand même que l'historien et l'artiste peuvent marcher main dans la main. J'ai un historien [J.M. Leniaud] à côté de moi qui vient de dire que dans le milieu de la danse, nous estimons que nous n'avons pas d'histoire. Je vous affirme le contraire. Peut-être avez-vous été souvent en contact avec un certain type de danseurs. Mais nous sommes beaucoup à penser que l'évolution de l'art chorégraphique est fondée sur notre patrimoine et c'est quelque chose qui nous unis. Il faut quand même savoir que dans les différentes étapes du cursus de danse nous avons une unité de valeur d'histoire de la danse. Dans certaines écoles spécialisées comme la mienne, nous avons des programmes spécialisés liés à l'histoire de l'art et à l'histoire de la musique, par exemple celle du jazz. Je pense que, parfois, un artiste peut aider la sensibilisation artistique chez certains élèves. L'historien peut leur apporter la dimension théorique. L'artiste peut éveiller la sensibilité avec sa technique, sa capacité de créer, d'improviser en contact avec des élèves. Il peut ainsi communiquer d'une autre manière qu'un historien. Je crois que les deux démarches peuvent aller main dans la main.

Jacques Lasalle :

Il peut paraître surprenant que ce que l'on appelle communément un praticien de théâtre, comme moi se félicite profondément de l'introduction officielle de l'histoire de l'art, ou pourquoi pas quand même un peu, des arts, à tous les étages de l'enseignement. Cela dit, permettez-moi tout de même d'exprimer trois inquiétudes. L'initiative par ce gouvernement d'enseignement de l'histoire de l'art étonne autant qu'elle ravit. Dans ce que nous voyons des initiatives, des actes ordinaires, cette célébration de la mémoire, cette célébration des fondamentaux de notre vie artistique culturelle et intellectuelle, n'a pas tellement sa place. Et nous avons tous l'impression d'une culture du résultat, d'une culture, comment dirais-je, marchande, que d'une préoccupation réelle pour les valeurs artistiques et intellectuelles. Ma deuxième inquiétude, c'est que, si j'ai bien compris, le ministre actuel est très soucieux de revenir aux fondamentaux de l'enseignement, aux grandes disciplines à partir desquelles tout se construit, tout s'édifie. Je pense que l'histoire de l'art ou l'histoire des arts participent de ces disciplines fondamentales. Encore faut-il trouver leur place, peut-être moins sous le signe d'une compartimentation que d'une certaine fusion. Les professeurs qui m'ont marqué procédaient admirablement de ce souci de mettre l'histoire dans la littérature, dans la philosophie, dans les sciences. Cet aperçu, ces ouvertures sur la structure de l'art sont précieux. Je m'en méfie un peu dans ce domaine de la prolifération des spécialistes. Ma troisième inquiétude, concerne notre situation économique et budgétaire très difficile. Cette ouverture, si on veut qu'elle dépasse l'incantation et l'effet d'annonce, pour passer à la réalité qui sera extraordinairement et très légitimement coûteuse, il y aura beaucoup à faire et beaucoup de vrais combats à mener. Alors, aujourd'hui, félicitons-nous nous de l'initiative, de l'ouverture, veillons à ce que cela n'en reste pas à de l'incantation et, pourquoi ne pas le dire, à une espèce de séduction sans effet. En tant qu'artiste, je ne le cache pas, je suis atterré de ce qui se passe actuellement politiquement, dans le domaine de la politique culturelle, mais pas seulement, évidemment, mais enfin d'abord là. Alors je veux bien entendre l'affirmation d'une volonté dans ce domaine, mais je voudrais qu'elle trouve à s'accomplir. Je rappelle aujourd'hui qu'un grand débat est ouvert sur faut-il qu'il y ait des théâtres publics ? Où passent les subventions du théâtre public ? Je me méfie quand cela commence ainsi. On peut très bien affirmer une chose de façon extrêmement sonore, et puis faire son contraire. Pardon de cette parole qui n'est pas du sérail vous le sentez bien.

Barthélémy Jobert :

Je suis tout à fait d'accord avec votre dernier point ; je ne me prononcerai pas sur les deux autres. S'il n'y a pas de transcription budgétaire de ce qui sera forcément coûteux, on en restera au niveau de l'incantation et du vœu pieux. Je suis également tout à fait d'accord avec ce qu'ont dit

M. Recht et M. Rosenberg. Même si la pratique artistique elle-même peut éveiller la sensibilité, elle ne remplacera pas un discours historique, j'oserais dire factuel, sur les œuvres. Ce qui renvoie à deux problèmes que vous évoquiez. D'abord celui de l'enseignement de l'histoire de l'art dans le primaire, qui se pose, je le répète, de manière différente de ce qui se passerait dans le secondaire, et un point que j'ai abordé tout à l'heure, qui est celui de la définition des programmes. A mon avis, cela va de pair. Et on peut parfaitement envisager, pour entrer dans quelque chose de très concret, qu'à l'issue du primaire, on attende des élèves qu'ils connaissent les 30, 50, 100, 150 œuvres essentielles. On mettrait les historiens de l'art autour d'une table pendant deux jours en conclave pour les identifier. Cela pourrait donner lieu à un manuel. Très concrètement, il y a un processus où il suffit simplement qu'on ait la volonté de dire, de la même manière qu'on veut que les élèves sachent les 4 opérations, et bien qu'à l'entrée en sixième on les ait mis en contact, on les ait fait réfléchir, on leur ait donné le moyen d'apprécier dix grandes statues antiques, dix peintures médiévales, dix peintures modernes. Je dis cela comme ça, évidemment, ce sont uniquement des exemples, et qu'il y a tout un processus de réflexion à mener. Mais on commencera par les programmes et après on se posera la question de savoir comment les introduire. Je pense qu'à partir du moment où on aura défini très concrètement ce qu'on veut que les élèves sachent, notamment dans le primaire, la formation des enseignants et leur pratique d'enseignement découlera d'elle-même. Mais il faut qu'on ait la volonté de distinguer cela de la pratique en disant que ce n'est pas parce qu'on aura fait du dessin, de la peinture ou joué de la flûte que sais-je, qu'on sera sensibilisé, qu'on aura envie d'apprendre. La difficulté passe par l'enseignement, et par un enseignement obligatoire, et dans le cadre de l'histoire de l'art, c'est le cas de tous ceux qui ont enseigné ici dans l'enseignement supérieur, cela passe par des cadres précis. Et le cadre précis, c'est d'avoir un certain nombre d'œuvres référentielles à partir desquelles, petit à petit, on construit une histoire, un regard et une complexité dans l'analyse qui permet d'avancer vers d'autres œuvres.

Didier Lockwood :

Concrètement, comment peut-on intéresser des élèves du primaire à l'histoire de l'art ? C'est-à-dire à dégager, à développer un regard. Comment voyez-vous cela pratiquement ?

Barthélémy Jobert :

Je le vois très concrètement par la mise en contact, réelle ou virtuelle – c'est là que les nouvelles technologies peuvent être extrêmement utiles – avec des œuvres précises, avec un corpus d'œuvres précises.

Didier Lockwood :

A travers une approche sensible ?

Barthélémy Jobert :

Nous avons tous commencé comme cela. Pour nous la visite au Louvre, ça a été *Les Noces de Cana*.

Didier Lockwood :

Est-ce une approche sensible, technique ? Théorique ?

Pierre Rosenberg :

Ce sont les deux, bien entendu. *Les Noces de Cana*, c'est toute une histoire à raconter. Pourquoi Véronèse l'a-t-il peint ? Pourquoi cette peinture a-t-elle été commandée ? Comment l'œuvre est-elle arrivée en France ? Pourquoi n'a-t-elle pas été rendue en 1815 à Venise devenue autrichienne ? C'est intéressant, et puis après, il faut rentrer dans des choses un peu plus

complexes comme les discussions auxquelles ce genre de tableaux ont donné lieu à l'époque pour des raisons, cette fois-ci, religieuses. Je pense qu'il faut aussi éveiller la curiosité et ensuite le beau vient tout seul, et donner à tous une chance à cet éveil. Les *Noces de Cana* sont un très bon exemple. Il y a à la fois l'histoire, si vous voulez aller un petit peu plus loin, il y a les grandes discussions qui ont eu lieu sur la couleur d'un manteau qui de rouge est devenu vert au laboratoire, mais Roland Recht va compléter cela bien sûr.

Barthélémy Jobert :

Pour Véronèse, c'est très facile, voyez nous parlons de Chastel et il y a un lien réel entre l'histoire de l'art universitaire la plus érudite et l'enseignement secondaire : Pourquoi y a-t-il des chiens ou n'y a-t-il pas de chiens dans un tableau de Véronèse dans les grands tableaux religieux ? On peut commencer à intéresser les élèves comme cela.

Pierre Rosenberg :

Est-ce que c'est vrai que Véronèse a voulu peindre Raphaël et les autres grands artistes costumés ? Il y a énormément de choses à dire et chez les enfants, cette curiosité-là, elle est facile à éveiller.

Didier Lockwood :

En tout cas votre enthousiasme est extrêmement encourageant !

Geneviève Gallot :

Toujours pour prolonger ce qui vient d'être dit, je voudrais aussi, s'il le veut bien, revenir sur la formule de Jacques Lassalle « attention à la prolifération des spécialistes ». Bien sûr, on peut comprendre votre souci ; en même temps, je crois que ce qui est précisément en cause entre nous ce matin, c'est la reconnaissance des spécialistes de l'histoire de l'art. Car en effet, après tout, pourquoi ne pas reconnaître qu'il y a des spécialistes et que ceux-ci doivent avoir pleinement leur place dans l'enseignement, Cela amènerait alors ensuite à réfléchir au niveau, aux conditions et aux modalités, mais encore une fois, il faut admettre qu'il y a des spécialistes de l'histoire de l'art. Juste un mot, Jacques Lassalle, si vous le permettez, pour compléter ce propos. Je crois que chacun sait qu'il est extrêmement important, bien entendu, que les jeunes, les enfants, rencontrent le théâtre. Il est aussi sans aucun doute extrêmement important qu'ils puissent, s'ils le souhaitent, pratiquer même le théâtre. Pour autant, la rencontre des textes, la rencontre de la littérature, ne se fait pas exclusivement par cette voie là et par ce moyen-là. Chacun sait qu'en accompagnement ou même en place centrale, nous avons un enseignement constitué de la littérature et de l'histoire des textes. Pourquoi ne pas admettre qu'il puisse y avoir, dans un domaine voisin, une approche comparable ? Alors que l'historien de l'art et l'artiste puissent en effet travailler la main dans la main, certainement, mais cela suppose bien avant toute chose la reconnaissance des spécificités propres à chacun de ces professionnels et, je le redis, de ces spécialistes. Encore une fois, je crois que l'opposition n'est certainement pas la voie de l'avenir, mais la complémentarité des compétences et, surtout, l'acceptation des spécificités propres à chaque groupe de professionnels est indispensable si l'on veut progresser.

Alexandre Gady :

Revenons sur cette question. Quand on met dix historiens de l'art dans une pièce, parce qu'ils doivent être en conclave, nous avons dix histoires de l'art différentes, et nous avons au moins une chose en commun qui affleure, la souffrance... Nous sommes un corps social en souffrance, et pourquoi le sommes-nous ? Parce que nous n'avons aucune reconnaissance, et là je suis très sensibilisé par les propos de M. Lassalle. Au niveau de la Nation, au niveau de la culture, au niveau de la place, de l'utilité, de la valeur, évidemment, nous sommes à l'université où nous

recevons des étudiants qui n'ont jamais fait d'histoire de l'art, hormis ceux qui ont la chance de faire partie des 127 lycées optionnels. Cela prouve quand même la faillite du système. Et ensuite nous fabriquons des étudiants qui, sur le marché du travail, ont un poids très léger. Et puis ensuite, c'est fini, le passage est très court. Donc, l'histoire de l'art est une matière en souffrance. Aujourd'hui, et je partage le même étonnement que M. Lassalle, nous voyons arriver cet enseignement de l'art dans le secondaire à un moment où on nous explique que le Grec et le Latin doivent passer aux poubelles de l'Histoire, qu'il n'est plus utile de lire *La Princesse de Clèves*, etc. Tout d'un coup, nous revenons sur le devant de la scène. Tant mieux, pourquoi pas, et c'est peut-être une autre façon de répondre à la barbarie. Or, la difficulté pour nous, c'est de voir que cet enseignement (on nous le dit clairement, on se le fait dire), ce n'est pas nous qui allons l'assumer. C'est-à-dire qu'une fois de plus, l'historien de l'art va rester cantonné à l'université. Et nous allons devoir laisser cette matière que nous aimons à d'autres. Ça nous pose évidemment des problèmes. Imaginez-vous que demain matin on dise à M. Baqué que finalement l'enseignement de l'art plastique sera pris en charge par les historiens de l'art : il serait sans doute très mécontent. Voilà je crois qu'il fallait que ce soit dit, c'est une souffrance. Et comme en psychanalyse il faut dire les choses et après ça va mieux.

Je reviens seulement sur un point plus technique pour paraître sérieux avec la définition du recrutement. Je crois comme mes collègues qu'il ne faut pas tout mélanger. J'aurais aimé être un grand architecte, mais je pense qu'il vaut peut-être mieux que je ne construis pas. J'espère être quand même un bon historien de l'architecture. Je crois vraiment que l'histoire de l'art aujourd'hui doit être faite par des gens qui sont des spécialistes. C'est une discipline reconnue à l'université, au Collège de France, M. Recht est ici, à l'Institut, puisque Pierre Rosenberg est à l'Académie Française, c'est une matière qui existe, qu'on le veuille ou non. Donc reconnaissons ces compétences qui sont au service de la Nation, nous sommes fonctionnaires de l'Etat. Notre rôle est de transmettre cet amour. Je reviens à ce que disait mon collègue Leniaud, je crois que nous disions la même chose. La lecture de l'image me paraît fondamentale parce que je ne crois pas beaucoup qu'on puisse faire un discours très académique devant des collégiens et des lycéens aujourd'hui. Je vais prendre un exemple très concret ; il m'est arrivé souvent de faire des visites pour aider des collègues historiens qui sont titulaires du CAPES ou agrégés dans des lycées ou des collèges de banlieue. Or, je me souviens d'une réflexion merveilleuse d'un étudiant de banlieue d'origine immigrée. En voyant la statue de Louis XIV dans la cour de l'hôtel Carnavalet, je posais la question : « que vous inspire cette statue ? ». Quelqu'un me dit que c'est Louis XIV, j'acquiesce, et ce garçon me dit que ce n'est pas possible que ce soit Louis XIV parce qu'il est « habillé comme un Romain ». C'est comme cela que l'on commence. Voilà pour moi ce qu'est la lecture de l'image. Je me souviens de situations semblables : le portrait par Rigaud de Louis XIV, l'icône du XVIIIe siècle français. On projette l'œuvre et le premier réflexe de la classe est de dire que c'est un *drag queen* ! Parce qu'il a une perruque et des chaussures à talon... Et bien, ça m'intéresse extraordinairement, parce que je peux partir de là pour aller du *drag queen* au « plus grand roi du monde », comme disait Saint-Simon. Mais si je commence par « le plus grand roi du monde », je vais à l'échec. Je crois donc qu'il y a un extraordinaire besoin de s'adapter, et qu'il faut aujourd'hui que nous soyons très sensibilisés à cette adaptation. Mais je crois aussi, je reviens à ce que disaient mes collègues, que c'est l'histoire de l'art aujourd'hui qui doit former les gens qui demain nous suppléeront dans le secondaire, puisque nous n'avons ni l'agrégation, ni le CAPES et que nous n'avons même plus la possibilité d'avoir ne serait-ce l'option qui semble insurmontable à organiser.

Jacques Lassalle :

Je fais en sorte de ne jamais intervenir ici en tant que spécialiste étroit du théâtre, le corporatisme me fait réellement horreur. Deuxièmement, j'ai un immense respect et un immense

besoin des spécialistes que vous êtes. Très souvent, je commence une mise en scène en faisant appel à des spécialistes éminents comme vous pour leur demander une approche spécifique de l'histoire de l'art, y compris dans l'histoire du texte, dans l'histoire de sa présentation. Je pense qu'il est tout à fait normal que vous revendiquiez, la formation des formateurs, la formation des enseignants, qui vous revient de droit. Je n'ai pas mis cela en cause un seul instant. Mais faisons attention, ne rêvons pas. On me demandait l'autre jour de participer à un séminaire, d'ailleurs passionnant, sur le personnage tragique aujourd'hui. Cela se passait, non pas à Censier qui est fermé *sine die*, il est écrit que « la faculté de Censier Paris III est fermée *sine die* », qui en parle de cela ? Qui parle de ce qui arrive actuellement aux universités littéraires, de sciences humaines, etc. ? Il faut donc, m'a raconté un professeur d'agrégatifs d'italien, passer par des petits chemins dérobés pour arriver à des salles où l'enseignement se donne quand même en *catimini*. Evidemment, ici au Haut Conseil nous avons vent de ce qui se passe à l'Université et dans les grandes écoles, mais Villiers-le-Bel c'est aussi extrêmement intéressant. Nous avons à penser tout cela non sur un mode encore une fois « incantatoire », mais très concret. Il faut effectivement définir un nombre d'heures d'enseignement de l'histoire de l'art, il faut définir ceux qui l'enseigneront. Ce sont des choses qu'il ne faut pas penser après coup, mais à l'origine même de l'action.

Didier Lockwood :

Ce qui nous amène au deuxième point.

Christine Juppé-Leblond :

A mon avis, nous abordons déjà le deuxième point. Evidemment, je suis toute seule à représenter un peu le ministère de l'Education nationale, ce qui me met mal à l'aise ; vous vous êtes en souffrance, ne souffrez donc plus, je souffre avec vous, mais pour d'autres raisons ! Je voudrais revenir sur deux ou trois points. Vous parliez d'un conclave d'historiens de l'art pour définir des œuvres emblématiques universelles et indispensables. Il faut que vous sachiez qu'un bout de chemin a été fait dans cette direction, notamment dans le premier degré, puisqu'il y a aujourd'hui, en arts visuels par exemple, des listes d'œuvres auxquelles j'ai participé pour le cinéma. Des œuvres qui sont étudiées avec les partenaires extérieurs, mais aussi grâce à la formation initiale des enseignants. Je signale aussi que sur le plan de l'analyse des œuvres, dans notre pays, en cinéma notamment, on s'approche d'une forme d'image qui n'est pas celle à laquelle vous faisiez allusion, mais qui est aussi une forme d'image qui a son poids dans la culture collective des jeunes. Il y a des dispositifs formidables qui s'appellent l'Ecole au Cinéma, le Collège au Cinéma, qui permettent d'aborder trois œuvres dans l'année, trois œuvres majeures du patrimoine cinématographique, avec un amont, un aval, une analyse, des outils pédagogiques. Des étapes ont donc été franchies vers l'analyse des œuvres, vers une approche scientifique et théorique des œuvres d'art, et cette approche est faite bien sûr par des enseignants du premier et du second degré, qui ne sont pas des historiens de l'art, mais qu'il ne faut pas ignorer ou mépriser pour autant. Ils savent analyser des œuvres, ils savent faire des choses. Ils ne font pas uniquement de la pratique. Les enseignants en lycée notamment consacrent un tiers du temps à l'histoire de l'art, un tiers au langage du médium artistique en question et l'analyse des œuvres, et un tiers à la pratique. Il y a donc là quelques amorces, certes très insuffisantes, et dans lesquelles vous manquez. Mais quand je dis « vous », je ne m'adresse pas seulement aux historiens de l'art, mais aussi aux historiens d'un certain nombre d'arts, les historiens du cinéma, les historiens du théâtre, les historiens de la danse. Il y a un ensemble de spécialistes et d'experts qui manquent. Il faut faire appel aux personnes possédant les connaissances pour repartir sur cette amorce qui a été donnée dans le premier degré. Sur les listes d'œuvres, nous sommes absolument d'accord, c'est ce que nous sommes en train de faire avec le projet sur l'histoire européenne des arts. Nous établissons des listes d'œuvres majeures sur lesquelles il va falloir travailler.

Didier Lockwood :

Je crois que l'on va peut-être faire un petit tour de table.

Antoinette Lenormand-Romain :

Je n'ai pas grand-chose de plus à dire, cela ne relève pas directement de l'INHA. Je pense comme Pierre Rosenberg que l'enseignement doit apprendre à comprendre l'image.

Jean-Michel Leniaud :

Je pense aussi que ce qui passe dans le primaire est essentiel. Le cycle primaire dure cinq ans. Chaque année, l'enfant n'est mis en présence que d'une seule personne, qui lui dispense la totalité de l'enseignement. Si l'enseignant n'est pas bon, l'année est perdue, ce qui est un très gros problème. La formation des listes d'œuvres, cela est évidemment essentiel ; il faut leur dire comment expliquer ces œuvres et s'entendre aussi sur la façon de les expliquer car on ne peut pas parler seulement du sens, aussi de la forme, des matériaux, des usages de l'œuvre en question. Des grilles d'interprétation à ce niveau-là me semblent utiles. C'est pour cela que je pense qu'en primaire, la meilleure sensibilisation, une fois un minimum de bagage visuel acquis, c'est tout de même un minimum de pratique. Le gros problème dans l'enseignement en France, c'est l'enseignement des arts plastiques. Que personne ne sache dessiner, que personne ne sache faire un lavis, cela pose tout de même un problème, surtout pour quelqu'un qui prétend ensuite faire de l'histoire de l'art. Pour ce qui concerne l'enseignement secondaire, quel est le dispositif ? Nécessairement, Pierre Baqué l'a dit, cela sera la colonne vertébrale de l'enseignement de l'Histoire, c'est-à-dire la chronologie de cet enseignement de l'Histoire qui présente tout de même de sérieux inconvénients. On est forcé de s'adapter. Je souhaite que les programmes d'Histoire soit réformés un jour : que l'on passe les trois années du lycée, c'est-à-dire la Seconde, la Première et la Terminale à traiter exclusivement du XIXe et du XXe siècles, je trouve cela un peu irritant. C'est l'élément essentiel, et cela me paraît très vaste : s'intégrer dans le programme le plus adapté, tout en faisant en sorte que les autres enseignants des autres disciplines concernées, particulièrement le français et la musique, ne se sentent pas en état de contestation par rapport à ce grand cursus chronologique de l'Histoire. Arriver à concilier une approche chronologique, quand même un peu plus subtile que la stricte chronologie d'une part, et des thématiques d'autre part n'est pas simple. Il me semble d'ailleurs qu'on devrait privilégier, dans l'enseignement du secondaire, des moments de créations englobants plusieurs disciplines et thématiques. Je pense à certains grands édifices « englobants » l'ensemble des arts, l'Opéra et le cinéma aujourd'hui. Il ne s'agit pas de ne faire que cela, mais cela devrait ponctuer le cours de l'enseignement.

Gérard Monnier :

Je me demande si pour l'enseignement primaire en particulier, ce qui se prépare et qui déjà été évoqué, à savoir le tronc commun, la liste des œuvres, etc., nous conduit sur une bonne piste. Je me demande s'il ne faudrait pas considérer de façon très réaliste l'importance de l'industrie du divertissement, qui a été évoquée tout à l'heure. Et je me demande si ce n'est pas en référence à l'industrie du divertissement, à ses images, à ses icônes, à ses objets, qu'on pourrait de temps à autre reconstruire un cheminement vers les œuvres, l'art de l'illustration puis les œuvres. Il me semble qu'il y aurait là une pratique tout à fait pragmatique, qui pourrait réconcilier le projet que la prégnance de l'industrie du divertissement, très forte aujourd'hui comme système de référence pour la culture visuelle des enfants et des élèves. Il me semble qu'il y a des réflexions qu'il faudrait conduire, sinon nous risquons d'avoir une tentative forte et désespérée pour transmettre un savoir par rapport à la puissance de ce flux d'images. Je m'étonne que dans les préoccupations de la ministre de la Culture, considérant ce problème de l'histoire de l'art ou de

l'histoire des arts, ne soient pas mises en cause les responsabilités du service public de l'audiovisuel. J'ai été effaré hier soir de voir comment en quelques secondes sur une chaîne du service public on a mentionné, en moins de dix secondes, cette découverte archéologique exceptionnelle en Bretagne d'un trésor de monnaies très ancien. Il y a là une liquidation de l'information qui aurait pu devenir un événement culturel majeur. Je ne suis, vous le savez bien, ni numismate, ni archéologue. Il me semble qu'il y a une liquidation des responsabilités de l'audiovisuel public qui est sidérante et totalement contradictoire avec les objectifs que nous sommes censés atteindre.

Didier Lockwood :

Je voulais préciser que ceci a vraiment constitué une des clés de notre réflexion du Haut Conseil puisque nous avons reçu l'ensemble des présidents des chaînes de l'audiovisuel. Effectivement le rapport 2006 y fait allusion et vos propos vont tout à fait dans ce sens.

Gérard Monnier :

Je constate que j'ai été le premier à en parler ici.

Didier Lockwood :

Je crois quand même qu'on a effleuré tout à l'heure ce problème de l'image et de la manipulation de l'image.

Dominique Poulot :

Je crois que nous avons écouté avec beaucoup d'intérêt M. Baqué lorsqu'il a dit qu'il s'agissait là de faire un enseignement obligatoire basé sur la chronologie avec évaluation. Il s'est d'ailleurs placé dans le cadre scolaire en disant que cet enseignement serait de nature du scolaire pour le meilleur et pour le pire, et pas un saupoudrage comme on le connaît aujourd'hui. On connaît les classes du patrimoine, qui fonctionnent parfois très bien avec beaucoup de dévouement des enseignants, mais il me semble qu'il ne s'agissait pas de refaire quelque chose que l'on connaît depuis dix ans, voire davantage. Qui dit enseignement scolaire dit un certain nombre de contraintes lourdes, parce que ceux qui ont enseigné ici savent que c'est une grosse machine, qu'on ne peut pas faire bouger avec simplement de la bonne volonté. Il faut conquérir les IUFM. Cela a été évoqué en disant que les IUFM faisaient ce qu'ils voulaient et qu'il était impossible d'intervenir. Cela me semble une absolue nécessité de faire en sorte qu'il y ait une formation en histoire de l'art dans les IUFM, et que ce soit bien évidemment des historiens de l'art, universitaires, comme des historiens et des géographes enseignent leur discipline dans les IUFM. Pour moi, c'est le point essentiel. Après, il faut une inspection générale de l'histoire de l'art qui évalue l'enseignement d'histoire de l'art qui est donné dans les collèges et dans les lycées. Moi aussi j'ai des souvenirs à la fois d'élève et d'enseignant, notamment dans un collège picard pendant un certain nombre d'années. J'ai connu exactement tout ce que M. Bomstein a décrit : le mépris, il faut bien l'avouer, non seulement des élèves pour des formes comme l'histoire de l'art, mais aussi, et c'est plus grave, le mépris des collègues malheureusement pour tout ce qui a trait à l'histoire de l'art. J'ai le souvenir très précis d'un excellent professeur d'histoire en terminale que j'ai eu, qui s'amusait à passer les diapositives des tableaux du XXe siècle à l'envers, pour nous dire que c'était aussi bon à l'envers qu'à l'endroit. Je pense que nous ne sommes pas encore sortis de ce type d'expériences. J'ai siégé au CAPES d'Histoire-géographie et les sujets dits « culturels », – qui n'étaient pas des sujets d'histoire de l'art – étaient absolument catastrophiques. Si vous prenez la peine de regarder les rapports d'agrégation, vous verrez que systématiquement les jurys signalent que les candidats ont beaucoup de mal à traiter ce qui relève, au sens large, de la culture et des images en général. Je crois donc qu'il y a beaucoup d'efforts à faire. M. Leniaud citait une université d'été organisée par l'Inspection générale des Lettres. Il n'y a pas dû y en avoir beaucoup parce que j'étais présent à la

même session ! Les exemples de ce type, vous le voyez, doivent être assez restreints. Ma conclusion est de dire que s'il n'y a pas de moyens, s'il n'y a pas d'entrée dans les IUFM, s'il n'y a pas de constitution d'une discipline scolaire qui serait reconnue légitime par son administration, et bien nous continuerons dans la même situation plus ou moins aménagée qu'auparavant, c'est-à-dire du bricolage, des initiations diverses, de la bonne volonté ici et là, beaucoup de belles choses, mais aussi beaucoup de choses bien moins belles.

Roland Recht :

Juste pour reprendre le point qu'a évoqué mon voisin concernant les IUFM. Je crois que c'est une chance exceptionnelle qu'ont les IUFM d'être intégrés dans l'université, et que cette chance il faut qu'ils en profitent. Non pour écarter toute ingérence, si c'est ainsi qu'ils le voient, de l'histoire de l'art dans leur cursus, mais au contraire pour un enrichissement ; là-dessus je suis complètement d'accord avec vous. Il y a un point sur lequel je voudrais revenir parce qu'il fait la jonction entre la première et la deuxième partie de cette matinée. Je suis assez en désaccord avec un certain nombre de mes collègues quant à cette anthologie, ce que Mao Tse Toung appelait les « Cent fleurs ». Je ne crois pas que ce soit par là qu'il faille en passer et je vais vous dire pourquoi. Je pense qu'il faut prendre pour point de départ dès le CP, non des œuvres qui illuminent le panthéon universel, mais des œuvres qui leur soient accessibles. Qu'est-ce qui est accessible, au fond, pour tous les enfants, où qu'ils habitent ? C'est leur environnement urbain et architectural. Cela me semble être quelque chose d'élémentaire. La pratique et l'expérience de l'espace qu'ils ont autour d'eux, quel que soit cet environnement architectural, hélas, la plupart du temps relativement sinistre et ingrat, c'est un point de départ fondamental qu'il faut mettre en perspective historique, pour lequel il faut introduire une dimension analytique et critique, ceci est très important, pour être un point de départ qui peut et qui doit très vite évoluer dans la scolarité de l'enfant vers une analyse, vers une connaissance beaucoup plus larges. Encore une fois, il ne me semble pas qu'il soit important ou nécessaire que l'on connaisse les 100 ou 150 chefs-d'œuvre mondiaux. Je crois que c'est un point de départ qui me paraît tout à fait secondaire. Encore une fois, ce ne sont pas des œuvres qu'il faut apprendre, avec une connaissance qui serait assez close, cela voudrait dire qu'il y a un savoir fermé sur chaque œuvre, mais ce sont des méthodes, c'est cette formation du regard critique dont je parlais tout à l'heure.

Alain Casabonna :

Qu'est-ce qui inspire le choix du guide suprême quand il va au Louvre ? Je pensais à ce que vous aviez écrit sur Poussin et l'article remarquable sur l'impossibilité pour nos enfants aujourd'hui de connaître Poussin. Je pensais aussi à vous l'autre jour en voyant le guide suprême devant la Vénus de Milo, je me demandais s'il y avait eu une inspiration officielle ou si la demande avait émané du guide suprême ?

Pierre Rosenberg :

Je ne sais absolument pas, c'est à mon successeur Henri Loyrette qu'il faut le demander, il vous répondrait là-dessus. Mais je me souviens toujours, je l'ai raconté une fois, en dehors de ce que je voudrais dire tout à l'heure, qu'à Khrouchtchev devant *La Liberté* de Delacroix, j'essayais d'expliquer que c'était un tableau révolutionnaire, le symbole de ce que vous pouvez vous imaginer, le drapeau tricolore, etc. J'essayais de lui expliquer que le tableau avait beau avoir un sujet révolutionnaire, être une allégorie de la Révolution de 1830 d'une part, et que par ailleurs du point de vue peinture, du point de vue exécution, Delacroix n'était pas révolutionnaire, mais que c'était un peintre attaché au passé par Rubens, etc. J'ai aperçu un petit éclair dans son regard, comme s'il avait compris. Je suis un peu rassuré sur ce point-là et j'aimerais donner le sentiment qu'on pouvait y arriver. Je ne pense pas que Khrouchtchev ait été historien d'art, mais j'avais l'impression, en faisant ce petit effort de différencier à la fois le sujet et l'exécution, qu'on pouvait

expliquer quelque chose. Par conséquent si cela avait marché, je le pense, avec Khrouchtchev, cela marcherait certainement avec tous les enfants de France. Ceci pour dire que, ce qui me frappe, c'est que notre discipline, l'histoire de l'art, reste une discipline inconnue, bricolée. On ne sait pas qu'elle existe, l'histoire de l'art. La cristallographie, tout le monde sait ce que c'est, mais l'histoire de l'art, personne. Et ce que j'ai entendu autour de cette table, souvent, me l'a confirmé. C'est cela qui me paraît le point important. Tant que la discipline ne sera pas reconnue au sens large du terme, je crois que nous ne gagnerons pas cette bataille essentielle de l'enseignement de l'histoire de l'art dans les lycées et les collèges et dans le primaire s'il le faut. Ce qui est donc important, c'est de bien comprendre ce qu'est cette discipline. Il est particulièrement important de le comprendre en France, Roland Recht vient d'y faire allusion, parce que notre pays est le second pays du point de vue de l'importance de son patrimoine. Et si notre patrimoine ne se porte pas si bien que cela, pour ne pas dire assez mal même, c'est qu'en effet nous n'avons pas appris à l'aimer quand nous étions jeunes. Je crois qu'en province, comme à Paris, il y a tout ce qu'il faut, même dans les banlieues les plus déshéritées, même dans les endroits les plus tristes pour éveiller cette curiosité et pour rendre sensibles les enfants. Les professeurs veulent tous venir à Paris car ils sont convaincus que leur ville n'offre rien. C'est complètement faux. Bien sûr, il y a l'Italie. Je suis convaincu que le patrimoine italien est plus important que celui de la France. Et nous sommes le second pays à avoir un immense patrimoine, qui laisse indifférents nos compatriotes. Vous voyez, c'est un peu hors sujet mais j'y tiens.

Barthélémy Jobert :

Je ne veux pas entamer le débat avec Roland Recht ; je pense simplement que la différence de vues que nous avons vient de cette question de la formation des enseignants. Si l'on veut partir de l'environnement architectural, je suis d'accord avec lui pour penser que, plus on part de l'œuvre concrète, mieux c'est. Et, bien que la France soit couverte d'un manteau de musées et de monuments, tous ne sont pas des chefs-d'œuvre universels. Donc, pour savoir éduquer et enseigner à partir de ce qui est local, il faut des gens qui soient déjà des historiens de l'art très formés. Le point de vue que je défendais tout à l'heure était peut-être un peu plus pratique, partant du principe qu'il était plus facile d'avoir un corpus d'œuvres qui puisse servir à tout le monde et à tous les enseignants. Je voudrais aussi rebondir sur ce qu'a dit Alexandre Gady et la réponse que lui a faite Mme Juppé-Leblond. Oui, nous souffrons et nous souffrons du fait que nous ne sommes pas reconnus, et tant qu'on ne nous inclura pas dans la définition des programmes, tant qu'on ne nous inclura pas concrètement dans la formation des enseignants, nous continuerons à souffrir. Vous disiez qu'il y avait des groupes de travail qui ont été établies. Or, nous avons deux associations d'historiens d'art, le Comité Français d'Histoire de l'Art, dont Philippe Durey est le président, et une association des professeurs d'archéologie et d'histoire de l'art des universités. Que je sache, ni le président de l'une, ni le président de l'autre n'ont participé à la conception de ces listes. Alors que ce sont des gens élus par nous, pour l'association des professeurs d'archéologie et d'histoire de l'art des universités, et par les enseignants d'histoire de l'art en université, pour le CFHA, auquel se joignent les gens des musées et les historiens de l'art indépendants. Les personnes, les institutions existent. Qu'on les reconnaisse et qu'on les utilise.

Christine Juppé-Leblond :

Certaines choses peuvent évoluer. C'est le rôle du Haut Conseil.

Didier Lockwood :

Nous ne sommes qu'au début des débats sur l'histoire de l'art. Nous allons poursuivre notre réflexion sur cette question.

Barthélémy Jobert :

Sur ce point, je souhaiterais savoir quelle est la place du Haut Conseil dans la réflexion engagée par le gouvernement, notamment vis-à-vis du rapport d'Eric Gross.

Jean-François Chaintreau :

Sur ce point précis, je comprends bien la difficulté qu'il y a dans cette marche supplémentaire à sauvegarder la spécificité de l'histoire de l'art au moment où on tente, sous le nom d'histoire des arts, de franchir une étape nouvelle avec toutes les difficultés que cela peut supposer et toutes les interrogations sur les moyens à mettre en œuvre qui, encore une fois ne se feront pas en une fois et exigent une réflexion longue. Je voudrais simplement dire qu'il y a des éléments qui progressent. Le rapport d'Eric Gros est, comme tous les rapports demandés à un inspecteur général et qui sont remis au ministre. Le ministre décide ensuite de le rendre public ou non, comme d'habitude. Il a été remis hier. Deuxièmement, le groupe qui est présidé par Pierre Baqué, nous avons obtenu avec Eric Gros qu'il soit composé d'un certain nombre de personnes qui sont ici autour de cette table, notamment Philippe Durey et Jean-Michel Leniaud. Sur le fond, un certain nombre de choses sont en débat. Vous parliez tout à l'heure de formation. Il existe un groupe « formation » qui ne s'est pas encore réuni. Là aussi, vous pouvez faire valoir votre point de vue, vous êtes ici au Haut Conseil pour en parler, pour expliciter des pistes potentielles de travail, etc. C'est cela qu'il faut mettre en œuvre et non pas être simplement dans une attitude de souffrance. Toutes les préoccupations que vous exprimez ont déjà été exposées devant la commission Baqué, mais vous avez raison d'évoquer les immenses difficultés de la mise en œuvre la formation ou de la reformation initiale des enseignants. Encore une fois, le relevé de décision du 26 juillet, qui est un plan d'action qui s'applique aux deux ministères, pose très concrètement toutes ces questions, y compris les questions liées aux IUFM, aux certifications complémentaires et la question des évaluations pour les élèves, qui est extraordinairement compliquée. Tout ceci se met en place progressivement et c'est un cheminement qui ne va pas se résoudre en un jour. Je suis tout de même très optimiste. Pour avoir suivi ce dossier depuis une quinzaine d'années, il y a quand même des éléments qui ont fortement bougés.

Geneviève Gallot :

Puisqu'on nous invite à considérer que tout est encore possible et que, donc, on peut encore rêver. Si vous le permettez, je ferai part de mon rêve personnel. Mon rêve personnel serait que la discipline de l'histoire de l'art soit inscrite de manière pérenne dans l'enseignement, en tout cas secondaire. Je reviens quelques instants sur ce qui a pu être dit. Bien sûr, il y a déjà de très nombreuses initiatives qui existent, chacun le sait, et elles doivent être complétées, confortées par la mobilisation générale du ministère de la Culture et de ses institutions que Jean-François Chaintreau mentionnait. Cette mobilisation générale des institutions culturelles va permettre de renforcer tout ce qui peut toucher à la formation continue des enseignants. On a évoqué les académies d'été, j'ai moi-même proposé à Eric Gross que l'Institut national du patrimoine se mobilise avec l'Education nationale pour organiser, si cela paraissait souhaitable, une académie d'été destinée aux enseignants. Mme Juppé-Leblond rappelait le travail déjà très important qui était engagé sur le cinéma avec des enseignants, des universitaires et des chercheurs. Tout cela est excellent et tout ce qui pourra être fait pour le poursuivre est évidemment souhaitable. Néanmoins, si vous me le permettez, je dirais tout de même qu'on a un peu le sentiment qu'on est là en train de chercher à rattraper le retard. On essaie de trouver les moyens de compléter, de compenser un retard, qui apparaît évident pour un très grand nombre d'acteurs et de responsables. Comment faire pour ne plus être dans cette poursuite un peu infernale, d'un retard constaté, et comment faire pour établir réellement cet enseignement ? Je pense qu'il n'y a pas de très nombreuses solutions à la recherche d'un dispositif pérenne. Depuis de très nombreuses années, on a manqué l'agrégation d'histoire de l'art ou des arts. Il semblerait que cette perspective soit difficile à retenir aujourd'hui.

Mais ne peut-on pas la remettre en réflexion, de manière tout à fait sérieuse puisqu'une occasion quand même assez exceptionnelle nous est donnée de réfléchir à l'avenir de notre enseignement d'histoire de l'art ? Ne peut-on donc pas se remettre sur la question de la création d'une option histoire des arts, sachant que cette option pourrait être ouverte dans une des affectations des CAPES existant en lettres, en philosophie, en langues ou bien entendu en histoire ? Des possibilités existent et je redis qu'il paraît indispensable qu'une réflexion très approfondie s'engage sur ce terrain-là. Faute de quoi on continuera à faire des choses intéressantes mais qui ne seront pas à la mesure du problème et du défi qui nous est lancé. Un dernier mot pour aller au-delà de la nécessité d'avoir, demain, des historiens de l'art en charge de l'enseignement de l'histoire de l'art. Je ne méconnais pas toutes les passerelles et tous les liens fort utiles qui peuvent être tissés avec les autres domaines ou avec les praticiens des différentes disciplines artistiques, mais je pense qu'il est indispensable que la sensibilisation, l'initiation et l'enseignement à l'art permettent à l'ensemble des élèves d'avoir une réelle compréhension de nos grands chefs-d'œuvre artistiques comme du patrimoine local qui les environne. Juste un dernier mot pour vous préciser ceci. Aujourd'hui, les institutions patrimoniales sont, très largement, sous la responsabilité des conservateurs du patrimoine. Nous accueillons ces derniers aujourd'hui à l'INP ; ils sont très largement issus des catégories sociales les plus favorisées. Il y a une surreprésentation notable de nos élèves conservateurs, issus des catégories cadre supérieur et profession libérale. Tout ceci ne fait que confirmer ce qui a longtemps et largement été exposé. Il faut aussi qu'il y ait des vocations de jeunes gens de catégories sociales diversifiées qui se portent vers l'art et le patrimoine. Ainsi, demain nous aurons des professionnels qui eux-mêmes exprimeront la diversité sociale de notre pays et qui pourront alors, on peut le penser, inventer les meilleures voies pour que notre patrimoine, nos institutions culturelles et les richesses qu'elles promeuvent puissent être portées à la connaissance de tous dans les conditions les plus favorables. J'y insiste parce que, encore une fois, les choses s'emboîtent les unes dans les autres. L'enseignement est indispensable, la sensibilisation à l'art l'est aussi et, demain, il faut que les professionnels puissent être aussi diversifiés que possible.

Didier Lockwood :

Permettez-moi d'ajouter une question : N'y a-t-il pas une connotation sociologique à l'art ? Est-ce que tout le monde est égal devant l'art ? Peut-on avoir envie d'accéder à une connaissance en histoire de l'art si on fait partie d'une certaine classe sociale ?

Geneviève Gallot :

Je crois que cela a été très bien dit, notamment par Pierre Rosenberg et d'autres intervenants ici ce matin. Bien entendu, s'il y a un domaine où la discrimination sociale joue particulièrement, c'est le domaine de la culture, plus précisément encore le domaine de l'art et du patrimoine. Il est évident que les jeunes qui se tournent vers ces métiers sont ceux qui sont encouragés par leur environnement social et familial, ceux qui ont la chance d'aller dans des monuments historiques ou dans des musées avec leur famille quand ils sont jeunes. Ce sont ceux aussi, qui ne voient pas d'entrave à une vocation qui pourrait les porter dans ce domaine dans leur milieu familial. Je veux dire par là que les milieux les plus modestes, les moins aisés, évidemment, ne sont pas tellement enclins à pousser leurs enfants vers le milieu de l'art, vers le milieu de l'histoire de l'art car ce sont des métiers pour lesquels on n'est pas absolument sûr de réussir et qui, on le sait, ne sont pas nécessairement très rémunérateurs. Je pense donc que l'on a un devoir absolu, à considérer ces questions pour qu'effectivement l'école compense, contrebalance et précisément aussi, fasse les incitations nécessaires pour que demain nous ayons un corps de professionnels du patrimoine qui soit à l'image de la représentation sociale de notre pays.

Alexandre Gady :

J'espère ne pas faire de contresens sur le point 2, mais j'ai l'impression que c'est un point plus concret peut-être que ce que nous avons dit déjà tout à l'heure. Les dispositifs les plus adaptés au contexte actuel de l'organisation scolaire, cela veut dire en gros comment cet enseignement obligatoire dont parlait M. Baqué, rentre-t-il avec un « chausse-pied » dans cette boîte déjà préexistante qu'est l'Education nationale ? Ce qui veut dire, combien d'heures par semaine ? A qui prend-on ces heures parce que nous n'allons pas nous bercer d'illusions ; il y a des heures aujourd'hui qui sont, paraît-il, en trop grand nombre. Il faut donc déshabiller Pierre pour habiller Paul. Comme historien de formation avant d'être historien d'art, j'ai évidemment un tropisme à donner l'avantage aux historiens, je crois qu'il y a fondamentalement un lien très fort entre les deux matières et qu'il y a un prolongement. Si on doit demain prendre une heure à l'histoire, ce qui me navrerait en tant qu'historien, au moins qu'elle soit récupérée par l'histoire de l'art adossée par l'histoire parce que c'est aussi une manière de raconter la politique et l'histoire en trois dimensions. On pourrait faire comme pour la musique qui a une heure par semaine. On sait que c'est comme cela que les choses ont commencées quand Landowski a fait rentrer la musique à l'école, au temps de Malraux. Soyons maximalistes, comme les bons syndicalistes qui représentent la France d'habitude. Je demande plutôt deux heures sachant qu'au final on en aura peut-être qu'une. Je crois qu'il ne faut pas faiblir. Pourquoi ? J'ai souffert toute ma scolarité d'une surreprésentation en histoire de la période contemporaine dont parlait Jean-Michel Leniaud, qui paraît quand même très préoccupante. Deux années entières de cursus entièrement consacrées à la période qui va de 1910 à nos jours. Cela me paraît impossible à gérer si on veut donner une éducation complète et humaniste aux enfants, Par ailleurs, j'ai énormément souffert de la surreprésentation, même dans les filières littéraires, des sciences dures, mathématiques, physique, etc. On n'a jamais pu faire de moi autre chose que quelqu'un qui sait à peine faire une addition à deux chiffres. Mes propres enfants qui sont aujourd'hui dans le primaire, ont une surreprésentation des heures de mathématiques aux dépens de l'histoire, de tout ce qui peut introduire à une autre réalité. S'il faut prendre des heures à une discipline, je serais personnellement pas mécontent que les mathématiques lâchent un peu de lest, parce que c'est bien d'être intelligent et faire des raisonnements de mathématiques, mais c'est très important aussi d'être sensible dans le monde d'aujourd'hui et de pouvoir réagir grâce à un enseignement d'histoire de l'art. J'ai le souvenir des classes de musique qui devenaient une sorte d'heure chahut avec les grandes difficultés pour l'enseignant de maîtriser une classe qui se faisait entre les matières « sérieuses ». J'aurais de la peine que l'histoire de l'art finisse ainsi, car, à ce moment-là, autant arrêter tout de suite notre revendication. Tout à fait d'accord avec Roland Recht, je reviens encore une fois sur le terrain de l'architecture. Je rentre de Bordeaux où l'Equerre d'Argent a été remise à une école dont l'inauguration a eu lieu cette année. Le jury s'est déplacé et les enfants étaient très étonnés de voir dans leur école tous ces messieurs en manteau et chapeau. Ils nous ont alors demandé ce que nous faisons là. Je leur ai répondu qu'on était venu voir leur école qui avait été considérée cette année comme la plus belle école de France et on a discuté avec les enfants qui avaient entre cinq et six ans. C'était très stimulant. C'est ce que je fais à Sciences Po dans mon séminaire du patrimoine. Je commence par faire visiter les bâtiments de Sciences Po aux étudiants qui n'avaient jamais remarqué qu'ils étaient dans deux hôtels particuliers tout à fait remarquables du VII^e arrondissement. Je suis tout à fait d'accord pour partir effectivement de l'architecture. Je crois que l'idée de M. Leniaud est excellente, celle de la *Gesamtkunstwerk* comme disent les Allemands, l'œuvre d'art totale. Prenons un monument qui décompose les différentes pratiques de l'histoire de l'art, architecture, peinture, sculpture, pratiques, théâtre, opéra, danse etc. L'on peut en faire un modèle d'étude pendant les heures qui se passent dans les murs du lycée, de l'école et du collège, et il faut adosser cela à une sortie, trimestrielle ou semestrielle, ou peut-être même mensuelle. En tout cas une vraie sortie qui donne un sens à l'enseignement qui a été développé, très théorique

évidemment, et qui permet enfin d'arriver, comme une récompense, devant le monument. Je ne crois pas beaucoup aux sorties très chahutées où on va se promener comme cela et on revient. On entend cela dans les musées, c'est d'ailleurs gênant, des groupes très bruyants qui font des commentaires plus ou moins intéressants. On leur donne des questionnaires, je ne peux pas supporter cette idée de « compter le nombre de personnages dans le tableau », ça n'a aucun intérêt, ce n'est pas l'enseignement de l'histoire de l'art qui peut se pratiquer de cette manière. Je crois beaucoup à cette nécessité de sortir à un moment donné des murs, à l'école hors les murs.

Philippe Durey :

Je m'associe à un certain nombre de remarques qui ont déjà été faites, notamment à ce que disais tout à l'heure Roland Recht sur cette approche portant plus à l'utilisation d'un monument qu'à une liste canonique, du moins à l'école primaire. Je voudrais tout de même revenir sur la question du groupe qui travaille actuellement et dont je fais partie pour me réjouir de ce que Mme Juppé-Leblond a dit tout à l'heure sur les perspectives nouvelles qui seraient ouvertes. En même temps, pour avoir constaté au cours de la séance à laquelle j'ai assisté – parce que je n'ai assisté actuellement qu'à une seule séance – pour un groupe qui travaillait déjà depuis un certain temps, il me semble qu'un certain nombre de choses semble déjà très engagées, et on peut peut-être les préciser. Je peux répondre sur la question des quotas horaires, ce sera 20 heures à l'école primaire et 36 heures au collège et au lycée, par an et par élève. C'est actuellement sur ces bases-là qu'on travaille. Il y a par ailleurs un certain nombre de préconisations, mais je ne connais pas exactement la valeur qui sera attribuée aux préconisations que fera la commission. Je voudrais dire quand même que j'ai été un peu gêné, je m'en suis ému auprès de la commission et on m'a promis qu'on réagirait contre cela, qu'au chapitre partenariat qui était évoqué dans le programme, il y avait un partenariat avec le ministère de la Culture qui était envisagé pour monter ces programmes, un partenariat avec diverses associations. Et quand on en est arrivé au partenariat avec l'enseignement supérieur, on a demandé s'il fallait maintenir un partenariat avec l'enseignement supérieur. J'ai effectivement réagi assez violemment, M. Baqué s'en souviendra peut-être, sur la nécessité d'aller chercher du côté de l'enseignement supérieur quelqu'un qui puisse encadrer ou former le professeur de technologie qui allait enseigner l'histoire des arts puisque nous en étions aux professeurs de technologie. Je voudrais quand même dire qu'il y a une certaine réalité qu'il faudra bien aborder à un moment donné. Je crois aussi qu'on a demandé à M. Leniaud de réécrire le préambule de ce programme et je pense que ça n'a eu aucune conséquence. Je crois donc qu'il faudra prendre en compte un certain nombre de réalités si on veut avancer.

Jean-Miguel Pire :

Il paraît utile de préciser que le Haut Conseil n'est pas dans la même temporalité que la mission Baqué. Nous avons pour vocation d'organiser un débat permanent, inscrit dans le long terme alors que la commande faite à Pierre Baqué est assortie d'échéances très rapprochées. Par conséquent, l'ensemble de nos échanges sera évidemment relayé : ce sont des éléments très importants pour une réflexion qui ne doit pas se terminer aujourd'hui. Il était donc important que vous vous exprimiez dans ce sens.

Erwan Bomstein-Erb :

Je voudrais réagir de manière un petit peu concrète sur un certain nombre de choses qui ont été dites pour esquisser des solutions, puisque je pense qu'il y a des raisons formidables d'être un peu optimiste pour l'histoire de l'art, en essayant de transformer un certain nombre de contraintes en opportunités. Il y aura apparemment 36 heures au collège et au lycée qui seront réservées à cet enseignement dans un premier temps. C'est peu car si on fait ne serait-ce qu'un commentaire d'œuvre, cela peut prendre facilement une heure. Je pense que ce qui est absolument

stratégique, et ce sera le cœur de mon propos, c'est de considérer l'utilité d'Internet, d'avoir une démarche extrêmement stratégique comme disent les Anglo-saxons, pour l'utilisation d'Internet comme moyen pour l'accès de tous à l'histoire de l'art. J'aimerais m'expliquer un petit peu là-dessus. Il a été fait allusion tout à l'heure par M. Gérard Monnier, à l'utilisation des médias. Quand vous avez reçu les différents présidents de chaîne, ils vous ont tous dit qu'ils faisaient des efforts mais qu'ils ne pouvaient pas faire grand-chose de plus. Je pense qu'il faut, d'une certaine façon considérer ce qu'ils disent comme étant sincère car ils sont pris dans des médias qui sont hertziens où ils doivent rassembler un grand nombre de personnes au même moment. Et il y a une certaine antinomie à vouloir rassembler 300 000 personnes au minimum sur une soirée d'ARTE, voire plus, sur le retable d'Issenheim par exemple. En revanche quand vous utilisez Internet, vous avez un nouveau média qui rend possible d'agréger une audience extrêmement importante dans la longue durée sur des thèmes beaucoup plus précis. Cela est une chance incroyable pour l'histoire de l'art. Pourquoi ? Parce que si le professeur qui enseigne l'histoire de l'art ou les professeurs des autres disciplines, de philosophie, d'Histoire, ont l'opportunité à chaque fois qu'il faut consacrer une heure de cours à l'histoire de l'art, de renvoyer les élèves à des vidéos où il y a des commentaires d'œuvres d'art, on peut en quelque sorte démultiplier, la force de l'heure de cours consacrée spécifiquement à l'histoire de l'art. Il ne faut donc pas concevoir cet enseignement de manière isolée, avec simplement la présence du professeur mais comme étant complémentaire, avec une stratégie Internet qui doit, je le répète, être beaucoup plus offensive. C'est d'autant plus important, et cela résoudra un autre problème, que la spécificité de l'histoire de l'art est quelque chose qui est particulièrement méconnue en France.

Quand j'ai passé l'agrégation de philosophe, je lisais les rapports de l'agrégation de philosophie et le jury se plaignait beaucoup de ce que les agrégatifs ne connaissaient pas par exemple Gombrich. Ils n'ont pas lu *L'Art et l'illusion*, ils n'ont pas lu *l'Histoire de l'art* alors que c'est un best-seller. C'est une histoire de l'art qui a été vendue à 7 millions d'exemplaires ! Il y a une ignorance profonde de cela et je pense que la conclusion qu'on doit prendre à bras le corps pour être un petit peu concret est la nécessité qu'à chaque personne qui se demande ce que c'est que l'histoire de l'art, on puisse lui montrer qu'il n'est pas nécessaire d'aller dans un musée pour tomber par hasard sur quelqu'un qui fera une visite extraordinaire, mais qu'il est possible d'aller voir sur Internet une vidéo faite par Antoinette Lenormand-Romain ou Roland Recht. Je suis sidéré par la sous-estimation que l'on a du travail spécifique des historiens de l'art et je pense, à la limite, comme le problème est tellement important, qu'il faut le prendre à bras le corps et faire en sorte de médiatiser la compétence des historiens de l'art. Je pense que c'est quasiment un préalable. Et comme c'est impossible sur les réseaux hertziens, il faut bien utiliser d'autres moyens. Il y avait ensuite la question des régions. J'ai un autre souvenir de la période où j'étais enseignant en Picardie. On révisait les programmes de philosophie pour les classes technologiques. On considérait que comme ces élèves n'avaient pas de connaissance préalable de la culture et de l'art, nous allions tout bonnement supprimer les notions qui avaient à faire à l'esthétique et qu'on allait se concentrer sur ce qu'ils connaissaient, à savoir le travail et la technique. Bien entendu, il y a eu des protestations et on a compris que c'était une erreur. Mais ce problème m'invite à penser à cette possibilité de s'occuper exclusivement des œuvres d'art que l'on a autour de soi, de manière locale. Il y a quand même de profondes inégalités d'accès aux œuvres d'art, on n'a pas toujours des choses de la même valeur autour de soi et donc là aussi je pense qu'il y a d'autres réponses possibles, c'est le rôle des régions. Il y a une personne qui, tout à l'heure, a pris la parole sur les régions. Je pense qu'il est de la responsabilité de chaque région de considérer ce qu'il y a dans son espace d'intéressant, de majeur, en terme d'œuvres d'art, et, certainement d'en développer l'accès. Mais il faut que, là encore, on utilise les médias modernes pour que l'ensemble de ce travail qui est fait sur une base régionale, puisse profiter au plan national. Il serait profondément choquant que les élèves de Chauny n'aient qu'à décortiquer la gare de Chauny ou la caserne des pompiers et

qu'on ne puisse pas leur parler du retable d'Issenheim alors que moi, je viens d'Alsace et que je trouve que c'est l'une des choses par lesquelles il est difficile de ne pas être impressionné.

Jean-François Chaintreau :

Je voulais préciser pour l'ensemble de l'assemblée et pour les membres du Haut Conseil les conditions de travail de la commission Baqué qui ont été tout à l'heure un petit peu mises en cause par M. Durey. Je précise qu'il s'agit d'un groupe de travail tout à fait spécifique qui est chargé de travailler sur un document de fond programmatique qui doit être pris par arrêté pour avoir une valeur forte dans l'Education nationale. Cette commission ne travaillera pas sur la formation. Cette question suppose une réflexion avec le ministère de l'Enseignement supérieur. Pour l'instant, on ne peut pas préjuger de ce qui va se passer. Pour en revenir au fonctionnement de la commission elle-même, elle travaille sur le fond de l'organisation de l'histoire des arts. Tout ce qu'elle peut dire, ce sont pour l'instant des propositions qui peuvent être validées par le ministre de l'Education nationale, dans la mesure où il est concerné, et éventuellement, par le ministre de la Culture. Il y a évidemment des éléments qui ne sont pas pris en compte, et les dix membres de la commission peuvent toujours manifester leur désapprobation auprès des instances qui les ont nommés dans cette commission. Je ne crois pas qu'il y ait à épiloguer sur ce point. S'il doit y avoir une difficulté sur un texte ou si les apports de chacun ne sont pas réunis, à ce moment-là, on en tirera les conséquences. Pour l'instant, il faut bien voir que nous aidons Pierre Baqué dans un contexte extraordinairement compliqué, extraordinairement difficile, à positionner ce qui est pour l'instant l'histoire des arts sans rien perdre de la spécificité de l'histoire des arts, ce qu'il a très largement explicité ce matin, par rapport aux autres disciplines. C'est-à-dire que la place de cette discipline par rapport aux historiens, par rapport aux littéraires, par rapport aux professeurs de langue, etc., renvoie à un problème d'ajustement des horaires. Vous avez tous entendu parler de la suppression du samedi matin. Ce sont des heures d'enseignement en moins pour les élèves et pas pour les enseignants. Comment vont se répartir les blocs disciplinaires de l'enseignement scolaire entre les nouveaux horaires et comment introduire ici l'histoire des arts alors que l'on sait aussi qu'il y a une heure supplémentaire d'EPS ? C'est effectivement un problème qui relève de la responsabilité du ministère de l'Education nationale. Nous sommes associés à ces commissions pour faire valoir le point de vue du ministre de la Culture. On le fera le moment venu et si on juge que nos textes ou que nos positions n'ont pas été pris en compte. C'est une procédure de travail extrêmement simple. Je voudrais insister sur le fait que, loin de considérer cette commission comme une commission qui n'avance pas dans le bon sens, il faut au contraire tout faire pour qu'elle y parvienne. On peut compter sur le ministère de la Culture pour reprendre la proposition qu'évoquait Geneviève Gallot, c'est-à-dire les certifications complémentaires en histoire *de l'art* et non pas *des arts* pour les différents CAPES et agrégations. C'est une marche capitale pour l'avenir de la discipline d'histoire de l'art et, d'une certaine manière, je peux peut-être dire au nom du ministère de la Culture, c'est un pied dans la porte. Je crois qu'il faut que l'on parte de là parce que c'est le sens de l'histoire. Sur la certification complémentaire, si on est amené à travailler sur les formations, on prendra position en ce sens.

Barthélémy Jobert :

Je remercie M. Chaintreau puisqu'en effet je comprends beaucoup mieux, j'ai la réponse à toutes mes questions. Qui définit les programmes. Qui définit les horaires. Je comprends donc l'importance de cette commission. Je voudrais simplement revenir sur le problème d'Internet. Il ne faudrait pas croire que nous ne nous en sommes pas préoccupés. Une précédente commission à laquelle j'ai participé avec Mme Juppé-Leblond avait abordé le problème. Le gros problème s'agissant de l'utilisation d'Internet pour l'histoire de l'art, (mais c'est un très vaste débat et je me contente ici simplement de le souligner pour que ce soit acté), c'est celui des droits. Nous avons essayé à Paris-Sorbonne de mettre en place un enseignement à distance d'histoire de l'art et nous

nous sommes retrouvés au bout d'un certain temps coincés par le fait qu'à partir du moment où on mettait en ligne des images, il y avait des droits. Tout ceci est une mécanique qui nous dépassait. Aussi bien pour l'enseignement à distance que pour les vidéos. S'il on veut que ça marche au niveau coûts et qu'il y ait beaucoup d'œuvres parce qu'on ne peut pas faire cours sans les œuvres, il faut savoir que s'il y a œuvres il y a droits.

Erwan Bomstein-Erb :

Certes il y a un problème de droits à résoudre mais il n'est pas insurmontable. D'abord parce que l'immense majorité des œuvres sont libres de droit. Je vais expliquer pourquoi j'ai cette position. On a réalisé douze vidéos dans le cadre du Canal éducatif à la demande (CED), et il y en a encore une dizaine d'autres que l'on va réaliser. Nous souhaitons en faire une cinquantaine l'an prochain. Donc, c'est aussi un problème avec les contrats que l'on négocie avec les musées, etc. La vidéo sur Poussin a été faite en partenariat avec le Musée du Louvre et nous avons pris nous-mêmes un certain nombre de photos et filmé. On peut donc surmonter ainsi ce problème des droits. J'abonde dans votre sens pour dire qu'il est parfois difficile de négocier et que l'on observe effectivement une forte privatisation d'œuvres dont l'image est pourtant censée être tombée dans le domaine public. Mais on peut tout de même avancer. Une fois que l'on a résolu tous ces problèmes de contrat, l'audience qui a été réalisée sur une œuvre difficile et exigeante, je parlais de *La Récolte de la manne*, a quand même déjà eu plus de 50 000 visionnements. Ce sont vraiment des chiffres importants. Il y a un problème au sens où, à mon avis, les institutions culturelles ne considèrent pas qu'elles soient en quelque sorte les semi-proprétaires des images des œuvres qu'elles détiennent. Mais le respect de la propriété intellectuelle n'est pas incompatible avec une diffusion extrêmement large des œuvres. Il faut simplement qu'au niveau des contrats soit prévue la diffusion gratuite sur tout site. Par exemple, la vidéo que l'on fait peut être reprise par n'importe quel site internet.

Didier Lockwood :

Il est évident que les nouvelles technologies et l'informatique sont un vecteur exceptionnel de diffusion des savoirs. Il faut en tenir compte aujourd'hui d'une manière prioritaire.

Pierre Rosenberg :

Je m'aperçois simplement que, même lorsqu'il n'est pas là, M. Baqué est toujours là. Il n'y pas de meilleur moyen pour mettre en rage les historiens de l'art qui depuis vingt ans se battent pour ce programme, déjà M. Chastel l'avait tenté, après 1968, comme M. Recht l'a rappelé, que de mettre ce chiffon rouge devant eux quand on lui demande de présider des commissions qui sont là pour en fait défendre quelque chose qu'il ne défend pas lui-même.

Didier Lockwood :

Je pense qu'il s'agit là d'affaires trop personnelles. Elles nous éloignent du fond des questions dont nous avons à traiter.

Pierre Rosenberg :

Pas du tout, je crois qu'il y a pas mal de gens autour de la table qui approuvent ce que je dis.

Jean-François Chaintreau :

Ce sont surtout des affaires non tranchées. Nous sommes ici au tout début d'un processus qui doit conduire à des changements majeurs. Il ne faut donc pas vouloir brûler les étapes ni revenir en arrière.

Barthélémy Jobert :

Elles ne sont pas tranchées mais on apprend tout de même aujourd'hui le nombre d'heures en primaire, le nombre d'heures dans le secondaire etc., alors qu'en arrivant ici je pensais justement pouvoir discuter de ce nombre d'heures.

Jean-François Chaintreau :

Pardonnez-moi, je pense qu'il s'agit d'un travail qui nous a été confié au sein d'une commission. Nous n'avons pas l'occasion d'en parler dans une enceinte publique plus largement avant que cela ne soit validé. Je ne sais absolument pas ce qui va sortir de la réunion de tout à l'heure entre le ministre et M. Baqué.

Roland Recht :

Je voudrais remettre les points sur les « i ». Premièrement le rapport de la commission Baqué, excusez-moi, lui-même l'a dit tout à l'heure, est déposée sur le bureau du ministre à la fin du mois, c'est-à-dire dans huit jours. Deuxième chose, je voudrais savoir, c'est simplement une question que je vous adresse, comment se fait-il que les historiens de l'art soient invités aujourd'hui seulement à donner leur avis sur quelque chose qui est déjà en cours, voire déjà largement arrêté selon ce qu'a dit M. Durey tout à l'heure ? J'aimerais qu'on réponde à cette question.

Didier Lockwood :

Mais je pense que rien n'est figé. Ces commissions et ces rapports apportent leur pierre à l'édifice et notre réunion d'aujourd'hui va en apporter une autre certainement. Rien n'est figé, rien n'est définitif, sans quoi effectivement nous n'aurions pas mis en place cette réunion.

Geneviève Gallot :

Simplement une petite question complémentaire à celles qui viennent d'être posées : peut-on savoir de la part des représentants de l'Éducation nationale, peut-être plus particulièrement, comment est appréhendée aujourd'hui l'éventuelle création d'une option histoire des arts à l'agrégation ou au CAPES d'histoire, de lettres ou de langues ou même de philosophie ? Est-ce que sur ce sujet, il y a une réflexion en cours, et éventuellement est-ce que vous pouvez nous faire part du niveau de cette réflexion. Juste un petit point pour Jean-François Chaintreau, je ne crois pas avoir évoqué les questions de certifications, c'est un autre domaine donc ce qui nous paraît très important c'est la question de l'option au concours du CAPES ou de l'agrégation.

Jean-François Chaintreau :

Précisément, et c'est pour cela que j'ai repris le terme, le mot qui désigne l'option dans les concours du CAPES et de l'agrégation est le mot *certification complémentaire*. C'est celui-là qu'il faut utiliser en technique juridique.

Christine Juppé-Leblond :

Tout cela est difficile parce qu'il vaudrait mieux que Pierre Baqué soit présent pour donner ces précisions. Il faut que vous regardiez de près les programmes scolaires tels qu'ils sont aujourd'hui rédigés et que vous sachiez que, d'une manière globale, on en est plutôt à une tendance à la réduction des horaires. La France est un des pays où l'horaire des écoliers est le plus chargé. C'est un jeu infernal d'introduire de l'histoire de l'art ou de l'histoire des arts alors que font pression aussi de tous les côtés, l'éducation à l'environnement, à la sécurité, etc. C'est un jonglage infernal et vous devez savoir que les lobbies disciplinaires ne veulent rien lâcher des

heures qu'ils ont. Pour l'instant on est dans l'« infusion », je parle alors que je ne suis pas dans la commission Baqué. C'est Jean-François Chaintreau qui est ici le seul membre avec M. Durey et M. Leniaud. Cette « infusion » est quand même bien cerclée dans un horaire qui a été défini, obligatoire, avec des validations. Ceci pour répondre un peu aux questions qui se posent autour de la table. Le groupe Baqué n'a quand même commencé à travailler que début octobre, mi-octobre avec une commande ultrarapide. Cela fait longtemps que les uns et les autres ont réfléchi et que le débat est largement ouvert. Le travail effectif sur les programmes avec toutes les disciplines, toutes les inspections générales, tous les groupes qui sont en train de réécrire les programmes, en musique, en art plastique, en histoire, en lettres pour le collège, est extrêmement complexe. Il faut donc faire crédit aussi à ce groupe d'un avenir à la fois complexe et très volontariste. Il faut y croire. Il ne faut pas le démolir dans l'œuf. Si on y va, il faut y aller franchement.

Je veux aussi répondre à Madame Gallot. Les certifications complémentaires sont des examens nationaux qui sont actuellement passés par les professeurs en formation initiale ou en formation continue sur le cinéma, sur le théâtre, sur la danse. Notre obsession, que ce soit à Pierre Baqué, à moi et à tous les inspecteurs généraux des domaines artistiques, c'est de poser dans les concours de recrutement des options : histoires des arts, histoire de l'art puisqu'au niveau supérieur, c'est de l'histoire de l'art. On a déjà essayé pour le théâtre, pour le cinéma sans succès, pour une raison simple, les présidents de concours de recrutement avaient refusé parce que c'était compliqué et que ça coûtait cher. Pour moi ces arguments n'étaient pas très valables mais ils l'ont emporté parce qu'il n'y avait pas une forte volonté politique. Je pense que nous sommes aujourd'hui sur la bonne voie avec les options histoire de l'art. Vraiment. Mais comme le disait Jean-François Chaintreau, ce qui nous complique la vie, c'est que nous avons maintenant deux ministères concernés : l'Éducation nationale et l'Enseignement supérieur. Cette négociation là va se mettre en place dans le cadre d'un comité de pilotage de la formation initiale et continue sur l'histoire de l'art. Il faut qu'on enjambe maintenant aussi cette frontière-là. Mais je suis assez optimiste, je pense que cela a été annoncé dès le départ dans la mise en place du programme histoire des arts / histoire de l'art. Maintenant il faut qu'on ait quelques éléments de programme de la formation initiale pour savoir comment on va former ces professeurs. Mais là-dessus je suis quand même relativement tranquille.

Barthélémy Jobert :

Je serais, et les historiens de l'art autour de cette table seraient d'autant plus optimistes qu'ils seraient vraiment invités à participer à tous ces groupes, commissions, etc. et à la mise en place de ces futures options.

Christine Juppé-Leblond :

C'est bien. Vous avez été entendus. Soyez certains que le Haut Conseil relaiera votre message.

Didier Lockwood :

Nous arrivons au terme de cette réunion. Je voulais vous remercier toutes et tous pour la qualité de ces débats et constater que le Haut Conseil a pu apporter sa contribution à une réflexion qui enregistre d'importants progrès. Merci.

Clôture des débats.

INDEX DES PERSONNES AUDITIONNEES

Benoît BAR	137, 149, 150.
Christine BOBAN-RICHARD	137.
Bernard BONNASSIEUX	203-206, 210, 212, 219, 224.
Philippe BORDES	227, 230, 244, 246.
Erwan BOMSTEIN-ERB	227, 236, 239, 243, 254, 260, 263.
Catherine BOURC	138, 141, 143, 144, 150, 151.
Viviane BOUYSSÉ	177-179, 182-189, 192, 193, 199-201.
Irène CASALIS	137, 157.
Christiane CLAIRON-LENFANT	203, 204, 211, 218, 219, 224.
Alice COLIN	138.
Pierre-Henri CONDAMINE	137.
Marie-Laure COTTE	177, 194-196, 198, 199,
Anne-Valérie DELVAL	119, 131, 132, 135.
Agnès DE JACQUELOT	99, 100, 113, 117.
Sabine DE VILLE	99, 111.
Robert DULAU	159, 167, 169.
Philippe DUREY	227, 235, 239, 241, 246, 256, 257, 260, 262, 264, 265.
Antoine DURRLEMAN	119, 124, 127-131.
Maëlle DUVAL	138.
Olivier FARON	119, 121-124, 131.
Nicole FERRY-MACCARIO	119, 131, 133-136, 212.
Rachid FETOUCHI	99, 109, 110.
Bernard FOCCROULLE	99, 111-115, 118.
Danielle FOUACHE	99-100, 107, 109, 110, 114.
Viviane FOURNIER	138.
Alexandre GADY	227, 234, 236, 250, 256, 259.
Geneviève GALLOT	227, 233, 234, 239, 250, 257, 258, 262, 264, 265.
Mireille GRUBERT	159, 172.
Daniel GUYOT	177, 183, 185, 187, 188, 191, 196, 197, 199.
Jean-Claude HURPEZ	137, 144.
Barthélémy JOBERT	227, 232, 242, 245, 248-250, 256, 257, 262, 264, 265.
Philippe LAGARDE	137, 155, 231.
Francis LE BRAS	138, 152, 153, 155.
Didier LE CORRE	138, 139, 141, 142, 144-146, 148, 149-151.
Jean-Michel LENIAUD	227, 230, 234, 239, 242, 243, 245, 246-248, 251, 253, 254, 257, 259, 260.
Antoinette LENORMAND-ROMAIN	227, 228, 229, 233, 251, 253, 261.
Clotilde LESCANNE	137.
Frank LESJEAN	137.
Dominique LEVEQUE	137.
Vincent MAESTRACCI	177, 187, 189, 191, 194, 195, 198, 199, 200.
Hélène MARTIAT	99, 115, 116, 118.
Christine MARTIN	177, 187, 191, 195, 198, 203, 227.

Philippe MICHELOT	137.
Jean-Yves MOIRIN	177, 182, 193, 200,
Benoît MOITTIE	137.
Gérard MONNIER	227, 231, 253, 254, 261.
Pascal MORY	159, 167-169.
Gérard MORTIER	99-102, 104, 105, 112.
François MOURRA	137, 152, 153.
Marc NOUSCHI	138.
Myriam PERRIE	137, 143-145, 147, 148.
Dominique POULOT	227, 231, 254.
Roland RECHT	227, 231, 233, 234, 236, 242, 247, 249-251, 255, 256, 259-261, 263, 264.
Jean-Pierre REISMANN	203, 204, 208, 211, 212, 215, 218, 219, 221, 225.
Angélique RINEAU	138, 154, 155.
Marie-Christine ROBION	137, 153, 154, 156.
Pierre ROSENBERG	227, 232, 234-237, 247, 249-251, 253, 255, 258, 263.
Emilie ROYER	137.
Anne RUELLAND	159, 170-172.
Christine SAINT-MARC	177.
René-Paul SAVARY	137.
Christian SCHIRM	99, 101, 103, 105-107.
Catherine TOMASSO	177, 189, 191, 192.
Jean-Marie TOURATIER	203, 204, 206-209, 212, 214-219, 221-225.
Denis VARIN	137, 156.
Pascal VEY	137, 156, 157.

TABLE DES MATIERES

Sommaire	3
Remerciements	5
Lettre de mission	7
Organigramme du Haut Conseil	11
Présentation des membres	13
Préambule	19
Didier Lockwood, vice-président	
Introduction	23
Jean-Miguel Pire, rapporteur général	
PREMIERE PARTIE : RAPPORT D'ACTIVITE	
1.1. Synthèse des séances plénières et restreintes	29
La place de l'opéra dans l'éducation artistique et culturelle (30 Janvier 2007)	33
Gérard MORTIER, Christian SCHIRM, Danielle FOUACHE, Rachid FETOUCHI, Agnès DE JACQUELOT, Bernard FOCCROULLE, Sabine DE VILLE, Hélène MARTIAT	
La culture dans la formation des élites (7 mars 2007)	37
Olivier FARON, Antoine DURRLEMAN, Nicole FERRY-MACCARIO, Anne-Valérie DELVAL	
L'éducation artistique et culturelle en région :	
l'exemple de Vitry-le-François et du département de la Marne (27 Mars 2007)	41
Jean-Claude HURPEZ, Irène CASALIS, Denis VARIN, Marie-Christine ROBION, Viviane FOURNIER, Didier LE CORRE, Alice COLIN, Francis LE BRAS, Catherine BOURC, Benoît BAR, Françoise FERAT, René-Paul SAVARY, François MOURRA, Philippe MICHELOT, Benoît MOITTIE, Dominique LEVEQUE, Pascal VEY, Myriam PERRIE, Christine BOBAN-RICHARD, Emilie ROYER, Pierre-Henri CONDAMINE, Frank LESJEAN, Marc NOUSCHI, Clotilde LESCANNE, Philippe LAGARDE, Maëlle DUVAL et Angélique RINEAU	
L'action pédagogique de la Cité de l'architecture et du patrimoine (24 avril 2007)	47
François DE MAZIERES, Robert DULAU, Pascal MORY, Anne RUELLAND, Mireille GRUBERT.	

Etat des lieux dans le primaire. Présentation du rapport de l'Inspection générale : « La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire » (25 septembre 2007)	51
Viviane BOUYASSE, Christine SAINT-MARC, Vincent MAESTRACCI, Jean-Yves MOIRIN, Christine MARTIN, Catherine TOMASSO, Agnès BOURBONNAIS, Marie-Laure COTTE, Daniel GUYOT	
Le rôle de la ville dans l'enseignement artistique et culturel périscolaire : l'exemple de la ville de Paris (30 octobre 2007)	55
Bernard BONNASSIEUX, Jean-Marie TOURATIER, Jean-Pierre REISMANN, Christiane CLAIRON-LENFANT	
L'histoire de l'art dans la scolarité : vers un enseignement d'histoire des arts obligatoire (18 décembre 2007)	63
Erwan BOMSTEIN-ERB, Philippe BORDES, Philippe DUREY, Alexandre GADY, Geneviève GALLOT, Barthélémy JOBERT, Jean-Michel LENIAUD, Antoinette LENORMAND-ROMAIN, Gérard MONNIER, Dominique POULOT, Roland RECHT, Pierre ROSENBERG	
Le rôle des Centres de formation des musiciens intervenants dans l'éducation musicale au sein du cycle primaire (18 décembre 2007)	71
Jacqueline BRUCKERT, M. Alain DESSEIGNE, André DUBOST, M. Laurent GARDEUX	
1.2. Rapport d'impact	73
 DEUXIEME PARTIE : PROPOSITIONS	
Proposition n°1 : Un artiste dans chaque école	79
Proposition n°2 : Un atelier dans chaque école	80
Proposition n°3 : Connaître et diffuser les meilleures pratiques	81
Proposition n°4 : Renforcer l'implantation de l'histoire des arts	82
Proposition n°5 : Faciliter les partenariats	83
Proposition n°6 : Encourager et systématiser l'encadrement	83
 Rappel des propositions émises dans le Rapport annuel 2006	 84

ANNEXES

I. DECRET

Décret n° 2005-1289 du 17 octobre 2005 relatif à la composition et au fonctionnement du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle	91
--	----

II. LES AUDITIONS

Liste des auditions du Haut conseil en 2007	97
---	----

Comptes rendus (*verbatim*) des séances plénières

La place de l'opéra dans l'éducation artistique et culturelle (30 Janvier 2007)	99
La culture dans la formation des élites (7 mars 2007)	119
L'éducation artistique et culturelle en région :	
l'exemple de Vitry-le-François et du département de la Marne (27 Mars 2007)	137
L'action pédagogique de la Cité de l'architecture et du patrimoine (24 avril 2007)	159
Etat des lieux dans le primaire (25 septembre 2007)	177
Le rôle de la ville dans l'enseignement artistique et culturel périscolaire :	
l'exemple de la ville de Paris (30 octobre 2007)	203
L'histoire de l'art dans la scolarité (18 décembre 2007)	227

Index des personnes auditionnées	267
---	-----

Table des matières	269
---------------------------	-----